

# Lenguas context



# TexLER

Texas Language Education Research Conference

# Lenguas contexto

José Alfonso Esparza Ortiz  
**Rector**

José Jaime Vázquez López  
**Secretario General**

Celso Pérez Carranza  
**Director**

Eliphelet Rivera Cuayahuitl  
**Secretario Académico**

Rebeca Elena Tapia Carlin  
**Secretaría de Investigación y  
Estudios de Posgrado**

Fernando Édgar Vázquez Rojas  
**Secretario Administrativo**

## **Comité Editorial** [Editorial Committee]

- Lina Mallerly Martín Corredor, Editora Invitada
- Leticia Araceli Salas Serrano, Editora en Jefe

## **Comité Editorial Lenguas en Contexto** [Lenguas en Contexto Editorial Board]

- Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Co editora

## **Comité de arbitraje** [Evaluation Committee]

**TexLER-UTSA** • David Martínez Prieto • Krystal Kurtz • Christian Fallas Escobar • Alejandra Treviño Fernández • Andrew Walton • Anna Saulsbury • Judith Orsini (Postgraduate students of the Department of Bicultural & Bilingual Studies, UTSA)

**Lenguas en Contexto-BUAP** • José Manuel Villafuerte (USA Embassy in Mexico) • Yomaira Herreño C. (Profesora Investigadora, Universidad Santo-Tomás, Villavicencio, Colombia) • Sergio Francisco Rosas S. (Investigador ICSyH-BUAP) • Sara Merino Munive (Profesora Investigadora, Facultad de Lenguas BUAP) • Juan Alberto Amador Cruz (Profesor-Investigador, Facultad de Lenguas BUAP) • María Eugenia Olivos Pérez (Profesora-Investigadora, Facultad de Lenguas BUAP) • Blanca Adriana Téllez Méndez (Profesora-Investigadora, Facultad de Lenguas BUAP) • Gabriela Ladrón de Guevara (Profesora-Investigadora, Universidad de la Ciudad de México) • Karen Cárdenas (Profesora-Investigadora, FFyL, BUAP)

## **Comité Científico** [Scientific Committee]

**TexLER-UTSA** • Dr. Peter Sayer (Associate Professor at The Ohio State University) • Dr. Belinda Flores (Professor and Associate Dean of Professional Preparation, Assessment, and Accreditation at The University of Texas at San Antonio) • Dr. Kristen Lindahl (Associate Professor at The University of Texas at San Antonio) • Dr. Kathryn Henderson (Assistant Professor at The University of Texas at San Antonio and the Faculty Advisor for TexLER)

**Lenguas en Contexto-BUAP** • Dra. Rebeca Elena Tapia Carlin (Profesora-Investigadora Facultad de Lenguas BUAP) • Dr. Michael Witten (Profesor-Investigador Facultad de Lenguas BUAP) • Dra. Elizabeth Flores (Profesora-Investigadora Facultad de Lenguas BUAP)

## **Diseñador editorial y gráfico**

- Agustín Antonio Huerta Ramírez

## **Imagen de la portada**

“Sinergia” de Agustín Antonio Huerta Ramírez

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 10, Suplemento, agosto 2019 a julio de 2020, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, [lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2019-021811021300-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, la Facultad de Lenguas de la BUAP, Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, octubre de 2019.

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

# Índice

<b>Editorial</b>	<b>2</b>
Leticia Araceli Salas Serrano & Lina Martín-Corredor	
<b>Presentation I- English</b>	<b>3</b>
Christian Fallas Escobar Judith Orsini Rodríguez	
<b>Presentación II- Español</b>	<b>5</b>
Stéphanie Marie Brigitte Voisin María Eugenia Olivos Pérez	
<b>– HERITAGE LANGUAGE EDUCATION –</b>	
<b>Spanish Language Academic Classrooms as Sites of Home-Language Legitimization</b>	<b>8</b>
Amalia Guirao, <i>The University of Texas at San Antonio.</i>	
<b>– INDIGENOUS LANGUAGES –</b>	
<b>Competencia comunicación interpersonal: Uso del náhuatl en estudiantes de Telesecundaria</b>	<b>17</b>
Flavia Alicia Juárez Manzano & Marco A. Velázquez Albo, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</i>	
<b>– FOREIGN LANGUAGE EDUCATION –</b>	
<b>EFL Learner Beliefs about English Pronunciation Teaching and Learning</b>	<b>31</b>
Dania Yaritza Villalobos Rodríguez & Elena Desirée Castillo Zaragoza, <i>Universidad de Sonora.</i>	
<b>Voz y Decisión: Un Protocolo de Análisis Crítico para Transformar las Clases de L2</b>	<b>42</b>
Sergio Ruiz-Perez & Yerko Sepúlveda, <i>Texas Tech University.</i>	
<b>Games from Childhood Memories: Rescuing Bolivian Traditions to Learn English</b>	<b>52</b>
Beatriz Erazo Ferreira, <i>San Pablo Bolivian Catholic University.</i>	
<b>– HIGHER EDUCATION –</b>	
<b>RECREA: Una Innovación Educativa Nacional en México</b>	<b>61</b>
Sandra Juárez Pacheco & Rosalba Leticia Olguín Díaz, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</i>	
<b>– LANGUAGE AND CULTURE –</b>	
<b>Factores que influyen en el desarrollo de la Competencia Intercultural</b>	<b>69</b>
María Leticia Temoltzin Espejel, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</i>	

# Editorial

**E**n tiempos de polarización, ante el resurgimiento de agendas nacionalistas y un afán de integración a una globalización imperante, la relación entre México y Estados Unidos refleja el mundo cambiante en el que vivimos. Aunque las relaciones entre nuestros países oscilan entre tiempos de cercanía y alejamiento constante, la profundidad y relevancia de la agenda binacional se mantiene presente en estos tiempos agitados. Esta situación ha producido una motivación ambiciosa por deslegitimar las barreras geográficas y físicas, el poder separatista y discriminatorio, y fortalecer nuestras relaciones por medio de esta revista para producir una propuesta crítica, práctica, reflexiva y teóricamente documentada.

Nuestra propuesta surge de un trabajo colaborativo binacional e interinstitucional. México y Estados Unidos comparten no sólo una frontera geográfica que los separa, sino también lazos culturales, económicos, comerciales y académicos que los acercan. Entre estos lazos, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), mediante *Lenguas en Contexto* y The University of Texas-San Antonio (UTSA) a través de la conferencia Texas Language Education Research (TexLER) han unido esfuerzos para hacer visibles las voces, experiencias y conocimientos de los participantes de TexLER. La publicación de los trabajos de investigación presentados en TexLER refleja la reflexión crítica y las prácticas educativas en ambos contextos, estrechando así la cercanía de estos países e instituciones.

Esta es la segunda edición del suplemento especial de *Lenguas en Contexto* y TexLER y representa la consolidación de una iniciativa que nació del interés mutuo por diseminar el trabajo anónimo de investigadores, docentes y administradores preocupados por proporcionar una educación equitativa y asegurar la justicia social en el contexto multicultural y lingüístico actual. La primera edición, en 2018, nos dejó enseñanzas sobre las implicaciones y el esfuerzo invertido en este trabajo colaborativo, pero sobre todo, de la responsabilidad que, como educadores, tenemos por expandir nuestra comunidad de práctica y fomentar el diálogo fluido entre naciones para acelerar el intercambio de ideas críticas y propositivas. Estas enseñanzas y experiencias han sido invaluable y nos han hecho crecer y mejorar para ofrecer a autores y lectores la evidencia de que los proyectos y objetivos se pueden llevar a cabo más allá de fronteras físicas, ideológicas o virtuales. Lo que nos une es más que lo que nos separa, especialmente entre México y Estados Unidos.

Agradecemos a los administrativos que confiaron en nuestro trabajo así como a los autores-activistas que por medio de sus trabajos, presentaciones, investigaciones, y prácticas educativas logran cambios sociales. Agradecemos también a los revisores por su tiempo y experticia y a los lectores, quienes esperamos se alimenten de ideas y disfruten de la variedad de artículos que este ejemplar ofrece desde perspectivas originadas en diferentes puntos geográficos.

**Lina Mallerly Martín Corredor & Leticia Araceli Salas Serrano**

Editora Invitada

Editora en jefe

*Suplemento Especial de Lenguas en Contexto- TexLER 2019*

# Presentation I - English

**Christian Fallas Escobar**

The University of Texas at San Antonio

**Judith Orsini Rodríguez**

The University of Texas at San Antonio

In alignment with the 2019 Texas Language Education Research (TexLER) Conference *21st Century Literacies: Critical Approaches for Social Transformation*, the present issue of *Lenguas en Contexto* highlights the need for the implementation of critical approaches in bilingual, second, foreign, heritage, or indigenous language education. To contextualize the present issue, we herein explain why we ought to be critical and unpack what we mean by taking on a critical approach to language education.

Nearly three decades ago, Fairclough (1992) indicated that the connection between power and language had not been given proper attention in language education. He particularly underscored the need for criticality amidst times of profound social change, such as the present moment. As he explains, criticality in language education is central, given that language practices sustain and reproduce power relations. As such, individuals cannot be productive citizens of a democratic society if they do not become aware and critical of the power relations and ideological processes embedded in the modes of surveillance exercised upon the language practices of minoritized and marginalized individuals (Rosa, 2019).

Echoing Fairclough, Pennycook (2010) expounds that critical directions in the field imply approaching language education with skepticism and constant questioning of the long-held assumptions in the area. More specifically, he urges us to problematize how language intersects with questions of gender, social class, sexuality, race, ethnicity, identity, ideologies, and discourse. In sum, Pennycook (2010) proposal constitutes the decentering of language education to unveil issues of power and privilege such as the prevalent monolingual bias and static, and monolithic conceptualizations of language, in language education across various settings.

Similarly, Alim (2010) states that we should never assume that language is a neutral system of communication. Instead, the goal should be to enhance critical consciousness and awareness of power, hierarchy, and dominance relations embedded in language. To illustrate this, Alim explains how privileging 'standard' forms of expression frames other varieties as lesser-than,

bringing about symbolic and material consequences for their speakers. Thus, central to any language education endeavor should be the goal of engaging youth in addressing how language can be used to resist, redefine, and reverse existing power relations. As he explicates, this process of consciousness-raising can help us bring equity and justice for the language learners we serve.

More recently, García (2017) also urged us to become more active critical language educators in our practices. Even though the school systems have initiated to acknowledge diversity, the focus is still on the language practices that the majority of the population deem to legitimate at the expense of the *other* language practices of the linguistically and culturally diverse students. García explicates that by ignoring the fluidity enclosed in the language nature, we encounter risk of perpetuating the structure of the current sociolinguistic order. Besides, we will be failing to recognize that language figures as a social construction, therefore, socially changeable. In light of this shifting nature, she proposes a critical multilingual awareness project that challenges rigid conceptualizations of language and fosters language activism.

A plethora of research (Piosang, 2018; Santana-Williamson, 2000) supports the need to incorporate critical approaches in language education. Likewise, the outcomes of this crucial enterprise are increasingly becoming more visible. Against this backdrop, the *20th Texas Language Education Research Conference* (TexLER) and *La Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad de Puebla* collaborated to publish this special issue of *Lenguas en Contexto*, which is to serve as a space for educators and researchers to engage in productive dialogue around pedagogical approaches congruent with the 21st Century Literacy demands.

With this in mind, the authors in this *Lenguas en Contexto* special edition, problematized language education from a variety of standpoints. In section I –Heritage Language Education– Guirao illustrates how employ critical multilingual language awareness in Spanish language heritage courses. As she proposes, language consciousness experiences create spaces in which students can cultivate their agency to address the tensions that

arise between academic Spanish and minoritized community-based varieties of Spanish.

In section II –Indigenous Languages– Juárez Manzano and Velázquez Albo survey the opinions of indigenous *Telesecundaria* students about the use of Nahuatl in formal and informal settings. The participants' views are presented regarding how Nahuatl is framed in their immediate contexts and the importance of keeping it alive insofar as it strengthens their bonds with members of their communities. In like manner, the authors highlighted the student's expressions strengthening Nahuatl as the intercultural competence sought-after in the extensive school system in Mexico.

In section III –Foreign Language Education– the work of various scholars that centered their attention on foreign language instruction is showcased. In, *EFL Learner Beliefs about English Pronunciation Teaching and Learning*, Villalobos Rodríguez, and Castillo Zaragoza explored EFL learners' beliefs on the pronunciation teaching-learning process. Similarly, they discussed the effects of implementing the tenets of critical pedagogy and intercultural competence in the inquiry of 'the native speaker' pronunciation model. In the second study, *Voz y Decisión: Un Protocolo de Análisis Crítico para Transformar las Clases de L2*, Ruiz-Pérez and Sepúlveda use the Voice and Choice protocol as a tool to transform L2 classes. To conclude with this section, *Games from Childhood Memories: Rescuing Bolivian Traditions to Learn English*, Erazo considers the use of traditional Bolivian children games in the L2 classroom to engage the student's cultural identity in a more personal L2 learning experience.

In section IV –Higher Education– Juárez Pacheco and Olgún Díaz provide a review of the top-down national implementation of a new teaching approach to higher education in Mexico. Likewise, they describe the work done by a network of university researchers and teacher educators (RECREA) to help disseminate the aforementioned innovative method. The focus groups they conducted unveil the extent to which this top-down approach has been well-received by educators and the many frustrations emanating from lack of clarity as to its implementation and the additional demands it places on educators.

Lastly, in section V –Language and Culture– Temoltzin Espejel explores the internal and external factors that mediate the development of intercultural competence regardless of the resources available to multicultural and multilingual speakers and their proficiency levels in the language(s) they speak. She identified these

factors by means of a case study, based on tenets of Pluralistic Approaches of Languages and Cultures.

The common theme of these seven studies is that authors share a sense of urgency to critically approach language teaching and learning to achieve the social transformations that led us to a pedagogy of diversity and social equity (Hernández-Sheets, 2005). The readers of this special issue will encounter divergent entry points to the task of adding criticality to language education in its broadest sense, all of which have been explored employing different methodological approaches and analytical lenses. A special thanks to all the contributors for foregrounding multilingualism and multiculturalism through a critical lens and in ways that promise to bring equity and social justice to bilingual, heritage, foreign, second, or indigenous language education in local and global contexts.

## References

- Alim, S. (2010). Critical language awareness. In N. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 205-231). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- García, O. (2017). Critical multilingual awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Hernández-Sheets, (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*. Boston, USA: Pearson Education, Inc.
- Pennycook, A. (2010). Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16.1-16.6.
- Piosang (2018). Principles of Critical Language Pedagogy: A Literature Review. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(2), p. 103-104.
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. New York, NY: Oxford University Press.
- Santana-Williamson, E. 2000. *Critical pedagogy in TESOL: a review of the literature* Information Analysis. ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 700

# Presentación II - Español

**Stéphanie Marie Brigitte Voisin**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**María Eugenia Olivos Pérez**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Este número de *Lenguas en Contexto* es el producto de las reflexiones incitadas por el objetivo del congreso TEXLER 2019: discutir en torno a « Enfoques críticos para una transformación social ». La importancia del tema trasciende, afortunadamente, las fronteras y se amplía a dos diferentes contextos: el norte y el sur del Río Bravo o Río Grande, según el lado desde el que se le vea.

Los autores de los artículos incluidos en este número intentan transformar prácticas o enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que se hablan en ambos lados de la frontera. La diversidad de temas que se abordan por los autores, más allá del lenguaje reflejan los enfoques críticos que según Kubota y Lin (2006) se necesitan abordar en la enseñanza o aprendizaje de un idioma y que llevan al estudiante a reflejar sobre su propia identidad.

El pensamiento crítico al que hace referencia el título del congreso sustenta una necesaria transformación social, verdadera y concreta, orientada a problemas puntuales que han destacado inteligentemente los autores de este número, discusiones en torno a la herramienta vital de comunicación que se trabaja en esta disciplina: la lengua y sus diferentes realizaciones. Los artículos de este número conjuntan pertinentemente el pensamiento crítico y la docencia, en un ejercicio ya señalado por Freire (1985) y González, Moll y Amanti, (2005) como *Pedagogía Crítica* ya que se refieren a adaptar la pedagogía a la realidad o realidades locales de las comunidades de los estudiantes, sea cual fuere el contexto en el que se desarrollan.

Los autores de este ejemplar abordan problemáticas reales de su interés que han enfrentado en sus aulas o en sus investigaciones, mismas que han empujado a una necesaria reflexión sobre la transformación que se requiere y que emerge de la sociedad actual, en los dos espacios geográficos en los que se ubican los autores. Reflexionar sobre este proceso es necesario pues como lo señala Ruíz García (2002) de acuerdo con las dinámicas migratorias, el siglo XXI ha sido denominado como “el siglo de las migraciones”. Y según Kaerney y Beserra (2002)

este fluir de los individuos bajo la forma de migraciones afecta la identidad del individuo, transformándolo.

Esta transformación, según lo señala la mayoría de los artículos, hace emerger entre otros rasgos dos elementos intrínsecos a la lengua: uno es el empoderamiento y el otro es la interculturalidad. Según Young & Sachdev (2011) el hablante intercultural es un mediador que entiende diferentes contextos culturales, entendimiento que no se liga sólo a una lengua jerárquicamente considerada superior, sino justamente al concurso de dos o más lenguas entre las cuales circula el hablante.

El conocimiento de varios contextos y lenguas puede llevar al empoderamiento que se aborda desde diferentes escalas, en diferentes universos lingüísticos, sobre diferentes aspectos, pero, al fin y al cabo, se destaca un empoderamiento otorgado por la presunción crítica del uso de la lengua extranjera de quienes retoman la conciencia de la valía de la lengua de los desaventajados. En este número, se presenta el resultado de estudios que dan cuenta de diferentes aspectos de la enseñanza de lenguas, mismos que permiten reforzar las capacidades de los hablantes y acrecentar su potencial no sólo lingüístico sino respecto a su situación social o psicológica. Así, la interculturalidad se evidencia como sostén de dicho empoderamiento. Los autores de este número se detienen cada uno a señalar puntualmente algunos aspectos culturales que otorgan un nuevo estatus a los aprendientes de lenguas y que les permiten también generar nuevos pensamientos de transformación y de auto-transformación en las diferentes secciones que forman el presente ejemplar.

Amalia Guirao, de la Universidad de Texas, se inscribe en el desarrollo de la conciencia crítica multilingüe de hispanoparlantes de herencia, apuntalada sobre la reflexión de las condiciones sociales, históricas y políticas del multilingüismo y el lenguaje de herencia. El artículo reporta la consolidación de los registros académicos y formales de los sujetos de estudio, lo que les permite la autodeterminación lingüística y la toma de decisiones a partir de su empoderamiento. Amalia Guirao apuesta por intervenciones pedagógicas específicas que permi-

tan a los usuarios contrarrestar sus perspectivas de déficit originadas por la lengua de comunicación, que les otorguen confianza y seguridad en sus capacidades y en su potencial, y que les permitan tomar decisiones acertadas para transformar sus vidas positivamente.

Flavia Alicia Juárez Manzano y Marco A. Velázquez Albo, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, nos comparten la visión de hablantes del náhuatl de una Telesecundaria respecto al uso de su lengua materna. Dichos estudiantes reportan la conciencia valorada del uso de la lengua autóctona en sus relaciones interpersonales sobre el eje de la interculturalidad. A pesar de que la toma de conciencia del valor de la lengua indígena no ocurre regularmente en espacios áulicos, su práctica en contextos académicos detona la reflexión crítica de los hablantes, que los hace reivindicarla en su importancia intercomunicativa y en consecuencia, reubicarse como hablantes con capacidades críticas y culturales en plusvalía sobre otros hablantes. Esta toma de conciencia de hablantes de lenguas minoritarias interviene en su transformación positiva y revalora el saber que los reubica lingüística y culturalmente y contribuye a la transformación de la perspectiva del otro, enriqueciéndolo también.

Dania Yaritza Villalobos Rodríguez y Elena Desirée Castillo Zaragoza, de la Universidad de Sonora, indagán sobre las creencias de los estudiantes respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y la falta de intersección manifiesta en su ejercicio, con nociones de pedagogía crítica y de competencia intercultural. Las autoras subrayan la necesidad de un diseño curricular que cuestione la adopción del modelo de “hablante nativo” mismo que soslaya las nociones mencionadas más arriba; pedagogía crítica y competencia intercultural son pilares menospreciados en la construcción de la enseñanza de la pronunciación, pero cuya inclusión, defienden las autoras, facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con su artículo, las autoras tratan de reivindicar el lugar de la pedagogía crítica y de la competencia intercultural y conceden al grupo de profesores no nativos, que se encuentra en situación precaria respecto al dominio de la pronunciación, un poder que los ubica a la par de sus colegas nativos.

Sergio Ruiz-Pérez y Yerko Sepúlveda de *Texas Tech University*, enfatizan el uso del protocolo Voz y Decisión como herramienta para implementar la pedagogía crítica y ponderar el aprendizaje de idiomas como un proceso que promueve la transformación social, que la explora, que posibilita el análisis del intrincado social y

permite incluir voces críticas de los mismos estudiantes de lenguas. Los autores sostienen que fomentar el pensamiento crítico y manifestarlo a través de una lengua extranjera enriquece al aprendiente y al compartirlo enriquece a los demás. En su investigación, los autores concluyen que el aprendizaje de idiomas debe ir de la mano de la ampliación de perspectivas de análisis que permitan un mejoramiento social. El aprendizaje y uso de la lengua extranjera, desde esta perspectiva, facilita dicho empoderamiento.

En su contribución, Beatriz Erazo de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” explora el uso de los juegos tradicionales en el aula de inglés, enfatizando la multifuncionalidad de esta herramienta hoy en día en plena expansión. Su estudio, de carácter empírico, refuerza la reflexión sobre la dimensión motivadora de las actividades lúdicas, y su función de agente dinamizador de las interacciones y la colaboración en el aula. Además, promueve dicha herramienta para la revalorización del patrimonio cultural boliviano, al proponer el uso de juegos tradicionales que remiten a la infancia de los estudiantes. La autora insiste en remarcar el lazo fundamental entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la vertiente emocional del aprendizaje, dando a esta última un carácter significativo al relacionar el proceso de aprendizaje lúdico con la identidad cultural y el yo profundo del estudiante.

El artículo de Sandra Juárez Pacheco y Rosalba Leticia Olguín Díaz, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se inscribe en el ámbito de la innovación pedagógica y nos comparte una investigación sobre la implementación de un nuevo enfoque de enseñanza difundido por la red de trabajo RECREA. Describe el origen, la estructuración y la implementación de dicha red de trabajo, desde su sustento teórico, hasta la presentación de un estudio que propone valorar la puesta en práctica de la innovación que sustenta. Con base en el análisis de las reacciones de los participantes al estudio citado, efectuado por medio de la teoría de valoración de las autoras evidencian los elementos valorados por los participantes, así como las problemáticas que se requiere solucionar.

Finalmente, la investigación de María Leticia Temoltzin Espejel, de la Universidad Autónoma de Puebla, propone adentrarnos en el tema de la competencia intercultural, tan ineludible hoy en día tanto para los docentes de lenguas como para los usuarios de las mismas que cada vez más, por motivos personales o profesionales, deben de interactuar en ámbitos complejos y multiculturales. La autora de este estudio de caso describe los



factores internos y externos que influyen en cierto grado en el desarrollo de dicha competencia y que se relacionan con situaciones de contactos interculturales, como lo son la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera o los materiales utilizados.

Así pues, estamos seguras de que la lectura de este número especial de Lenguas en Contexto, contribuirá a ampliar la perspectiva crítica de lo que la enseñanza de lenguas significa. Los artículos aquí presentados permiten constatar que la transformación social que se estableció como objetivo del TexLER se comprende desde espacios antes reservados exclusivamente a la enseñanza de una lengua vista reduccionistamente como código, y que lleva la inquietud de generar cambios sociales producidos por los aprendientes, desde el aula y las voces que se desarrollan en ella. Freire (2002, p. 87) sostiene que “en el mundo hay dos dimensiones: reflexión y acción”, los autores no solo han hablado su realidad, también han reflexionado y como se aprecia en sus trabajos, todos han llevado sus reflexiones a la acción. Deseamos pues, a los lectores de este número, una lectura provechosa y nutritiva que los incite a emprender cambios a través de esta herramienta maravillosa de cultura y empoderamiento que es el estudio de una lengua extranjera y que les permita contribuir desde sus trincheras, a generar enfoques críticos para una pronta y necesaria transformación social.

## Referencias

- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. New York, NY: Bergin & Harvey.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum International.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge for teaching in Latino households*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaerney, M. & Becerra, B. (2002). Migration and identities. A class based approach. *Latin American Perspectives*. Issue 138, 31(5), 4-10.
- Kubota, R., & Lin, A., (Eds.). (2006). Race and TESOL; Introduction to concepts and theories, *TESOL Quarterly*, 36, 84-92.
- Ruíz, G. A. (2002). *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*. Oaxaca, México: Coordinación estatal de atención al migrante oaxaqueño.
- Young, T. J. & Sachdev, I. (2011). Intercultural Communicative Competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language awareness*. 20 (2), 81-98.

# Spanish Language Academic Classrooms as Sites of Home-Language Legitimization

Amalia Guirao

Amalia.guirao@utsa.edu

The University of Texas at San Antonio

## Abstract

The purpose of this article is to present a pedagogical approach that develops Critical Multilingual Awareness (CMLA) in Spanish language heritage courses designed for bilingual education teacher candidates. CMLA is defined as the ability to use, analyze, and teach while considering the social, historical, and political forces that contextualize language varieties. While course objectives outline the consolidation of proficiency in academic and formal registers, the practitioner's incorporation of meaning-making instruction provides students with a path towards linguistic agency as they make their own decisions about dominant and minoritized language varieties. Based on the author's experience as a Spanish language instructor for bilingual education teacher candidates in Texas, practical illustrations are offered to show how CMLA functions as an effective approach to develop positive bilingual teacher identities that counter internalized deficit perspectives on Spanish language varieties in the context of their own social, academic, and professional experiences. The specific pedagogical interventions threaded into the syllabus encompass (1) introductory instruction on etymology, (2) historical contextualization of languages in contact, (3) discussion of sociolinguistic labels.

**Keywords:** heritage speakers, pedagogical intervention, etymology, sociolinguistic labels, critical language awareness.

## Resumen

*El propósito de este artículo es presentar un enfoque pedagógico para desarrollar una conciencia crítica multilingüe (Critical Multilingual Awareness o CMLA, por su nombre y siglas en inglés) en cursos para hispanohablantes de herencia diseñados para aspirantes a maestros de educación bilingüe. CMLA se define como la habilidad de usar, analizar y enseñar a la vez que se consideran las condiciones sociales, históricas y políticas que contextualizan*

*las variedades lingüísticas. Mientras los objetivos del curso enmarcan la consolidación de competencias del alumnado en registros académicos y formales, la incorporación por parte del practicante de una instrucción basada en aportar sentido crea para el estudiante un camino hacia una autodeterminación lingüística, construida por la toma individual de decisiones sobre variedades tanto de estatus como de legitimación. Basado en la experiencia de la autora como instructora de lengua española para aspirantes a maestros de educación bilingüe, este artículo ofrece ilustraciones prácticas para mostrar el funcionamiento de CMLA como vehículo efectivo para el desarrollo de identidades positivas de docentes bilingües que permiten contrarrestar perspectivas de déficit asimiladas por el estudiante acerca de su variedad lingüística de la lengua española en el contexto de sus experiencias sociales, académicas y profesionales. Las intervenciones pedagógicas específicas integradas en el temario abarcan (1) instrucción principiante de la etimología, (2) contextualización histórica de lenguas en contacto y (3) deliberaciones sobre las etiquetas sociolingüísticas*

**Palabras clave:** hablantes de herencia, intervención pedagógica, etimología, etiquetas sociolingüísticas, conciencia crítica del lenguaje.

## Introduction

Texas certifies approximately 4500 bilingual education teachers each year (TPEIR). The demographic background of bilingual education teacher candidates enrolled in teacher education programs in Texas universities reveals that a great majority of these students is comprised by a generational mix of Mexican-American and Latino/a students who present a varying degree of Spanish language proficiency across language registers. In the program in question, 100% of bilingual education teacher candidates are Hispanic/Latino of any race. Categorized as intermediate-advanced to ad-

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

vanced heritage speakers, these teacher candidates face a rigorous Spanish language state certification exam, the BTLPT (Bilingual Target Language Proficiency Test). The test is designed to measure candidates' readiness to teach the core curriculum content in Spanish and demands a standard of ability in professional oral and written communication that many find challenging. To prepare, university bilingual education programs provide an array of academic language support, including but not limited to academic language development courses (Flores & Clark, 2017). While effective, there is a need to integrate Critical Multilingual Awareness (CMLA) pedagogies through strategic interventions that counter teacher candidates' deficit language ideologies (Alim, 2005).

Although a contested term in academia, in the context of Spanish language development, María Carreira (2004) distinguishes heritage speakers (HSs) or heritage learners (HLs) from second language, foreign language or native speaking learners according to three overlapping categories: community membership, personal connection to the heritage language and culture through family background, and language proficiency in the heritage language. Often cited and used is the definition offered by Guadalupe Valdés (2000) who describes a heritage language learner as "a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken and who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language" (p. 38). As English-dominant Spanish speakers, the abilities of students assigned to Spanish language development courses align with both definitions as evidenced through an internal language proficiency evaluation tool.

This article is the result of practice-based observations of the effects of language awareness interventions on the linguistic ideology and agency of students during a period of three academic years. Interventions were woven informally but purposefully in courses that are pre-structured following a traditional grammar-heavy or micro-based approach. It is the author's belief that these interventions produce a shift in students' learned deficit attitudes toward their heritage language. The pedagogical methodology was developed to answer the question of how best to serve heritage language learners in bilingual education teacher preparation programs. The specific interventions comprised within it are detailed in an effort to add to the existing literature on macro-based or top-down classroom practices as an effective approach both to heritage language courses and

courses tailored to Spanish heritage speakers enrolled in Texas bilingual teacher preparation programs. This top-down complement to the micro-based design of the course is achieved through three overlapping components: (1) integration of etymology of words commonly occurring through the course, (2) informal instruction of the history of cultures and language in contact relevant to students' cultural backgrounds, and (3) discussion of socio-linguistic labels common to Mexican-American lived experiences.

## Review of the Literature

### *Micro- and Macro-Based Approaches in Advanced Spanish Heritage Language Classrooms*

Pedagogical approaches to teaching Spanish to heritage speakers (HSs) in the United States remain inconsistent at best. For example, in his development of theoretical principles of Spanish heritage language acquisition, Lynch (2003) found a great need to shift from an insistence upon grammar analysis by many educators who have yet to embrace a more effective communicative-oriented pedagogy. Citing a prior study in which he advanced L2 learners of Spanish and Spanish HSs, Lynch (2003) argues that there can indeed be a great similarity between the two groups and both can benefit from explicit grammar instruction. However, in the case of HSs, he adds that insisting on grammar-based tasks as a paramount goal can hinder the progress of HSs. Instead, grammar is best introduced as a means to a more valuable end: the production of both formal and informal registers of the community's dialect. To this point, the author proposes that heritage language (HL) educators "guard against the referential use of idealized, grammar based-norms in our curricula" which are artificial transplants from monolingual societies that do not reflect the linguistic social reality of HSs' bilingualism (Lynch, 2003, p. 42).

Bilingual education teacher candidates as advanced HSs need to acquire abilities that build on their funds of knowledge having been exposed to little or no formal education opportunities in their heritage language. While the goal of language instruction for these students is that they develop authentic discourse exchanges and written communication in professional and academic settings, a solely micro-based explicit grammar instruction, which outlines syllabus topics entirely around grammatical lessons, shows mixed results. To address this, Parra, Bravo and Polinsky (2018) propose a macro approach that prioritizes meaningful interactions in a context and materials rich environment. Complementing micro-based with macro-based instruction

meets the socio-affective needs of heritage learners by developing ethno-linguistic pride and critical language awareness. Carreira similarly argues that this pedagogical shift provides students with “a sense of personal relevance, immediacy, and authenticity to language learning” that traditional grammar instruction does not achieve (2016, p.124).

### *Critical Multilingual Awareness and Spanish Heritage Speakers*

A crucial language development area for bilingual education teacher candidates whose heritage language is Spanish is that they receive instruction that not only develops their Spanish language skills, but provides explicit knowledge of how languages incorporate dialectal varieties as they evolve throughout history. In his discussion of key issues of language pedagogy during the 50 years since *Brown v. Board of Education* legislated school desegregation, Alim (2005) calls for the implementation of critical language awareness programs in the United States as a way to integrate an approach that points to “the interconnectedness of language with the larger sociopolitical and sociohistorical phenomena” (p. 24). This approach allows educators and students to make visible the hierarchy of language varieties as they are manifested by whites and non-whites in order to develop an awareness and redefinition of the position they hold in society’s power structures.

As such, language awareness can yield students’ linguistic agency by developing an ethno-linguistic pride that can contest deficit views of delegitimized varieties. This is key to the heritage learner classroom, particularly one whose students are bilingual education teacher candidates. Closely related to this pedagogical orientation is García’s (2015) reconceptualization of Multilingual Language Awareness, which she terms Critical Multilingual Awareness (CMLA), and advocates for as an essential approach in bilingual and multilingual programs. CMLA incorporates an understanding and critique of how varieties of bilinguals in the US are positioned within schools’ pre-approved standard registers. Its goal is to ensure equitable education and positions educators as enactors of language activism in the classroom. In the case of bilingual education teachers who are tasked with developing the standard variety of two languages, it is essential they first empower students to use “their own authentic voices” (García, 2015, p. 270). In so doing, language educators bring a positive language ideology to the classroom enabling students to voice their lived experiences and bilingual identities without fear of language correction

or silencing. Paramount to this approach is the acknowledgement of students’ translanguageing needs. Translanguageing is defined as “the deployment of speakers’ full linguistic repertoire without regard to watchful adherence to socially and politically-defined named languages,” that is the monolingual standard variety of English and Spanish (Otheguy, García & Reid, 2015).

## **Implementation**

### *Context of Pedagogical Interventions*

The university’s bilingual teacher education program ensures teacher candidates in need of Spanish language development enroll in courses designed to address the gaps in their comprehension and production skills as well as expose students to educational vocabulary relevant to their field and standard academic language as a whole. Developmental need is identified through an internal language assessment diagnostic (Flores & Guirao, 2017). While many students express a personal, academic, and professional motivation to advance their language proficiency, enrollment in these courses often confirms students’ fears that they have not mastered Spanish to the degree manifested by their peers exempted from language development coursework. In addition to the time, effort, and tuition expense students will incur, enrollment exacerbates the linguistic and cultural wounds common to heritage speakers (Flores & Guirao, 2017). The combination of these factors creates a scenario that requires a pedagogical approach able to address not only academic development but also socio-affective needs particular to heritage language learners. The implementation of a macro-based, CMLA approach allowed both factors to be the point of focus by relying on: (1) the integration of etymology of words commonly occurring through the course, (2) discussions of socio-linguistic labels common to Mexican-American lived experiences, and (3) informal instruction of the history of cultures and language in contact relevant to students’ cultural backgrounds.

### *Meaning-Making Through Etymology*

Opportunities to make meaning through etymology begin to arise when students are learning accent rules, but continue throughout the various tasks of the semester. For example, as they are introduced to the rules for placing accents, an exercise that involves careful examination of a great variety of words, an opening emerges to establish an initial CMLA intervention. For example, when students demonstrate separation of syllables as a starting step towards locating what type of word they

are examining and whether or not to place an accent according to the corresponding rules (*aguda, grave, esdrújula*, and so on), they will often land on shorter words contained within, which, in isolation, can be highlighted by the instructor. One such word is *ojalá* ('hopefully,' in English). When students are asked what the word portion "alá" reminds them of, they eventually land on the Arabic word for God "Allah" and the class learns how the Arabic expression *wasallah*, literally 'God willing,' transforms into *oxala*, then *ojalá*. Without spending an entire class time on the various permutations to reach this transformation, this brief explanation offers an opportunity to ponder why a Spanish word could contain the Arab word for God.

This sets the stage for the rest of the semester to explore the etymology of a variety of terms and, in turn, the reason a language would contain foreign elements taking as a springboard, and making more meaningful, traditional grammar-based instruction. It is through a word such as *ojalá* that students can learn about the seven hundred years of Arab occupation of most of the kingdoms that form modern Spain and the resulting dialects, among which is their variety of Castilian Spanish (Klee, C. & Lynch, A. (2009). Discussion springing from etymology allows students to reflect on how prescriptive views of language are routinely challenged and how they may challenge them as well. Contextualizing ever-changing linguistic rules through time prompts students to question standard varieties accepted as dominant discourse or the *norma culta*. As they make connections between the *mozárabe* dialect created by Arab and Iberian language contact and the Spanglish/Tex-Mex/Anglicized Spanish varieties that exist in the US as a result of language contact between their own two languages, English and Spanish, etymology provides a solid basis upon which to consider their own Spanish language variety and re-evaluate it with a more critical gaze. In addition, it exposes the *mestizo* heritage of Spaniards who arrived during the colonization of the Americas, contradicting views of purely ethnocultural white European Spaniards and adding nuance to their bicultural-bilingual identities. The CMLA approach developed through etymology provides students an understanding and critique of how their language varieties, not just in Spanish but also in English, are positioned within schools' pre-approved standard registers.

Highlighting words throughout the semester whose etymology can be traced back to their Arab roots resonates with students' bicultural, bilingual, and translinguaging identities. Many of these words offer rich

opportunities for meaning-making and to shift learned attitudes based on prejudice. An example is the significant amount of Spanish words beginning with "al-" which originate from Arabic. As the indigenous Iberian languages and Arabic intertwined, Iberians absorbed terms that in Arabic join the determinate article *al* ('the' in English, 'la' or 'el' in Spanish) as a prefix to nouns. As used in modern day Spanish, the article is reintroduced creating a double article, such as *la alfombra* (the 'the carpet'). Terms such as this one allow students to examine classroom related words that they might use as future elementary and middle school teachers in bilingual education programs: *algodón* from the Arabic *alquótún* (cotton), *alcalde* from the Arabic *alqá'id* (mayor), *almohada* from the Arabic *almihádda* (pillow), *alfombra* from the Arabic *alhúmra* (carpet). The latter term can be incorporated into learning about common false cognates in English and Spanish, as governed by prescriptivist norms, when we use *carpet* instead of *alfombra* to refer to the classroom carpet where young students often sit to listen to a book read by their teacher. The Arabic linguistic influence on Spanish also offers up names and locations that are culturally relevant to the students, such as *Guadalupe* (a first name used both for men and women) and *Guadalajara* (a well-known city and river in Mexico) whose prefix *quad-* (contested but generally accepted by etymologists) refers to the word river in Arabic. The suffix of the first one *-lupe*, often attributed to the Latin term *lupus*, wolf, provides us with a more nuanced discussion on the ethnocultural significance of encountering two distinct foreign languages enveloped in one Spanish term, especially considering the religious and cultural symbolism of the *Virgen de Guadalupe*, arguably the most significant of the representations of the Catholic Virgin Mary in Mexico.

#### *Bringing Awareness to Linguistic Varieties Through Historical Contextualization*

A similar connection between Latin and Nahuatl occurs when students encounter vocabulary related to common classroom materials, in particular when writing lesson plans or performing a formal or informal mock lesson to classmates. The two words commonly used for chalk are *gis*, from the Latin *gypsum*, and *tiza*, adopted from the Nahuatl term *tiçatl*. Ironically, the Latin derived term is more common in Mexico, while the Nahuatl term is most common in Spain, pointing once again to the interweaving of cultures relevant to the students. An ample amount of terms, such as, *chocolate*, *aguacate*, *chicle*, and *huracán*, among many others borrowed by Spaniards from

languages indigenous to the Americas can also be examined to consider the results of languages in contact and their contribution to what today is considered standard Spanish language (Lynch, 2003).

Translanguaging between Spanish and English in the classroom affords students and instructors the space to employ their full linguistic repertoire in service of a deeper examination of linguistic *mestizajes* not just in Spanish, but in English. This comes into play in many instances but, in particular, if the instructor incorporates code-switching to ensure students understand unfamiliar vocabulary which, given the gaps in acquisition of heritage learners, is not limited to complex or obscure terms. Rather, instructors often encounter gaps with simple terms. For example, when practicing professional correspondence writing as preparation for the BTLPT, the class can distinguish between mail received electronically or in an envelope through the post. The word ‘envelope’ is one of many examples of French-derived terms in the English language. As a continuation on etymology and languages in contact, this provides an opportunity to turn to the French *enveloppe*, the double consonant marking the only written difference between English and French, and connecting to earlier lessons related to differences in the use of the double consonant in Spanish and English. Students learn that the purpose of double consonants in English, to modify the sound of vowels, has no relevance to that of the four possible double consonants in Spanish (c, r, l, n) since Spanish vowels allow only one sound each. At the same time, they become aware of the linguistic influence of French on the English language. Similar French terms borrowed from and incorporated into English through the centuries arise organically as students or the practitioner engage in translanguaging. Terms such as *fiancé* (in discussions of written communication through text messages), *nuance* (in discussions related to writing an opinion essay), *alliance* (in discussions related to creating a peer network of support through student organizations), *beige*, *turquoise*, and *collage* (in discussions related to middle-school classroom craft activities) are some of the many examples of lexical opportunities that serve to create meaningful language learning. The practitioner can then briefly discuss the incorporation of French into English to the Norman Conquest of Britain in 1066, after which the elite distinguished themselves linguistically from the rest of the population through the use of Anglo-Norman French, to counter misconceptions of the purity of the English (or the Spanish) language. None of the content of these discussions is integrated in the grading distribu-

tion, making it a no-stakes learning environment. The etymological component of the CMLA approach simply encourages students to ask questions, test hypotheses, and ultimately provide a learning community in which to develop ethno-linguistic pride in their speech and confidence that the instructor’s suggestions to adhere to standard academic language in oral and written assignments are provided within this broader understanding.

#### *Sociolinguistic Labels and Ethno-linguistic Awareness*

These interventions become crucial as either the instructor, or often, a student initiates a discussion on *pocho* Spanish, a pejorative term used in Mexico and the US to describe “the mixing of Spanish and English in Chicano and other Latino speech” (Sánchez, 2011, p. 313). The lack of prestige of the Spanish language in the US coupled with the social stigma attached to the Tex-Mex variety of students causes them to label themselves as linguistically deficient in contrast to family members in Mexico. Advanced Spanish heritage students range the spectrum of generations, but most were either born in Mexico and arrived in the US at an early age or are 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> generation Mexican-Americans/Latinos. In all cases, monolingual development in Spanish was stunted or never occurred and their speech borrows from English not just lexically, but phonologically, morphologically, and syntactically. It is unsurprising that students often share they’ve been described as *pocho* Spanish speakers by their family members in Mexico. Etymologically, *pocho* refers to the act of cutting and is often used when fruit or other foods rot. Sánchez argues that “the act of migration to the United States and exposure to English in the first half of the twentieth century exemplified a symbolic ‘cutting’, a loss of ‘authenticity’ and value, from an imagined linguistic unity of Mexican national identity and language” (2011, p. 314).

For students accustomed to being described and self-identifying as *pochos*, or ‘fraudulent Mexicans’, the confidence and risk-taking necessary to be successful in a Spanish language course can become daunting, especially in the context of teacher preparation programs which highlight the fact that teacher candidates will become their future students’ language models, both in English and in Spanish. Lynch (2002) asks educators to “guard against the referential use of idealized, grammar-book instruction in curricula,” which are out of context in US heritage language classrooms designed for students “whose social reality is entirely bilingual” (pp. 42-43). Rather, discussions on socio-linguistic labels can be framed to build ethno-linguistic pride as practi-

ners create a bridge from etymology and discussions of languages in contact to the inherent ‘fraudulence’ in all languages and cultures, in a sense, contesting the implication that students’ language variety is less pure as the result of their linguistic and cultural *mestizaje*. The English language borrowing of terms from French, Spanish, and other languages serves as an example even as it manifests only at the lexical level in contrast to the students’ ampler borrowing from English.

The instructor can approach this topic directly or allow it to come up organically. For example, students at times contest terms they consider incorrect, usually referring to the use of someone outside of class to avoid offending a classmate. A typical term would be ‘*watcheando*’ created by attaching the English verb ‘to watch’ to the -ing suffix in Spanish -*ando*, as a replacement of the standard Spanish gerunds, *mirando* or *viendo*. However, students often contest one term only to use a similar but more widespread word, such as ‘*checando*’ (a mixture of ‘checking’ and the corresponding standard Spanish *comprobando/revisando*). Contradictions such as these provides the class with the opportunity to voice their opinion on whether Anglicized terms like *checando/checar* and *watcheando/watchar* should be accepted as the new standard or considered *pocho*. Approaching Anglicisms produced by US Spanish speakers as yet another historical manifestation of languages in contact can reframe deficit views in the classroom.

There are plenty of historical and modern examples of the incorporation of Spanish into English that students could contrast with *watcheando* and *checando*. Often cited are terms from cowboy culture as Americans learned the trade from Mexican vaqueros: rodeo (from *rodeo*, *rodear*, to circle or go around), lasso (from *lazo*, a rope with a slipknot for catching cattle or horses, also used in a general context as a knot loop), chaps (from *chaparreras*, leather trouser protectors for riding through thickets), corral, buckaroo, etc. These come up easily in a Texan context given that some students may attend or participate in rodeos, and have family who live or have lived themselves in Mexican or Texan ranches. In the case of the first term listed, “rodeo,” it is used not just as a noun but as a verb, as in “to rodeo”. Students are asked to consider whether this would be an example of *pocho* English, the two terms never having co-existed in the classroom. Students have rarely been exposed to such a consideration. Rather, they learn from childhood that their particular variety defines them as Spanish speakers who lack linguistic competence. This belief undercuts their confidence to speak comfortably and fluidly in front of their classmates and the instructor.

In addition, although much more at ease with it than in Spanish, some students may have not entirely mastered formal professional writing or speech in English. This circumstance allows us to discuss what the labels 1<sup>st</sup> language and 2<sup>nd</sup> language, traditionally used in their field, mean to them. More often than not, as advanced heritage speakers they view Spanish as their first language even as they clearly demonstrate being English dominant. As English-dominant Spanish speakers, they reject the hierarchical aspect of these labels and it allows us to discuss the vast linguistic repertoire they have mastered as such. The acknowledgment of who they are as a particular set of ‘language’ beings is helpful to establish a non-judgmental classroom environment and allows the practitioner to regularly resume the syllabus outline concerned with the acquisition of standard formal language having established an appreciation of students’ oral and written expression as it flows from one language to another, borrowing, creating and recreating. It’s also helpful as the classroom gains a culture of play through invention within the structure of traditional language tasks. For example, when learning the difference between diphthongs and hiatus and understanding the exception to the rules of accents that a hiatus creates, the instructor can incorporate Tex-Mex (*pocho*) vocabulary, such as ‘*washatería*’, placing the accent on it as demanded by the existence of the hiatus, much as one would with the standard corresponding Spanish term *lavandería*. Within this context of language awareness, students can find a humorous way to solidify their understanding of the exception to the accent rules while thinking critically about the impact of reclaiming the Anglicized term and creating an even more nuanced mastery of Spanglish.

### Discussion

Pedagogical interventions that incorporate a CMLA approach result in an incipient linguistic agency as manifested by students’ discussions and confidence-building through the coursework. As the instructor advances through the grammar-based syllabus interweaving macro-based interventions, students demonstrate playfulness in the realization that their linguistic identity as English-dominant Spanish speakers is acknowledged rather than discriminated against despite a monolingual semi-prescriptive classroom environment. Students choose at times to search for the sentence structure, transition phrase or term that advances a formal register, and at other times revert to code-switching or informal discourse in the knowledge that they are allowed space

both to learn and to seek comfort in translanguaging. In other words, knowing that they don't have to perform as monolingual professionals all the time creates a safe and playful space in which to try to express their ideas using newly-acquired vocabulary and morphological, phonological and syntactical elements.

The exploration of how contact between languages to which the students are historically and personally connected can become a topic of particular interest to those students who speak up about fears of cultural and linguistic authenticity as they straddle ethno-social identities. Without devolving into a history class which would involve a much more nuanced explanation of the language contact between English and French, the instructor can create a bridge between the Arab, Latin, and Nahuatl influences in the Spanish language previously discussed and the French and Latin influences as well as the Germanic root of English. Because these discussions are informal and their content is not part of the official syllabus, students can relax knowing that there are neither low-stake nor high-stake assignments or tests at risk, and can engage with varying degrees of curiosity. At the least, these tangential discussions provide welcome gaps of relief from grammar lessons, and offer up a challenge to reconsider possible misconceptions about the purity of languages; at the most, students may forge a more meaningful pathway to learning specific vocabulary they will need in Spanish, learn to recognize differences between their two languages, and consider their own discourse in Spanish from a more informed and less prejudicial perspective.

Creating a space for the students to share these emotions and connect them to their ancestors' cultural and linguistic interweaving is essential to boost their confidence even as they struggle with vocabulary that is difficult to pronounce or appears completely foreign to them. This also yields discussions on prescriptive and descriptive attitudes towards languages and the ever-occurring *mestizaje* of languages, a reminder to reconsider when tempted to judge themselves or others when they say or hear terms or expressions they consider "incorrect," *pochismos*, or Spanglish/Tex-Mex. Additionally, it can serve to shift their practice of blaming others to an attitude of understanding. Often, students direct their frustration to the linguistic practices they were exposed to at home, lamenting that their parents did not teach them enough Spanish and/or taught them what they perceive as "incorrect" Spanish. However, as they consider centuries of linguistic evolution and the discrimination of Spanish speakers in the US which historically

prompted many parents to assimilate to Anglo-American the culture and language in order to thrive in their communities, students' negative outlook on their parents' linguistic decisions can shift significantly. Class discussions revolve around why their home's discourse did not follow the strictly standard variety they will be tested on and this allows the instructor to draw a parallel not just between the existence of dialects in all languages, but their positionality in academia and professional settings.

One of the most rewarding consequences of pedagogical interventions based on CMLA is that they allow the language practitioner to provide feedback for written or oral assignments with the knowledge that students have actively participated in the evaluation of the language components in question and understand the instructor's comments as a qualified critique. It also infuses meaning to any comments on the margins of students' work (or tangential oral comments in class) that praise the use of a word, or turn of phrase whether or not deemed standard language. Variation from standard language can be noted without having to red-pen it as incorrect. This creates a community of practice that facilitates the practitioner's aim to teach a formal register, propose precision of vocabulary, and encourage a personal writing voice while building confidence.

Finally, it's important to note that the lightheartedness of the classes, greatly needed in performance-based courses such as language classrooms, emulate a social, unstifled gathering with back-and-forth interactions among all participants. Humorous exchanges can be frequent as students show appreciation for the resourcefulness and creativity their classmates, their instructor, or they themselves engage in. The intention is that they become conscious of their language-performance decisions, be it as translanguagers or dual monolinguals, and become more seasoned navigators of their extensive and nuanced linguistic repertoire.

### Conclusion

Based on the application of a CMLA pedagogical methodology in Spanish language courses for heritage speakers studying to become bilingual teachers in Texas schools, this article has reflected on how instruction of a formal, academic register can offer students the opportunity to evaluate issues of delegitimization/legitimization of their language varieties. Students in courses often demonstrate deficit ideologies indicating that their speech is as a sign of cultural and linguistic inauthenticity which they fear will cause professional inferiority. Specifically, the article has outlined how the practitioner injects a myriad



of instructional opportunities that expands the focus of the academic language classroom into a purposeful site to ponder the richness of linguistic varieties and their evolution throughout history to accomplish meaningful discourse-oriented lessons. Students are exposed to etymology and the historical context for language contact which results in making conscious the historical linguistic *mestizaje* present in both English and Spanish, as well as the weighing the significance and accuracy of sociolinguistic labels they encounter as bilinguals. As an understanding of ever-evolving language use and status grows, the student gains new ways to contextualize and weigh traditionally delegitimized Spanish language varieties when evaluating self and others' linguistic practices.

It is crucial to begin to develop a concerted CMLA approach to teaching Spanish in Texas bilingual education teacher programs, one that considers the particular combination of socio-affective and academic needs of bilingual education teacher candidates who will be tested by the state on both academic language-heavy and culturally-relevant performance in a high-stakes context. Once certified, bilingual teachers will be additionally tasked by their school communities with enacting culturally-proud pedagogies. Language educators in this context will produce greater success by addressing the Anglicized variety of Spanish in the US as one example of the natural evolution of languages and cultures in contact, but this has to be contextualized effectively for students. Without this approach, students will not engage in playful performance, an essential tool to building confidence in language courses. A final recommendation is to rely on approaches that are oriented toward students' topics of interest as a starting point to bridge their socially discursive experiences with their heritage language and the acquisition of a formal register in the same.

The pedagogical methodology presented is the result of three academic years of informal journaling of the implementation, observed effects, and responses from students, as well as the memory of the instructor. It is, thus, limited by its sole reliance on reflection. A more systematic approach might include entry and exit linguistic *autoconocimiento* exercises and questionnaires to provide students' written reactions, and a source from which to identify themes, as part of a larger qualitative study. This seems an exercise that would yield great value given that the examination of specific experiences of bilingual education teacher candidates as advanced heritage learners presents a gap in the literature. Under the larger umbrella of heritage learners, this particular

group of students can benefit from advances in pedagogical approaches in the field, but bilingual education teacher candidates who need to be granted state certification in order to practice, would be well-served by language educators who can complement micro- and macro-based instruction through a CMLA approach that can be tailor-made for bilingual education teacher candidates' specific language acquisition goals.

## References

- 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.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25. Available from <http://www.heritagelanguages.org>.
- Carreira, M. (2016). Supporting heritage language learners through macrobased teaching: Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 123-142). Washington, DC: George University Press.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3<sup>rd</sup> Ed. Madrid, Spain: Gredos. Available from <https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2017/09/diccionario-etimolocc81gico-abreviado-de-la-lengua-castellana-joan-corominas.pdf>.
- Flores, B.B., & Guirao, A. (2017). Cultivating aspirantes' Spanish proficiency, ethnolinguistic identity, and ideology. In B. Flores & E. Clark (Eds.), *Despertando el Ser: Transforming Latino Teachers' Identities, Consciousness, and Beliefs* (pp. 63-85). New York, NY: Peter Lang.
- García, O. (2015). Critical multilingual awareness and teacher education. In Cenoz, J., Gorter D., May S. (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3<sup>rd</sup> ed.). Springer, Cham.
- Klee, C. & Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington DC: Georgetown University Press.

- Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States. In A. Roca & M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 25-50). New York, NY: Routledge.
- Martínez, G. (2006). *Mexican Americans and language: Del dicho al hecho*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281-307. Available from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2019.1599811?af=R>.
- Parra, M.L., Bravo, M.L., & Polinsky, M. (2018). De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners. *Heritage Language Journal*, 15(2), 203-241. Available from <http://www.heritagelanguages.org>.
- Sánchez, M. (2011). Pocho en español: The anti-pocho pocho. *Translation Studies* 4(3). 310-324. Available from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14781700.2011.589654>
- TPEIR, Texas Education Reports. Retrieved from <http://www.texaseducationinfo.org/>
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics & Delta Systems. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>.

# Competencia comunicación interpersonal: Uso del náhuatl en estudiantes de Telesecundaria

**Flavia Alicia Juárez Manzano**

*alicia.juarez@correo.buap.mx*

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Marco A. Velázquez Albo**

*marcovelazquez\_buap@yahoo.com.mx*

Colegio de Historia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## Resumen

El presente artículo surge de una investigación realizada con estudiantes de Telesecundaria, originarios de Tepetzintla de Vicente Guerrero en Tehuacán Puebla, comunidad hablante de lengua náhuatl. Se parte del supuesto de que los estudiantes originarios de comunidades indígenas al asistir a la telesecundaria dejan de hacer uso de su lengua originaria por no estar considerada dentro del currículo escolar (Tonalmeyotl, 2019). El objetivo fue conocer la opinión de los estudiantes de Telesecundaria sobre el uso y la importancia que dan a la lengua náhuatl en su vida cotidiana y qué propicia el desarrollo de la competencia comunicación interpersonal. El diseño fue cuantitativo y descriptivo. Se aplicó un cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas; se tomó una muestra de seis alumnos. Los resultados obtenidos, mostraron que el desarrollo de la competencia comunicación interpersonal en lengua náhuatl está vinculada a las interacciones que tienen los participantes en los espacios escolares, familiares y sociales cotidianamente. Esto hace que la lengua originaria se mantenga vigente, aun cuando los contenidos curriculares no especifiquen el desarrollo de la competencia comunicación interpersonal de manera formal, la vinculación con otras instituciones y la realización de actividades en lengua náhuatl permite la valoración y preservación de la misma.

**Palabras Clave:** Educación indígena, Lengua náhuatl, Interculturalidad, Competencia Interpersonal, Telesecundaria.

## Summary

*The present study took place at a Telesecundaria (schooling through satellite television) in Tepetzintla de Vicente Guerrero, Tehuacán., Puebla, which is a Nahuatl-speaking town. It is believed that when students from indigenous communities attend Telesecundaria, they stop speaking*

*their native language because it is not included in the school curriculum (Tonalmeyotl, 2019). The purpose of this study was to know the Telesecundaria students' opinion on the use and importance of the Nahuatl language in their daily activities and the importance given to this language as it promotes the development of interpersonal communication competence. The present study was quantitative and descriptive in design. A questionnaire with multiple choice and open-ended questions was applied to six students. The results showed that the development of this communicative competence is linked to the interactions between people such as family, friends, schoolmates and teachers. Competence is also generated in the different spaces they coexist in their daily life, which keeps their native language alive, even though the school curriculum does not officially include the development of interpersonal communication competence. The connection with other schools and presentations in Nahuatl, may allow the appraisal and conservation of Nahuatl.*

**Keywords:** Nahuatl language, Interculturality, Indigenous education, Interpersonal Communication, Competencies, Telesecundaria.

## Introducción

El levantamiento zapatista ocurrido en 1994 evidenció las condiciones sociales y económicas en que se encontraba la población indígena en México y la incapacidad del gobierno para resolver y enfrentar las demandas planteadas por este sector de la población. Fue a partir de este movimiento social que este sector de la población se hizo visible a nivel nacional e internacional, permitiendo así conocer la situación precaria y de marginalidad en que se encontraba este sector de la población. A este respecto González (2009) señala que:

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

Al empobrecimiento, marginación y exclusión que en los años ochenta se ha acentuado con las políticas neoliberales fuertemente articuladas a un renacer de los cacique indios y blancos, en Chiapas y en el país se añaden todo tipo de explotaciones y abusos con salarios de hambre y con precios irrisorios que se pagan por el trabajo -que disminuye- y por los productos indígenas, que se malbaratan (p. 287).

Durante décadas las comunidades indígenas han tenido que librar muchas batallas para que sean reconocidos sus derechos, como el de la libre determinación y la autonomía, lo que busca la preservación y enriquecimiento de sus lenguas, sus conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad, (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Art. 2); como parte de su patrimonio y de la diversidad cultural que conforma a la nación mexicana. La lucha ha sido larga y ha permitido hacer visibles las necesidades que tienen las comunidades indígenas y los derechos que poseen sus pobladores, reconociéndolos mediante la proclamación de preceptos legales como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI).

El cambio económico de los países capitalistas hacia la globalización, ocurrido a finales del siglo pasado, ha significado para la población de varias regiones del mundo, enfrentar situaciones antes no vistas o experimentadas y, de alguna manera, ha obligado al gobierno y la población en general, a buscar cómo enfrentar esas nuevas situaciones o condiciones de vida. La población indígena ha sido uno de los sectores más afectados por la implementación del modelo neoliberal Gatica (2015). En el presente siglo se ha visto un incremento de población marginada y empobrecida en diversas regiones del mundo, principalmente de grupos originarios por los nuevos requerimientos del sistema económico. La población que no cuenta con las condiciones que demanda el sistema económico, tiene grandes limitaciones para participar en las actividades económicas, a diferencias de lo que pasa con las grandes corporaciones, a las cuales el sistema les ha proporcionado grandes facilidades para realizar dichas actividades y obtener ganancias económicas.

Es en este proceso mundial, particularmente por la apertura comercial que surgieron nuevos vocablos como migración, multiculturalidad e interculturalismo, generados por la movilidad de personas y las nuevas relaciones e interacciones que se dieron entre personas de diferentes regiones y culturas y que confluyeron

en nuevos espacios territoriales. Ante esto y la posible vulnerabilidad de las lenguas originarias por las nuevas relaciones e interacciones de las personas y entre comunidades, el estado ha promovido algunas leyes que protejan a las comunidades y sus cultura, así surge la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que señala como objetivo la “regulación, el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas y la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, bajo un contexto de respeto a sus derechos.” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, Art. 1).

Por medio de este decreto Constitucional, el gobierno se ha comprometido a vigilar y garantizar el cumplimiento de este precepto legal, mediante los organismos y las instancias a su cargo como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo objetivo es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional de México, así como el fortalecimiento y el desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación (INALI, 2009). En materia educativa, la Secretaría de Educación Pública mediante el Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe “reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística, como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano” (Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, 2001).

Una característica de México, es la cantidad de pueblos originarios que se encuentran distribuidos a lo largo de todo el país, cada uno de ellos posee una gran diversidad, riqueza cultural y lingüística. El Catálogo de las lenguas indígenas en 2008 presentó, que en México existían 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes, de las cuales el náhuatl, el maya, el mixteco y el zapoteco eran las lenguas que concentraban el mayor número de hablantes en México (INALI, 2009, p. 17). En el año 2015, se reportaron 7 millones 382 mil 785 personas de 3 años y más, hablantes de alguna lengua indígena, destacando el náhuatl, maya y tseltal como las lenguas más habladas y de las cuales de cada 100 personas que hablan alguna lengua indígena 12 no hablan español (INEGI, 2015). Esta riqueza lingüística justifica que el gobierno promueva diversas acciones que buscan preservar y revitalizar las lenguas indígenas, principalmente en la población más joven de los pueblos originarios.

Si bien, en los últimos años el gobierno ha manifestado su interés hacia la preservación de las lenguas indígenas, mediante la promulgación de leyes y decretos, estas acciones no han sido suficientes, debido a que los encargados de llevarlas a cabo no las han aplicado de manera adecuada o incluso las han ignorado. Aunado a esto, el rezago educativo en el que se encuentran los habitantes de comunidades indígenas ha favorecido la pérdida de la lengua indígena, por la desvalorización y la influencia de la cultura dominante. De lo antes planteado se formularon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué opinión tienen los estudiantes de la Telesecundaria de la comunidad de Tepetzintla sobre la lengua náhuatl?,

¿Qué representa para los estudiantes de Telesecundaria de Tepetzintla utilizar dos lenguas en su comunicación con otras personas?

¿Cómo influye el uso del español y el náhuatl en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales en estudiantes de Telesecundaria de Tepetzintla?

Estas preguntas nos llevaron a construir el objetivo de la investigación, el cual fue: Conocer la opinión de los estudiantes de Telesecundaria sobre el uso y la importancia que ellos le dan a la lengua náhuatl en su vida cotidiana y constatar si el uso del náhuatl propicia el desarrollo de la competencia comunicación interpersonal. Los estudiantes originarios de comunidades indígenas al asistir a la Telesecundaria se enfrentan a problemas de aprendizaje por la desarticulación entre saberes locales y universales propuestos en el plan de estudios de telesecundaria y la falta de preparación de los profesores que atienden este tipo de estudiantes (Cano y Bustamante, 2017, p. 13).

### **Políticas educativas y la educación indígena**

La incorporación del enfoque de competencias en los sistemas educativos en diversos países del mundo responde a la globalización y los nuevos requerimientos que planteaban los mercados laborales (Del Rey, 2012). Ante este hecho fue necesario revisar y modificar los planes y programas de estudios que hasta ese momento estaban vigentes en los sistemas educativos, para dar cumplimiento a los requerimientos económicos y educativos de la población y el mercado laboral.

La educación ha sido considerada como un elemento fundamental para el desarrollo del individuo y de la sociedad a la que pertenece. Por esto, cada país o región del mundo y su gobierno han prestado atención al tema de la educación y los sistemas educativos, convirtiéndose a su vez en una preocupación mundial para discutir y encontrar las mejores formas de resolver el problema de rezago escolar y social, que aqueja a muchos países como México. En 1990 en Tailandia se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y se discutió sobre el compromiso mundial que se debe asumir para mejorar el nivel de vida de la población, mediante una enseñanza primaria universal y la erradicación del analfabetismo de los adultos (UNESCO, 1994). Diversos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han destacado la importancia de mejorar la educación en todos los niveles de la población.

La creación del proyecto y la metodología Tuning Europa y el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica emanados de los acuerdos de Bolonia 1999, propusieron un conjunto de competencias genéricas y específicas, referidas principalmente a la educación superior (Beneitone et al. 2007 p. 15). Ambos proyectos marcaron un punto de acuerdo que buscaba resolver las diferencias entre la educación y el trabajo a nivel mundial. Si bien, el proyecto Tuning va dirigido a la educación superior, es importante que haya una alineación de los planes y programas de estudio de la educación básica con la educación superior para encaminar la formación de los estudiantes hacia la calidad educativa.

En los últimos años, las políticas gubernamentales de México han puesto particular atención a la educación de las comunidades rurales, especialmente las que presentan precariedades económicas. Las comunidades indígenas que se encuentran en condiciones desfavorables, se dificulta la creación de escuelas secundarias generales, el equipamiento y dotación de recursos humanos especializados, para atender las necesidades de estas poblaciones. Ante esta situación, el sistema de Telesecundarias ha asumido el compromiso de ofrecer educación a la población que se encuentra alejada de la ciudad en comunidades indígenas. Por otro lado, de acuerdo a las características que presenta este sistema escolar, las lenguas originarias se encuentran en riesgo de desaparición por causas como la falta de personal docente formado para atender estas comunidades. A respecto Cano y Bustamante (2017) refiriéndose a la educación primaria señalan:

“...en escuelas indígenas en ocasiones los niños son atendidos por docentes que no son bilingües, al menos no en lengua materna de los estudiantes; hay quienes sí lo son, pero desconocen cómo escribir la lengua indígena. Ello da muestra de que en nuestro país está muy lejos de concretarse una educación intercultural y bilingüe; es prácticamente imposible aspirar a que los egresados de estas primarias desarrollen un bilingüismo equilibrado en las dos lenguas cuando sus propios profesores no reúnen esta característica. (p.7)”

Si bien estos autores refieren un estudio del nivel primaria en el nivel secundaria ocurre algo parecido, por lo que, ante esta situación, la cultura como las lenguas indígenas se ponen en riesgo de desaparecer, por esta razón es importante llevar a cabo medidas que frenen la extinción de las lenguas originarias.

En la última década el INALI (2012,) reportó que en los inicios de siglo XIX el 60% de la población en México era indígena, para 1985 cerca del 26% de la población hablaba una lengua indígena y para 2005 esta población representaba escasamente el 7%. Entre los años 2000 y 2005 se dio una pérdida de hablantes de lengua indígena en la población infantil, lo que ha significado una pérdida del patrimonio cultural y lingüístico de México (p. 26). El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 señala que existen 6.7 millones de personas que hablan una lengua indígena y 68 pueblos indígenas que poseen rasgos culturales comunes como el uso de la lengua y formas propias de organización. A este respecto Degawan (2019) señala como causas de la pérdida de lenguas indígenas que:

Tras largos años de discriminación, muchos padres indígenas han acabado por fomentar la comunicación y la educación de sus hijos en las lenguas dominantes, a fin de crearles condiciones óptimas para el éxito social. Como su lengua materna es utilizada solo en las conversaciones entre personas mayores, los nietos ya no pueden comunicarse con sus abuelos. (2019, p. 7).

Sin embargo, como se ha señalado antes, las autoridades gubernamentales mediante la creación de políticas y la constitución de instituciones educativas buscan rescatar y revitalizar las lenguas originarias en comunidades indígenas, que permitan revertir la pérdida de su lengua materna.

### El sistema de Telesecundarias

La incorporación del enfoque de competencias en el currículo escolar ha sido uno de los retos más importantes de la educación actual en México. En décadas pasadas los habitantes de comunidades indígenas no tenían la necesidad de emigrar a otros lugares, debido a que la comunidad que habitaban les ofrecía lo necesario para permanecer en ese lugar. Actualmente es necesario que las personas independientemente de su origen cuenten con una mayor preparación escolar, para enfrentar las nuevas situaciones que les presenta el mundo actual, por lo que algunos padres o tutores buscan que sus hijos cursen estudios de secundaria, con la esperanza de que estos estudios les permitan una mejor condición de vida, a este respecto El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que:

La educación básica -preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida (Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. México, viernes 26 de mayo de 2006).

El enfoque de competencias actual también ha propuesto una nueva forma de enseñar, centrada más en el estudiante que en el docente, por lo que ha sido necesario cambiar los métodos de enseñanza conductista a métodos constructivistas, atendiendo a las necesidades sociales, académicas y ocupacionales que tienen las personas cuando concluyen un nivel educativo. Si bien, el estudiante al terminar la educación secundaria no está preparado para enfrentar situaciones laborales o profesionales, es preciso garantizar que al egresar de este nivel educativo cuente con las herramientas requeridas para continuar con sus estudios del nivel medio superior. Por tal motivo, es necesario que la educación básica desarrolle en los estudiantes las competencias propias de su nivel escolar y que contribuyan al perfil de egreso en este caso, de un estudiante de nivel secundaria, además de garantizar que puede desempeñarse adecuadamente en la sociedad.

Actualmente no existe una definición única del término competencia, varios estudiosos del tema de competencias han propuesto definiciones sin llegar a un consenso para que se entienda y que se acepte de forma

generalizada, por diversas razones como la aplicación de este concepto en diversos ámbitos y épocas. Actualmente en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) refiere que una competencia:

implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (SEP, 2006, p. 27).

La competencia comunicación interpersonal está considerada como una competencia importante para los estudios de nivel medio superior y superior, por ser una competencia genérica, misma que, sin importar la profesión, cualquier persona debe desarrollar. Por esta razón, es necesario que los docentes de nivel secundaria desarrollen este tipo de competencias en sus estudiantes. Villa y Poblete (2007) definen esta competencia como la acción de “relacionarse positivamente con otras personas a través del diálogo. Esto es, a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales” (p. 235).

El enfoque de competencias que se han incorporado desde hace algunos años en los diferentes niveles educativos del sistema educativo en México. Equiparando las competencias genéricas que refieren Villa y Poblete (2007) comunicación interpersonal con las competencias del inciso F para nivel secundaria, que refiere la SEP (2006) “...Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística” (p.26). Estas competencias contribuyen al logro del perfil de egreso de la educación básica.

Para Tuning (2006) señala que una persona es competente cuando “una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una labor y que puede hacerlo de modo que permita evaluar el nivel de consecución” (p.28). A este respecto se puede decir que son competentes cuando los alumnos de secundaria demuestran que han desarrollado la competencia comunicación interpersonal en los diversos ambientes de expresión.

A su vez, las competencias genéricas son las que “identifican los elementos compartidos, comunes

a cualquier titulación Tuning (2007, p.37), a su vez y como parte integral de las competencias genéricas, las competencias interpersonales, son “capacidades individuales, relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos” Tuning (2006, p. 30). A diferencia de las competencias específicas o profesionales que el alumno adquiere en el nivel superior, las genéricas deben ser desarrolladas en el ámbito educativo desde la educación inicial y a lo largo de su vida, permitiendo una formación integral del individuo.

El desarrollo de la competencia de comunicación interpersonal es importante en todas las comunidades debido a que es necesario que las personas aprendan a convivir e interactuar con personas de otras culturas de ser necesario, en el caso de las personas que habitan comunidades indígenas, sus círculos sociales son cerrados en comparación con personas que viven en la ciudad, muchas veces se ven en la necesidad de interactuar con personas de comunidades aledañas, lo que precisa saber cómo relacionarse e interactuar con otras personas, para lograr una convivencia pacífica. Las prácticas de comunicación interpersonal que se generan en espacios académicos, se pueden replicar en otros escenarios de la sociedad propiciando el desarrollo de esta competencia.

### **Educación Telesecundaria y comunicación interpersonal**

La educación secundaria en México fue creada durante la Revolución Mexicana y posterior a la terminación de esta, se reestructuró para tener una mejor organización y vinculación con la educación primaria. En 1925 se creó la Dirección General de Educación Secundaria, cuya función consistía en la difusión de la cultura y la elevación del nivel económico de la población que se encontraba en nivel bajo al nivel medio (SEP, 2010). El reto que tuvo que enfrentar esta dirección fue muy grande y después de un amplio estudio realizado sobre experiencias que tenían otros países en esta materia, se optó por tomar como modelo el sistema de “Teleaulas” implementado en Italia. En 1965 se realizaron las primeras transmisiones de televisión educativa.

Las Telesecundarias fueron creadas con el objetivo de erradicar el alto índice de analfabetismo que existía en México, así como la carencia de escuelas y la insuficiencia de maestros que cubrieran las necesidades educativas en comunidades rurales apartadas de la ciudad. Actualmente el panorama no ha cambiado mucho, sigue habiendo un alto índice de analfabetismo en las comunidades rurales, y el número de maestros que puedan atender a las necesidades educativas sigue siendo escaso.

Mac y Cisneros-Cohernour (2017) señalan que, respecto a la “formación docente. En algunos casos, [los maestros] no cuentan con la experiencia necesaria para transmitir los contenidos de manera efectiva a los participantes” (p. 7). La mayoría de los maestros que son asignados en comunidades rurales tienen la característica de ser recién egresados de la licenciatura y están en búsqueda de asegurar una plaza para posteriormente solicitar acercarse a las ciudades sin que exista un arraigo en el lugar de trabajo, convirtiéndose en maestros de paso.

La escuela es un espacio donde confluyen una gran cantidad de alumnos, quienes poseen una gran riqueza cultural. La Telesecundaria no es la excepción, ya que la interacción con la tecnología y la transmisión de programas educativos que reciben como parte de los aprendizajes, fortalece su identidad cultural. Sus relaciones con otros compañeros y el personal de la escuela validan su acervo cultural. En el aula, las interacciones entre compañeros y maestros permite el desarrollo de la competencia comunicación interpersonal, por lo que es necesario que los maestros en la escuela contribuyan al desarrollo de esta competencia, mediante actividades realizadas en las clases, que propicien el desarrollo de esta competencia.

Respecto a situaciones problemáticas relacionadas con la convivencia y las relaciones interpersonales, Bonilla (2017) señala que este tipo de conflictos suelen ocurrir entre alumnos, maestros o padres de familia y que los conflictos surgen a causa de los ambientes negativos, dentro de los establecimientos educativos, frente a los aspectos que conllevan a una convivencia sana. Bonilla (2017) establece que la tecnología puede ser utilizada como un medio para generar conciencia ente la ciudadanía y para evitar conflictos entre personas. Los resultados obtenidos indican que el uso de tecnología puede favorecer el mejoramiento de ambientes de convivencia como la escuela.

### **Vinculación institucional y desarrollo de competencias**

Las Universidades públicas en México tienen un papel fundamental tanto para la formación de profesionistas que se desempeñarán en diversas áreas del conocimiento científico, como para la promoción de la cultura entre los universitarios y la sociedad en general. Particularmente, el plan de desarrollo Institucional de 2017- 2021 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) señala dentro del apartado de Vinculación y Responsabilidad que:

se reconoce como una institución comprometida con el desarrollo humano y el bienestar individual y colectivo. Los valores y principios que orientan su quehacer contribuyen a la definición de programas, proyectos y acciones pertinentes a las necesidades complejas y dinámicas de la sociedad Poblana y de la región Centro-Sur del país (p. 37).

La BUAP señala como propósito -como parte de su línea de acción 18- contribuir al rescate de culturas y lenguas originarias, por lo que al realizar actividades culturales como la “Semana de las Lenguas” aporta al logro de esta línea de acción propuesta. Las instituciones de educación no pueden evadir su responsabilidad con la sociedad, independientemente del nivel educativo que se trate. En el caso de la universidad, no basta con enfocarse en proporcionar única y exclusivamente un proceso de desarrollo de conocimientos específicos profesionales, sino que también es preciso generar los procesos y mecanismos necesarios para que los estudiantes puedan desarrollar y ampliar sus perspectivas en cuanto a su conocimiento intercultural e intrainstitucional.

Escorcia, Gutiérrez y Henríquez (2007) mencionan que “la educación como función social ha de responder a las necesidades que la sociedad tiene” (p. 66). La realización de actividades conjuntas entre escuelas del sistema básico y las del sistema superior, particularmente en el caso de instituciones con las características de la Telesecundaria de la comunidad de Tepetzintzintla, motiva a los estudiantes del sistema básico a valorar su lengua originaria y mantenerla como lengua viva, junto con el aprendizaje del español.

### **La interculturalidad en los procesos formativos**

Las instituciones educativas de cualquier nivel educativo no pueden evadir su función social de proveer una educación holística, incluyendo la intercultural. La UNESCO señala que la interculturalidad “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y el respeto mutuo” (Art. 4.8. CPP-DEC). La interacción entre estudiantes sin reparar en el nivel educativo, ni el tipo de institución de que se trate se puede desarrollar competencias que ayuden a los estudiantes a tener un mejor desempeño escolar, profesional o para la vida.

Los centros educativos son un contexto idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural. Ballesteros-Moscósio y Fontecha (2019) señalan que es ne-



cesario para el espacio intercultural basar su labor en un currículo intercultural, que haya una mayor implicación profesional y formación de los docentes para el desarrollo de la competencia intercultural. Su investigación cuantitativa y cualitativa permitió analizar la competencia intercultural desde la perspectiva de los estudiantes y la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes, así como permitió determinar el grado de incidencia en los procesos educativos que se desarrollan en la institución donde se realizó el estudio.

En este mismo estudio los autores constataron que los participantes de esta investigación presentan un grado de competencia intercultural bastante positivo, lo que indica que el trabajo en ambientes interculturales y de tolerancia genera el desarrollo de la competencia (Ballesteros-Moscoso y Fontecha, 2019). Así mismo, alumnos y maestros consideraron que la competencia intercultural, les permite conocer otras lenguas y son las que calificaron con un mejor puntaje. Formar a los alumnos en ambientes de cordialidad, garantiza un mejor desempeño profesional y social, como lo indican las investigaciones realizadas por otros autores. Por esta razón, es necesario propiciar ambientes de aprendizaje donde se practiquen actividades que impliquen el desarrollo de competencias como la comunicación interpersonal.

### Metodología

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Se buscó que mediante el instrumento aplicado se respondieran las preguntas que dieron origen a la presente investigación ¿Qué opinión tienen los estudiantes de la Telesecundaria de la comunidad de Tepetzintla sobre la lengua náhuatl?, ¿Qué representa para los estudiantes de Telesecundaria de Tepetzintla utilizar dos lenguas en su comunicación con otras personas? ¿Cómo influye el uso del español y el náhuatl en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales en estudiantes de Telesecundaria de Tepetzintla?

La información relacionada con los estudiantes, personal docente, la comunidad y la Telesecundaria se obtuvo mediante entrevistas informales, llamadas telefónicas, correos electrónicos y WhatsApp, a la directora del plantel. De esta manera se tuvo acceso al “Programa Escolar de Mejora Continua” donde se accedió a la información de los actores involucrados de la Telesecundaria. La información que se obtuvo de los estudiantes fueron las respuestas de las preguntas que contenía el cuestionario que contestaron en la entrevista.

**Entorno.** La escuela Telesecundaria pertenece a la comunidad de San Isidro Tepetzintla, localizada a dos horas de la ciudad de Tehuacán, Puebla. Tepetzintla pertenece al municipio de Vicente Guerrero, ubicado dentro de la Sierra Negra del estado de Puebla. En la comunidad, predomina la lengua materna náhuatl, la cual la habla el 90% de la población. Esta comunidad tiene el rango de Presidencia Auxiliar Municipal desde el año 2000. La Telesecundaria fue fundada en el año 1997. Han egresado de esta institución 19 generaciones de alumnos, de los cuales algunos egresados han continuado sus estudios del nivel medio superior en el bachillerato de esta misma comunidad.

Respecto a los estudiantes que asisten a la Telesecundaria, se conoció por medio de entrevistas realizadas al personal directivo de esta institución, que la mayoría de los estudiantes son originarios y pertenecientes a la comunidad de Tepetzintla. Algunos alumnos provienen de la Sección, otros de Duraznotla y de la Ciénega de Fátima -poblaciones aledañas a esta comunidad que dista aproximadamente 4 kilómetros de este lugar. Los alumnos que no viven en la comunidad Tepetzintla se trasladan diariamente caminando o en algún otro medio de transporte para asistir a la Telesecundaria.

De acuerdo a las entrevistas que se realizó al personal directivo de la institución se obtuvo que la Telesecundaria cuenta con 5 salones construidos con recursos del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y un aula acondicionada con techo de lámina, una bodega que funciona también como la dirección del plantel, biblioteca escolar y baños para los alumnos, separados por género. Esta institución es la única que ofrece servicios educativos del nivel secundaria a la comunidad y pueblos aledaños. Los estudiantes que egresan de esta institución y que no continúan con sus estudios de nivel medio superior se dedican a las labores del campo con sus familias o emigran al municipio de Tehuacán en busca de mejores oportunidades laborales. De acuerdo a los registros de seguimiento académico que la Telesecundaria proporcionados por la dirección, sólo un alumno ha continuado con sus estudios universitarios en el sistema de educación en línea, información que como se ha mencionado, se adquirió por medio de entrevistas informales al personal directivo de la institución.

**Planta docente.** La planta docente de la Telesecundaria está integrada por un director técnico, seis docentes con el perfil de licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria. Estos seis docentes atien-

den a los alumnos asignados en un grupo de acuerdo a la modalidad presencial vigente del sistema de Telesecundaria y que, a diferencia de otras modalidades del sistema de secundarias, en la modalidad de Telesecundaria un solo maestro enseña todas las asignaturas del plan de estudios, auxiliado por algunos elementos tecnológicos como el proyector, equipo de cómputo y los programas de la televisión educativa. Ninguno de los docentes de esta institución es hablante de una lengua originaria, por lo que todas las clases son enseñadas en español (aunque los alumnos pueden conversar en clase entre ellos en náhuatl si así lo desean).

**Participantes.** Actualmente la Telesecundaria cuenta con una matrícula escolar de 167 alumnos de los cuales 90 alumnos corresponden al género masculino y 77 al género femenino. En total hay 3 grados educativos, los cuales cada uno tiene dos grupos, el A y el B por nivel educativo. Para la realización de la presente investigación se eligieron a los alumnos que participaron en un evento escolar realizado en la Telesecundaria de Tepetzintla, meses antes de su participación en el evento de “Semana de las Lenguas” realizado en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Para la elección de estos participantes en esta investigación, no se tuvo la opción de ser elegidos por los investigadores, debido a que se tomaron a los mismos participantes del evento realizado meses antes en la Telesecundaria de la comunidad. La elección de los participantes fue por la directora del plantel quien señaló en una entrevista que la elección de los participantes en este evento, la había realizado tomando en cuenta elementos como mejor promedio de los alumnos, habilidades para la expresión oral, habilidad para memorizar textos y habilidad para comunicar información ante el público.

De acuerdo a los informes proporcionados por la dirección de la Telesecundaria se conoció que la población total de estudiantes del plantel está integrada por el 53.89% de estudiantes del género masculino y del 46.11% de estudiantes de género femenino. La población que se estudió en esta investigación, fue del 3.59% de la población total. Si bien el número de participantes no representa una muestra significativa respecto de la población total de alumnos del plantel, fue con quien se decidió llevar a cabo la investigación, debido a que fueron asignados por la directora para participar en un evento de su institución denominado “Mujeres sobresalientes y representativas de Latinoamérica” y que posteriormente participaron en la Facultad de Lenguas en un evento denominado, “Semana de las Lenguas”. To-

dos los participantes son hablantes de lengua náhuatl y su formación previa fue en escuelas bilingües (español y náhuatl) ubicadas en la misma comunidad de origen. Respecto al lugar de nacimiento de los participantes, 5 son originarios de Tepetzintla y 1 participante de un lugar llamado la Sección.

En la entrevista a los participantes se supo que su rango de edad se encuentra en los 12 y 17 años, lo que podría indicar que la experiencia de vida puede ser un elemento a considerar respecto de las opiniones que emiten los participantes sobre el uso del español y la lengua náhuatl. Previo a la realización de la entrevista no se conocía personalmente a los participantes, durante la aplicación del cuestionario, se pudo platicar con los participantes y se conoció que, del total de 6 participantes, 4 fueron del sexo masculino 3 de tercer grado y 1 de segundo grado. Las dos participantes del género femenino, una era de segundo grado y la otra de primer grado.

De acuerdo a la muestra tomada y por los resultados de que se obtuvieron en la entrevista se obtuvo que fueron más los participantes del sexo masculino que del femenino, permitiendo observar que hay una mayor participación de alumnos del sexo masculino que del femenino. Tomando en cuenta la manera en que fueron seleccionados los participantes y de acuerdo a lo que arrojó el cuestionario, se observa que los alumnos “más destacados” de acuerdo al promedio general de calificaciones, obtenido de los datos proporcionados por las autoridades de la Telesecundaria son los alumnos del género masculino.

La presentación en la que participaron los estudiantes-participantes del presente estudio, se denominó “Mujeres sobresalientes y representativas de Latinoamérica.” Esta presentación consistió en presentar la vida y obra de algunas mujeres referidas con el título del evento. La presentación en la Telesecundaria fue en español, debido a que se buscaba que los participantes dieran a conocer ante sus compañeros el personaje que representaban y a su vez mostrar el uso del idioma español. La presentación en la “Semana de las Lenguas” de la Facultad de Lenguas de la BUAP, fue en lengua náhuatl. El propósito de esta presentación fue vincular ambas instituciones educativas mediante la participación de estudiantes de Telesecundaria en un evento cultural, para que los alumnos de la Facultad de Lenguas apreciaran la participación de estudiantes de Telesecundaria hablantes de lenguas indígenas y propiciar la valoración de lenguas indígenas, de los estudiantes de ambas instituciones educativas, además de conocer la opinión respecto de la lengua náhuatl de los estudiantes de

Telesecundaria y realizar la entrevista para conocer su percepción sobre la competencia de comunicación interpersonal.

La traducción de los textos de español a la lengua náhuatl, fue realizada por los mismos participantes por ser hablantes nativos de este idioma, y por haber recibido formación educativa en grados anteriores en escuelas bilingües (español y náhuatl). La directora señaló que los alumnos presentan dificultades en el uso del español, por esta razón realizan actividades educativas que promueven el uso del español y no del náhuatl, por no estar en los objetivos curriculares; sin embargo, consideró que era bueno que los estudiantes de la Telesecundaria tuvieran la experiencia de la presentación en la Facultad de Lenguas.

### **Método de recolección y análisis de datos**

**El cuestionario.** El instrumento que se diseñó fue un cuestionario de opinión con 18 preguntas en total. Este cuestionario está dividido en tres secciones. La primera parte contiene 5 preguntas que indagan sobre datos generales de los participantes. Para la segunda sección se realizaron 7 preguntas de opción múltiple y se buscó indagar sobre el uso de español y el náhuatl en su entorno escolar, familiar y social. La tercera y última parte fue de 6 preguntas abiertas para conocer su opinión sobre el uso de la lengua náhuatl y el español en su contexto. Los seis participantes – estudiantes de la Telesecundaria – respondieron nuestro cuestionario después de concluir su participación en el evento cultural denominado “Semana de las Lenguas” donde presentaron a un personaje famoso denominado “Mujer sobresaliente y representativa de Latinoamérica”. Todo el evento tuvo una duración de tres horas.

El cuestionario lo administramos los dos autores e investigadores del presente artículo, quienes tuvimos acceso a los participantes después de contactar a la directora de la Telesecundaria y platicar el proyecto de investigación y el interés que se tenía por conocer la opinión de sus estudiantes, sobre la competencia comunicación interpersonal, quien aceptó para que sus estudiantes hicieran la presentación y que fueran entrevistados.

Previo al evento de la “Semana de las Lenguas”, los investigadores conocimos los datos generales y características de los participantes, así como el número de ellos que colaborarían en esta investigación. La preparación para el evento fue realizada en su institución, con ensayos de los cuales se tuvo acceso por medio de videos que envió la directora, para hacernos saber que los parti-

cipantes estaban muy emocionados por asistir al evento y por tener la oportunidad de conocer la ciudad de Puebla, a la cual ninguno de ellos había visitado antes.

**Las entrevistas.** Otro instrumento de recolección de datos y de acuerdo al tipo de investigación que se realizó (cuantitativa y descriptiva) y por las características del instrumento que se diseñó Hernández y Mendoza (2018) señalan que:

“Los estudios cuantitativos “representan un conjunto de proceso organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones (p.6) y los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, el proceso, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.108).

Se realizaron entrevistas a los seis participantes, utilizando el cuestionario que se elaboró para la realización de las preguntas. Estas entrevistas fueron realizadas por los investigadores y se solicitó la ayuda de algunos alumnos de la Facultad de Lenguas de la BUAP quienes cursaban la materia de *Observación en el aula* para la realización de las entrevistas. El procedimiento para la realización de la entrevista fue mediante la lectura de la pregunta y anotar las respuestas que los participantes expresaban. Algunas de las preguntas eran de opción múltiple. Mientras los participantes iban respondiendo el cuestionario, nosotros registrábamos sus respuestas. Los resultados que se obtuvieron después de realizar las entrevistas, se clasificaron los resultados para su análisis e interpretación. Se utilizó una hoja de Excel para ordenar y codificar la información.

### **Discusión de los resultados obtenidos**

Los resultados que aquí se presentan son los que se obtuvieron luego del análisis de datos que se obtuvieron de las entrevistas y los cuestionarios con los participantes (estudiantes), así como de las charlas y entrevistas que se tuvieron con la directora de Telesecundaria manera presencial, por correo y WhatsApp.

En la pregunta respecto al habla de náhuatl en casa, se encontró que todos los participantes hablan lengua náhuatl con su familia (abuelos, padres, hermanos, tíos y sobrinos). Esto indica que la lengua originaria aún está muy presente dentro del círculo familiar, lo que permite ver que a diferencia de otros lugares donde se está dejando de hablar la lengua náhuatl, en esta comunidad

aún se mantiene vigente. Para referirse a las conversaciones dentro del núcleo familiar y la lengua que utiliza, cuatro participantes señalaron que sus conversaciones son tanto en lengua náhuatl como en español, mientras que las conversaciones familiares de 2 de los participantes las hacen únicamente en lengua náhuatl. Esto permite observar que, de acuerdo a la muestra estudiada, quienes utilizan los dos idiomas preservan la lengua náhuatl y, al mismo tiempo desarrollan habilidades en el uso del idioma español.

En el caso de los que sólo utilizan la lengua náhuatl, su habilidad para el uso del español es deficiente; sin embargo, ellos aportan a la preservación y mantenimiento de la lengua náhuatl. Respecto a la deficiencia en el uso del español Cano y Bustamante (2017), encontraron que los docentes que laboran en telesecundaria indígenas consideran que:

en sus clases deben ser cuidadosos en las explicaciones que les brindan a los estudiantes y no siempre logran arribar a una zona de comprensión. En particular, observamos que los docentes buscaban fomentar la expresión oral en español, fluidez y seguridad al hablar. Remarcan la importancia de limitar el uso de la lengua materna, pues, desde su visión, ello fomenta que no avancen lo suficiente en el aprendizaje del español escolar (p.12)

Ante este escenario se observa que la comunicación interpersonal de estudiantes de telesecundaria de comunidades indígenas se preserva en los entornos familiares pudiendo no ser así en la escuela, debido a que los docentes no son bilingües.

En las conversaciones con amigos, 3 participantes respondieron que las realizan en ambas lenguas. 2 participantes señalaron que sus conversaciones son sólo en lengua náhuatl. 1 participante sólo conversa con sus amigos en español. Esto indica que los participantes que utilizan la lengua náhuatl en conversaciones con amigos propician a que se mantenga viva la lengua náhuatl y se fortalezca su habilidad comunicativa en español.

Para conocer la lengua que utilizan en las conversaciones que realizan los seis participantes en la escuela, 4 participantes informaron que estas conversaciones las tienen en ambas lenguas, 2 participantes señalaron que son en español, y 1 manifestó que en lengua náhuatl. Esta información permite observar que, de acuerdo a la muestra utilizada en esta investigación, el espacio donde se promueve el uso de la lengua náhuatl es en la familia en

mayor medida que en la escuela. Esto sugiere que la escuela no está siendo un espacio donde se promueva efectivamente el uso de la lengua materna; por lo tanto, no se puede considerar a la escuela como un espacio donde los alumnos puedan preservar su lengua materna, probablemente por la influencia que tienen de los contenidos curriculares que son en español y la de los maestros quienes no son hablantes de la lengua náhuatl. Esto causa que los estudiantes no tengan la posibilidad de entablar comunicaciones en ambas lenguas y de desarrollar la habilidad comunicativa en las dos lenguas.

Respecto a la preferencia para comunicarse en náhuatl o en español, 3 participantes consideraron que prefieren que la comunicación sea en ambas lenguas, y los otros 3 señalaron que optan por la comunicación en lengua náhuatl. Las respuestas obtenidas permiten ver que, en el caso de los participantes de esta muestra, el náhuatl sigue estando dentro de su preferencia. Esto muestra que aun cuando el español es la lengua oficial para esta muestra, el náhuatl sigue estando presente y es importante para ellos. Al preguntarles cómo les gustaría que fueran sus clases, 4 participantes opinaron que les gustaría que las clases fueran en ambas lenguas. 2 participantes comentaron que su preferencia es que las clases fueran sólo en lengua náhuatl. Esto nos permite afirmar que, para esta muestra, el náhuatl es importante como parte de su formación; sin embargo y, de acuerdo a los datos recabados en el cuestionario y de acuerdo a la opinión de los participantes, todas las clases se enseñan en español por no contar con docentes bilingües. Por lo que al no tener maestros hablantes del náhuatl y de que los programas no contemplen la inclusión de temas relacionados con la cosmovisión náhuatl no se pueda desarrollar la competencia comunicación interpersonal en su lengua originaria. Esto también causa que los contenidos curriculares no correspondan a la cosmovisión náhuatl.

En la pregunta de si alguna vez ha sido discriminado por usar la lengua náhuatl, 5 participantes opinaron que no han tenido alguna situación de discriminación; sin embargo, cuando en la entrevista le preguntamos que: “¿Qué sensación experimentaste ante esto?”, un participante afirmó: “Triste, porque no me dejaban hablar mi lengua materna”.

En la pregunta de: ¿Consideras que se debe enseñar o difundir la lengua náhuatl para que la hablen más persona?, todos los participantes opinaron que sí y al preguntarles el por qué, sus respuestas fueron muy variadas. De manera general, todos coincidieron en que: “se debe enseñar y difundir la lengua náhuatl para que más personas la hablen, ya que en la medida en que más

personas hablen la lengua náhuatl, esta no se perderá”. Ellos opinaron que es importante comunicarse con las personas de la comunidad. Particularmente, una participante opinó que: “el náhuatl es una lengua muy bonita, que permite aprender cosas nuevas y tener una mayor cultura”. Las opiniones expresadas por los participantes permiten observar que si bien los participantes solo representan una parte pequeña de la población total de esta escuela sin que se pueda tomar como dato significativo, se debe destacar su apreciación y deseo de que la lengua nativa no se pierda. Se puede decir que tanto el español como el náhuatl son lenguas que utilizan como medio necesario de entendimiento y comunicación con otras personas, lo que hace que el uso de estas dos lenguas signifique algo importante para los alumnos que participaron en esta investigación.

Sus opiniones, respecto a la discriminación por hablar lengua náhuatl, está determinada por la interacción que han tenido con otras personas y por las características del lugar. De acuerdo a lo que expresaron nuestros participantes, sus interacciones con otras personas se dan entre vecinos de la misma comunidad o de comunidades aledañas, y debido a que su cultura es muy parecida a la cultura de estas comunidades, no se perciben actos de discriminación por el uso de la lengua náhuatl o el español.

A la pregunta, ¿Te gusta aprender español?, todos los participantes respondieron de manera afirmativa, y en su justificación comentaron que es porque les gusta el idioma español. Un participante argumenta que: “el español es importante porque es un idioma que se habla en todas partes, y es un medio de comunicación con amigos y otras personas”. Los participantes también expresaron que les gusta hablar las dos lenguas, para no sentirse excluidos y entender cuando otros hablan en español, ya que en algunos lugares no se habla náhuatl y es necesario hablar español. Estas respuestas permitieron observar que los hablantes de una lengua indígena no necesariamente desean ser excluidos. Al contrario, ellos perciben como una oportunidad el saber dos lenguas: tanto la lengua originaria, como el español.

Estas respuestas permiten observar que los alumnos que participaron en esta investigación consideran al idioma español como algo bueno y positivo, lo que genera una posibilidad para desarrollar esta competencia y entender que probablemente para las personas donde su lengua materna es una lengua originaria, el español puede significar una oportunidad de aprendizaje e interacción con personas de otras culturas.

Al preguntarles su opinión sobre el hecho de que los maestros impartan las clases en español, 3 partici-

pantes opinaron que se sienten bien y expresaron las siguientes opiniones ante su sentimiento: “entiende mejor, porque le ayuda a aprender español, pero a veces un poco raro porque no entiende su significado” (sacado de las notas). Un participante opinó que “feliz”, justificando su opinión mediante la siguiente expresión “por aprender cosas en español”. Otro participante opinó: “Me siento perfecta para entender más”. Por otro lado, otro participante expresó que “no muy bien” argumentando que “debería haber una mezcla de ambas lenguas”. Las respuestas de los participantes permiten apreciar que la mayoría de los participantes consideran que la enseñanza del español para ellos es algo positivo y despierta sensaciones positivas en ellos.

Al preguntarles a los participantes sobre la sensación que experimentaron respecto a su participación en el evento de “Semana de las Lenguas”, los participantes expresaron lo siguiente: Un participante dijo sentirse “feliz y nervioso por hablar enfrente de tanta gente”. Otro afirmó: “afortunado de que me hayan elegido a mí”. Otro expresó “nervioso, a gusto y emocionado”. Otro complementó: “bien, una oportunidad para enseñar mi lengua”. Similarmente, un participante dijo: “feliz, nervioso y orgulloso de poder tener la oportunidad de representar a mi pueblo”. Como se observa, las sensaciones que experimentaron los participantes fueron positivas, lo que hace que la intervención de estos estudiantes en eventos como la “Semana de las Lenguas” puede significar para ellos una motivación para continuar esforzándose y que los demás reconozcan la importancia y el valor que tiene la preservación de las lenguas indígenas.

Para concluir, se les pidió a los participantes que expresaran una frase o pensamiento para la Facultad de Lenguas. Sus expresiones fueron: “Nosotros sabemos lo que hacemos y hay que valorarlo”, “Debemos rescatar la lengua, nuestra lengua de origen,” “Nuestra lengua es nuestra alma, no hay que dejar que se pierda”, “Jamás dejemos de hablar nuestra lengua”, “Si alguien te molesta, no te sientas triste”, “Todos deberíamos hablar náhuatl porque es una lengua muy bonita”. Como se aprecia en su sentir, los participantes hicieron alusión a la preservación de la lengua náhuatl y la valoración que ellos quisieran que se le diera. Estos comentarios demuestran el aprecio por su lengua originaria y una gran satisfacción por haber participado en el evento y, sobre todo, porque fueron reconocidos por una institución diferente a la suya.

Las frases o pensamientos para la Facultad de Lenguas fueron escritas por los participantes en lengua náhuatl, lo que permite corroborar que no solo entienden o hablan la lengua originaria, sino también tienen

la habilidad de escribir. Del mismo modo, esto permite constatar que tienen desarrolladas las cuatro habilidades lingüísticas del náhuatl (escuchar, hablar, escribir, y leer). Las expresiones fueron diversas, todas haciendo alusión al uso y rescate de la lengua indígena. A continuación, se presenta el mensaje de uno de los participantes: “Amaik ma tikilkawaka to tlajtoli” (*Jamás dejemos de hablar nuestra lengua*).

### Conclusión

Los resultados dieron respuesta a las preguntas de investigación planteadas al comienzo de nuestro estudio, así como propiciaron el cumplimiento de los objetivos de esta investigación. Respecto a la opinión de los estudiantes de Telesecundaria que participaron en esta investigación, se encontró que la lengua náhuatl es utilizada por sus familiares, compañeros y amigos de la comunidad, lo que hace que la lengua materna se mantenga viva. Para los participantes de esta investigación, la utilización del español y el náhuatl en la comunicación interpersonal representa una forma de preservar la lengua náhuatl y, al mismo tiempo, una oportunidad para desarrollar su comunicación interpersonal en español. Esto les permite adquirir habilidades para la interacción con personas de otras culturas.

El náhuatl y el español son lenguas importantes de acuerdo a la opinión de los participantes de esta investigación. Ellos valoran su lengua materna y consideran que es importante para el desarrollo de competencias genéricas en las dos lenguas. El objetivo que se propuso en esta investigación se cumplió satisfactoriamente debido a que las opiniones de los participantes permitieron apreciar que la lengua náhuatl es una lengua importante para los participantes y, al mismo tiempo, son conscientes de la necesidad de aprender español.

Se puede concluir diciendo que si bien no existen contenidos curriculares que propicien el uso de la lengua náhuatl, en el caso de la Telesecundaria donde se realizó la investigación, los maestros no interfieren en el uso de esta lengua entre estudiantes en las interacciones con otros compañeros. Los maestros de Telesecundaria, al no ser hablantes de lengua náhuatl, no incorporan actividades que propicien tanto el conocimiento de saberes a las actividades de aprendizaje no sólo en español sino también en náhuatl. Es probable que por no corresponder a los saberes propios de la educación Telesecundaria, no se promueven actividades académicas y culturales, donde se haga uso y se promueva la lengua náhuatl. La participación de los estudiantes en la “Semana de las Lenguas” les permitió tomar conciencia sobre

la importancia de su lengua materna para una comunicación efectiva en diversos espacios sociales.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que para la revaloración de las lenguas indígenas no basta con que esté escrito en una ley o de que se incluya en un discurso, como es el caso del multilingüismo que promueve el INALI (2012) como parte de las políticas públicas, señalando que:

“La efectividad del enfoque del multilingüismo como nuevo paradigma social depende en buena parte de que en su adopción participe toda la población nacional, en un marco de reconocimiento y respeto a las culturas indígenas y, en especial, sus portadores, así como en un escenario de procuración de igualdad de oportunidades plenas hacia la población indígena (p. 60).”

Ante lo antes señalado, es importante revitalizar la cultura, así como integrar las lenguas indígenas, mediante diferentes acciones curriculares y no curriculares, que permitan desarrollar la competencia comunicación interpersonal. Por las características de este estudio y por presentar una muestra pequeña de participantes, los resultados que se obtuvieron no pueden ser generalizados a toda la población del sistema de Telesecundarias. Sin embargo, sí permite reflexionar en torno a que los jóvenes pertenecientes a una comunidad indígena y hablantes de una lengua originaria no se avergüenzan de su lengua materna, por lo que es preciso que las instituciones educativas no pierdan la valiosa oportunidad de promoverlas desde la educación formal y no permitir que las lenguas originarias se pierdan.

Actualmente se requieren que los maestros, aparte de aprender su lengua materna como el español, aprendan una lengua extranjera como el inglés u otra que les permita conocer y comprender más allá de su cultura. Sin embargo, y de acuerdo al tipo de estudiantes que atiende un maestro de Telesecundaria, es preciso que las instituciones académicas se sensibilicen respecto a las características de los estudiantes a los que atiende y se interesen por conocer y aprender sobre la cultura y la lengua de estos estudiantes para, de esta manera, adecuar los contenidos curriculares a la cosmovisión y lenguaje de sus alumnos, propiciando un mayor interés en sus alumnos por aprender y por preservar la lengua originaria.

Después de realizar la investigación y por las características que tuvo esta, se recomienda pensar en una investigación con un mayor número de participantes

para comprobar si el resto de la población opina igual que los de la muestra estudiada. Se considera que el espacio educativo de Telesecundaria puede ser una gran oportunidad para salvaguardar las lenguas originarias. Se deben revisar los contenidos curriculares y adecuar espacios en que los alumnos puedan seguir desarrollando sus competencias lingüísticas tanto en su lengua materna como en español o una tercera lengua que les permita tener mayores oportunidades de desarrollo en la vida.

Como se observó en esta investigación, los estudiantes participantes están abiertos a continuar aprendiendo y están orgullosos de ser hablantes de la lengua náhuatl. Estos son indicadores de que tanto el gobierno como las instituciones educativas que atienden este tipo de comunidades, deben tener muy presente y continuar promoviendo la revitalización de lenguas indígenas para que los pueblos originarios sigan avanzando en el reconocimiento de sus derechos y fortaleciendo su comunidad, para que puedan responder a sus necesidades de acuerdo a los tiempos actuales y futuros.

## Referencias

- Ballesteros-Moscósio, M. A. y Fontecha, B. E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi: 10.15366/tp2019.33.002 Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.002>.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (mayo, 2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Gaceta de la Universidad. 225. Recuperado de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/gaceta/resources/PDFContent/99/gaceta225.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/gaceta/resources/PDFContent/99/gaceta225.pdf)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.) (2007) *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bonilla, M. C. (2017). Contribución a las relaciones interpersonales en el aula de clase mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Tesis de Magister en Educación). Recuperada de [http://repository.](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2010/1/APROBADO%20CAMILO%20ANDREY%20BONILLA%20MENESES%20%281%29.pdf)
- ut.edu.co/bitstream/001/2010/1/APROBADO%20CAMILO%20ANDREY%20BONILLA%20MENESES%20%281%29.pdf
- Cano, R. A. y Bustamante, S. A. J. (2017) Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes sinéctica revista electrónica de educación (49), 1-17 Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SI-NECTICA/article/view/705/728>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México, México, 5 de febrero de 1917
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. Diario Oficial de la Federación. México. Lunes 22 de enero de 2001, p.58, primera sección Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>.
- Degawan, M. (Enero-Marzo 2019). Lenguas Indígenas, conocimiento y esperanza. *El Correo de la UNESCO* 1, 7-9 Recuperado de [https://en.unesco.org/sites/default/files/cou\\_2019\\_1\\_sp.pdf?fbclid=IwAR3Wy7SBnDRzufXZo6RNTDof8Wwfr4\\_oeQurJk9H2UoKDRhQp7DXz9Y1SA](https://en.unesco.org/sites/default/files/cou_2019_1_sp.pdf?fbclid=IwAR3Wy7SBnDRzufXZo6RNTDof8Wwfr4_oeQurJk9H2UoKDRhQp7DXz9Y1SA).
- Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Argentina: Paidós SAICF.
- Escorcía, C. R., Gutiérrez, M., A. y Henríquez, A. H. (2007) La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. Redalyc. 10(1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83410107.pdf>.
- Gatica, P. D. (2015) El territorio de los pueblos originarios frente a la lógica del neoliberalismo. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 191-197 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243026.pdf>
- González, C. P. (2009). Causas de la rebelión en Chiapas. En M. Roitman, (Comp.), De la sociología del poder a la sociología de la explotación (pp. 265.297). Bogotá, Colombia. Siglo del Hombre Editores y Clacso.
- Hernández-Sampieri, R, y Mendoza, T., Ch. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. Mc Graw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Hablantes de lengua indígena en México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>.

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*. México. INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2017). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012* Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/es/institucional.html>.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos, México, 20 de Junio de 2018.
- Mac, C. R. y Cisneros-Cohuanur, E. (2017). Desafíos de una escuela rural eficaz. El caso de profesores de una Telesecundaria en Yucatán. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2077.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje. Paris. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Convención sobre la Protección y la Promoción del a Diversidad de la Expresión Cultural. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. D.F. Recuperado de <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. México, Viernes 26 de Mayo de 2006. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>
- Tonalmeyotl, M. (11 de Enero de 2019) Importancia de hablar y enseñar una lengua originaria. Ojarasca La Jornada. Recuperado de <http://ojarasca.jornada.com.mx/2019/01/11/importancia-de-hablar-y-ensenar-una-lengua-originaria-130.html>
- Tonalmeyotl, M. (11 de Enero 2019). Importancia de hablar y enseñar una lengua originaria. La Jornada. Recuperado de <http://ojarasca.jornada.com.mx/2019/01/11/importancia-de-hablar-y-ensenar-una-lengua-originaria-130.html>
- Tuning Project, (2006). *Educational Structures in Europe La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Una introducción. Bilbao: Universidad de Deusto
- Villa, A. y Poblete, M. (Coord.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Bilbao: Ediciones Mensajero.



# EFL Learner Beliefs about English Pronunciation Teaching and Learning

**Dania Yaritza Villalobos Rodríguez**

*danya\_25@hotmail.com*  
Universidad de Sonora

**Elena Desirée Castillo Zaragoza**

*edcastillo@lenext.uson.mx*  
Universidad de Sonora

## Abstract

Learners' beliefs about pronunciation training have not been exclusively studied since most research on learner beliefs deals with English learning in general. Review of the literature reveals that in Mexico, learners' beliefs about pronunciation have not been previously studied. Consequently, this study aims at exploring EFL learners' beliefs about pronunciation teaching and learning at a Mexican university. A mixed-method study following a sequential explanatory design was implemented. First, the data from 214 students enrolled in General English courses was collected through questionnaires. The learners' ages fluctuated from 15 to 52. Then, six of these students were interviewed to deepen the information earlier collected. The results show that the participants shared some beliefs about how pronunciation should be taught, the effect of English pronunciation in their professional career and social interaction, as well as the actions needed to learn the L2 pronunciation. Listening to and imitating a model through repetition were the most reported pronunciation learning strategies. The results of this study evidence the pertinence of designing a pronunciation training course. Pedagogical implications based on critical pedagogy and intercultural competence are presented to suggest a curriculum design that questions the adoption of 'the native speaker' pronunciation model.

**Keywords:** Beliefs about pronunciation learning, pronunciation, learning strategies, English as a foreign language, intercultural competence, identity

## Resumen

*Las creencias de los aprendientes sobre la enseñanza de la pronunciación no han sido estudiadas como tema exclusivo dado que las investigaciones sobre las creencias*

*de los estudiantes en su mayoría abordan el aprendizaje del inglés en general. La revisión bibliográfica revela que, en México, las creencias de los aprendientes sobre la pronunciación no han sido estudiadas previamente. Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo explorar las creencias de estudiantes de inglés como lengua extranjera acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en una universidad mexicana. Se implementó un estudio mixto basado en un diseño explicativo secuencial. Primeramente, por medio de cuestionarios se recolectaron los datos de 214 estudiantes inscritos en cursos generales de inglés. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 15 y los 52 años. Posteriormente, seis de los participantes fueron entrevistados para profundizar en la información recolectada anteriormente. Los resultados muestran que los participantes comparten algunas creencias sobre cómo debería enseñarse la pronunciación, el efecto de la pronunciación del inglés en sus carreras profesionales y en su interacción social, así como en las acciones necesarias para aprender la pronunciación de la L2. Escuchar e imitar un modelo a través de la repetición fueron las estrategias mayormente reportadas. Los resultados de este estudio evidencian la pertinencia de diseñar un curso para la enseñanza de la pronunciación. Algunas implicaciones pedagógicas basadas en nociones de la pedagogía crítica y de la competencia intercultural se presentan a fin de sugerir un diseño curricular que cuestione la adopción del modelo de 'hablante nativo.'*

**Palabras clave:** *Creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación, pronunciación, estrategias de aprendizaje, inglés como lengua extranjera, competencia intercultural, identidad.*

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

## Introduction

Nowadays, the Communicative Approach to language teaching is considered by some experts to be the leading method (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010). Although it encourages fluency and negotiation of meaning over accuracy suggesting that pronunciation should not be considered relevant as far as the message delivered is intelligible, users of the language do not always seem to agree. For instance, in Northern Mexico, where English is taught as a foreign language, it is common to hear people praising learners for their ‘good’ or ‘near-native-like’ pronunciation. On the one hand, many students usually feel ashamed to produce the language because they believe that their pronunciation lacks quality. On the other hand, the constant participation of some learners during class suggests that they have a high level of confidence when pronouncing the target language. Moreover, as language teachers and former students, we have noticed that learners tend to display different beliefs towards pronunciation learning activities as well as towards the level of attainment that they are willing to achieve in the development of this language subskill. Some students seem to be more concerned about approximating their pronunciation to certain models while others do not evidence such worry. Certain learners even ask for additional pronunciation support and appear eager to extend the practice of this subskill out of class.

Second Language Acquisition (SLA) researchers claim that the study of learner and teacher beliefs about language learning is of paramount relevance since they have a direct impact on the way in which this process is approached. Horwitz (1999) argues that “understanding learner beliefs about language learning is essential to understanding learner strategies and planning appropriate language instruction” (p.557). Nevertheless, literature reports that learner beliefs about pronunciation instruction have not been widely researched. Some authors suggest (Van Schoor, 2010; Alghazo, 2015) that most research focuses on beliefs about language learning in general or on teachers’ beliefs.

In Mexico, Ramírez-Romero and Pamplón (2012), based on their findings about research on Foreign Language Teaching (FLT), conclude that beliefs are some of the areas where additional research is needed. Review of the literature focused on how Mexican researchers have contributed to the study of beliefs about teaching and learning foreign languages reveals that in this country, learners’ beliefs about pronunciation have not been previously studied.

The significance of this research, as Alghazo (2015) claims, is that gaining insights into learners’ cognitive and emotional dimensions can assign students a more active role in course design by helping them “develop self-responsibility and autonomy in the learning process” (p. 69). Therefore, a necessity to describe learners’ beliefs regarding pronunciation was identified, as well as the learning strategies and materials used to address this subskill.

## Literature Review

### Pronunciation teaching

Scholars agree on the fact that pronunciation teaching has not been properly addressed by theoreticians and language teachers. Cenoz and Lecumberri (1999) argue that despite the growing attention that educational materials and language courses are devoting to pronunciation teaching, it has not gained the status of an essential syllabus component, remaining as a supplementary activity.

Pronunciation teaching experts such as Morley (1994) and Celce-Murcia *et al.* (2010) have identified a tendency in the way educators have perceived this subskill. According to these authors, intelligible pronunciation is a relevant aim at which teaching efforts should be targeted to help learners communicate effectively. Morley (1994) goes beyond and discusses some problems that adult and near-adult non-native speakers may face in educational, occupational, professional, and social settings due to poor or unintelligible pronunciation. These issues include complete failure in communication, ineffectual speech performance, negative judgements about personal qualities, and anticipatory-apprehensive listener reactions that involve anxiety and pejorative stereotyping.

### Factors that affect the acquisition of pronunciation

Among the factors that impact pronunciation learning, several studies and researchers concentrate on age as related to the existence of a ‘critical period’ that impedes the acquisition of a faultless pronunciation after puberty when brain lateralization has been completed. In addition to this biological factor, researchers have also drawn attention to other psycho-sociological influences including beliefs, agency, strategy use, identity and the status of English. These psycho-sociological factors will be discussed in subsequent subsections to assign them the importance they have been neglected.

### Beliefs

Beliefs are culturally and empirically acquired groups of ideas, including from slight intuition to firm conviction, that regulate people's interpretation of reality, decisions, organization of information and behaviour. They are prone to being influenced by a variety of factors at different times (Abelson, 1979; Horwitz, 1987; Pajares, 1994; Puchta, 1999; Barcelos, 2013; Barcelos & Kalaja, 2013; Williams, Mercer, & Ryan, 2015). Van Schoor (2010) states that studies on learner beliefs are aimed at exploring language learners' minds. She argues that by gaining a deeper understanding of language learners' personality, conclusions on how to improve the language learning process can be obtained. The author expresses that the relevance of studying learner beliefs is justified by the influence they have on "a learner's expectations, his attitude towards the target language, the degree of motivation and anxiety, learning strategies and eventually also on attained level of proficiency" (p.8).

In a more specific study concerning learners' beliefs about pronunciation, Borges (2014) classifies beliefs in eight constructs:

- 1) *Beliefs about pronunciation acquisition* refer to beliefs about the existence of factors affecting the learning process of this subskill such as age, a special ability to acquire the pronunciation of a foreign language, and living in an English-speaking country, as well as the control that can be exerted over them. It is relevant to specify that acquisition is used as an umbrella term that includes learning pronunciation in both formal and informal contexts either deductively or inductively.
- 2) *Beliefs about pronunciation instruction* deal with the importance of pronunciation teaching in English courses, the willingness of learners to take a pronunciation course, the impact of learning the symbols of the International Phonetic Alphabet on the improvement of one's pronunciation, and the quality perception of the pronunciation model offered by teachers' communication.
- 3) *Emotional beliefs* have to do with learners' confidence about their own English speaking and pronunciation, as well as with their perceived pronunciation improvement and anxiety when speaking with other non-native speakers.
- 4) *Functional beliefs* refer to learners' perceived impact of having a good English pronunciation on their careers, on their role played in their community, on their interaction with native English speakers and with people who do not speak the learners' L1.
- 5) *Self-confidence beliefs* are students' perceptions about their own language aptitude, their capacity to speak English well one day, their satisfaction with their current English pronunciation, their English pronunciation competence compared to the average of learners, and their possibility of passing for a native speaker.
- 6) *Pronunciation learning goals* are related to the aim pursued by learners when it comes to pronunciation attainment. They include themes such as the imitation of native English speakers' pronunciation, the importance attributed to mastering English pronunciation, the connection of accent with identity, and intelligibility as the reference point for pronunciation achievement.
- 7) *Pronunciation learning strategies* concern beliefs about some of the necessary actions for acquiring a good pronunciation such as studying and practicing out of class, paying attention to the pronunciation of English words, rhythm, and intonation when people speak the language, practicing English with native speakers, as well as repeating and practicing a lot.
- 8) *Cultural beliefs* involve learners' preferences associated with meeting people from English speaking countries, consuming entertainment products from those countries, learning English to understand and appreciate the life-style of people living there, attributing more importance to their L1 and their country entertainment options over entertainment options produced in that foreign language, in addition to imagining themselves as someone who knows how to speak English well.

### Agency

Supporting the active role of language learners, Williams, Mercer, and Ryan (2015) discuss the concept of agency, which is essentially related to beliefs. In their view, having a sense of agency implies believing that the actions one performs will contribute to one's learning. Additionally, the authors estimate that the first step to grow feelings of agency for language learning requires learners to believe that they have the capacity to learn a foreign language and to control success and failure. Consequently, they assume that learners who are motivated and have developed a sense of agency will be actively

involved in their learning. Levis (2015) correlates pronunciation and agency. He predicts that individual differences in L2 learners' pronunciation attainment is highly associated with an active involvement in their learning process, which is reflected in their work and efforts to modify their pronunciation.

### **Strategies**

As part of this active learning role, Williams *et al.* (2015) highlight the necessity to incorporate the use of strategies, which they define as “the conscious actions that learners use to help them to learn or use a language” (p. 124). They classify strategies into cognitive, social, compensation, affective and metacognitive. Twenty-five years before, O'Malley and Chamot (1990) had already defined learning strategies as “the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information” (p. 1). Both definitions assign them an aiding function. On the one hand, the latter associates the use of strategies to language performance while the former limits their use to cognitive processes. On the other hand, the older one includes not only actions as part of strategies, but also thoughts.

In their classification of learning strategies in second language acquisition, O'Malley and Chamot (1990) include Rubin (1981) and Naiman *et al.* (1978) strategies. Some of the strategies connected to pronunciation are correcting one's own/ another's pronunciation (monitoring); pronouncing aloud (memorization); repeating sentences until pronounced easily and listening carefully to try to imitate (practice); looking at a speaker's mouth and repeating; as well as reading alone to hear sounds.

Naiman *et al.* suggest two groups of pronunciation techniques, which are sounds acquisition and learning to talk. Within the first group, the techniques are repeating aloud after a teacher, a native speaker, or a recording; listening carefully; and talking aloud as in role playing. The second group includes not being afraid to make mistakes; contacting native speakers; asking for corrections; and memorizing dialogues.

When discussing student characteristics that may favour learning strategy training and acquisition, O'Malley and Chamot (1990) mention aptitude as one of them. They assume that the identification of particularly effective strategies for efficient language learning might be what distinguishes people who are thought to have a special talent for learning foreign languages. Yang (1999) provides a classification of learners' language learning strategies: 1) Functional practice strategies; 2) Cognitive-memory strategies; 3) Metacognitive strategies; 4) For-

mal oral-practice strategies; 5) Social strategies; 6) and Compensation strategies. Some pronunciation learning strategies can be identified within this classification. For instance, functional practice strategies include watching TV shows or movies spoken in English, or listening to English radio programs, as well as encouraging oneself to speak despite the fear of making a mistake. Connecting the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word is part of cognitive-memory strategies. As part of formal oral-practice strategies, the author mentions practicing the sounds of English, trying to talk like a native English speaker, and paying attention when someone is speaking English.

In their discussion of language learning strategies, Sardegna, Lee and Kusey (2018) state that the identification of pronunciation learning strategies has been recent despite the great attention that researchers have paid to the positive effects that strategy use and training have on language learning. Thus, pronunciation learning strategies are defined as “deliberate actions and thoughts that are consciously employed, often in a logical sequence, for learning and gaining greater control over the use of various aspects of pronunciation” (Pawlak 2010, p.191, as cited in Sardegna, Lee & Kusey, 2018, p. 88). Sardegna *et al.* (p. 104) conclude that “the more confident students feel about their choice of strategies, the more likely they are to turn their intentions into actual use”.

### **Identity**

Levis (2015) highlights identity as the main social factor related to L2 pronunciation achievement. According to the author, identity refers to the self-perception of individuals that makes them feel they belong to or differ from a group. Levis agrees with Barcelos (2003) on the idea that pronunciation is specially connected to identity, for it is through pronunciation that we express our own identity. Unfortunately, accent is not only the expression of our identity or status since it is also a potential factor to be discriminated (Lippi-Green 1997, as cited in Celce-Murica, *et al.*, 2010).

In her discussion of the act of passing for a native speaker, Piller (2002) presents a contrasting view on the relationship between L2 accent and identity. The author first observes that since spoken language, especially accent, is given main attention, the high-level of competence and performance in other areas remain unnoticed. This performance of passing for a native speaker involves not only pronunciation skills, but also sociolinguistic knowledge. Piller argues that passing as a

performance should not be perceived as deceiving, since it does not imply disguising one's identity. Instead, this form of passing is described as non-identity-related performance that takes place at specific times and contexts, with specific audiences and through certain mediums.

Barcelos (2015) attempts to encourage a more holistic study of beliefs through their association with identities and emotions by stating that "identities influence the kinds of emotions and beliefs that individuals attribute to themselves and to others" (p. 301). Consequently, she points out the necessity to focus on the relationship among beliefs, identities and emotions to understand their impact on teachers' and students' actions. She claims that research in applied linguistics shows a tendency to isolate these concepts. This researcher suggests the possibility of perceiving emotions, beliefs, and identities as "part of the same nucleus that forms our *selves*" (p.315) because as she observes, current literature defines these three concepts in close terms: "Identities are multiple, dynamic, hybrid, contested and conflictual; beliefs are complex, dynamic and contradictory; and emotions are active, interactive, processual, and culturally, socially and discursively constructed" (p. 315).

### ***The Status of English.***

Morley (1994) claims that to establish functional communication in an L2, perfect or nativelylike pronunciation is not required. The author emphasizes that nowadays this is especially relevant given the fact that English has become an international lingua franca in interactions that do not only take place between non-native speakers but also between non-native speakers and native speakers. Morley argues that no perfect pronunciation is needed to participate in satisfactory communicative interactions within different contexts. She says that four areas are needed in order to attain satisfactory communicative speech-pronunciation patterns: functional intelligibility, functional communicability, self-confidence in using spoken English and the ability to monitor and modify speaking patterns.

Even so, Phan (2008) argues that "English has gained itself a status of a world language, an international language, or a lingua franca in almost all settings... Despite the international status, English in different forms of uses is still employed to exclude many of its users, to construct an inferior Other" (p. 75). This relates to Pennycook's (1990) discussion on the reluctance of researchers and teachers to get involved in the social, political and cultural implications that emerge with second language

teaching particularly when education as a political process produces and reproduces social differences. In his article, Cook (1999) deals with the implicit status of the native speaker and how some researchers have begun questioning and analyzing the role of the native speaker in language teaching and second language acquisition from a variety of views such as the political, economic, and cultural. Nevertheless, he observes that the native speaker discussion in language teaching has been limited to the types or aspects of native speakers to be considered instead of definitively questioning the use of their varieties as models. This author maintains that "the prominence of the native speaker in language teaching has obscured the distinctive nature of the successful L2 user and created an unattainable goal for L2 learners" (p. 185), and thus advises perceiving L2 users "as multicompetent language users rather than as deficient native speakers" (p. 185).

Another author who challenges the idea of the native speaker as a model for L2 attainment is Piller (2002). Nevertheless, she claims that some factors such as the common belief of the inexistence of highly competent L2 users and the exclusive native-speaker-status privileges may urged them to pass for natives deceitfully, "particularly of English, as the language which currently has the strongest symbolic currency internationally" (p.199).

Regarding the concept of Standard English, Stevens (1983, as cited in McKay, 2002, p.51) defines it as "a particular dialect of English, being the only non-localized dialect, of global currency without significant variation, universally accepted as the appropriate educational target in teaching English; which may be spoken with an unrestricted choice of accent." McKay uses this quote to emphasize that when it comes to Standard English, there's no specific accent associated with it; thus, this should be taken into account when dealing with phonological variation in English as an International Language (EIL). Nonetheless, she highlights that the term 'standard' is not only determined on linguistics bases, but also on social ideas of power and prestige. Similarly, Pham (2006) argues that "reality shows there is only one dialect of English—Standard English that dominates international contexts and academic discourses" (p.29).

As for intelligibility, McKay (2002) describes it as a complex of three abilities which are: recognizing an expression (i.e. intelligibility), knowing the meaning of the expression (i.e. comprehensibility) and knowing what the expression signifies in a particular context (i.e. interpretability). McKay explains that in order to guarantee intel-

ligibility in the case of non-native speaker accents, some educators support the idea of acquiring some degree of native speaker accent. Furthermore, she discusses Jenkins' view on how to find a balance between the need to preserve international intelligibility and respect for the desire of some bilingual users of English to maintain their own identity as expressed in their pronunciation.

Furthermore, Celce-Murcia *et al.*, (2010) argue that intelligibility “does not refer to a complete lack of accent but rather an accent (which we all have no matter which variety of English we speak) that does not distract the listener” (p.274). These authors also highlight that intelligibility is not only dependent on the speaker but also on the listener and the context, adding that “...a speaker may be more intelligible or less intelligible to a listener, depending on who the particular listener is, rather than on the clarity of the speech itself” (Brown, 1991b, p.45, as cited in Celce-Murcia *et al.*, 2010, p. 275).

Regarding the issue of intelligibility, Pham (2006) encourages EFL/ESL teachers to “help their students to achieve intelligibility and acceptability when communicating with the outside world, but at the same time, to preserve their own cultural identity. Teachers can help students learn that people are different, and that their use of language can also be different.” (p. 34).

### Methodology

A mixed-method study following a sequential explanatory design was conducted. According to experts (Creswell, 2003, 2014; Dörnyei, 2007; Harwell, 2011; Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Mackey & Gass, 2016) the design of the current research placed more emphasis on the quantitative stage which served as a basis for the subsequent qualitative analysis. The questions that guided this study were: a) What are students' beliefs about pronunciation teaching and learning? b) What pronunciation learning strategies do students report as part of their language practice? c) What materials or resources do they utilize for learning and practicing pronunciation out of class? The population approached were EFL learners whose L1 was Spanish. They were enrolled in levels four to seven of the General English courses at a university in Northern Mexico during the fall semester of 2017. Some of the salient demographic characteristics of these students, which were considered as variables in this study, were their ages, gender, educational background (whether they were enrolled in a university undergraduate or graduate program, or whether they came from other community sectors), and the level of the language course they were studying. For the quantitative phase, the data from 214

students was considered, while for the qualitative one, the data from six interviewees was analysed.

The data collection instruments administered were Borges' (2014) questionnaire of pronunciation beliefs about SLA for the quantitative phase, and an open-ended interview for the qualitative phase. For the quantitative data analysis, IBM SPSS Statistics version 24 was used, and the research tradition of survey analysis within the areas of beliefs and pronunciation was followed. Based on this tradition, descriptive statistics were calculated for all the items contained in the questionnaire including measures of frequency and measures of central tendency. Transcriptions of interviews were analyzed based on different authors' suggestions to code data and identify themes and categories.

### Discussion

Regarding the first research question on what the learners' beliefs about pronunciation teaching and learning are, it was observed from the quantitative results that for most of the students, *Beliefs about Pronunciation Instruction*, *Functional Beliefs* and *Pronunciation Learning Strategies* are the constructs that elicited the highest levels of agreement. It could be inferred then that the majority tend to share similar beliefs about how pronunciation should be taught, the effect of English pronunciation in their professional career and social interaction, as well as the actions needed to learn the L2 pronunciation, as will be illustrated.

The quantitative results obtained from the construct *Beliefs about Pronunciation Instruction*, show that most of the learners consider that this subskill should be part of their English language lessons (88%), or that they are willing to take a course that is focused on pronunciation (74%). In addition, the qualitative results shed light on the opinion of the minority. Some interviewees justified that they did not believe it was essential to develop accuracy in this subskill because good pronunciation was not required in the communicative contexts in which they could interact. Certain participants seemed to be aware that in some communicative situations, intelligibility was more important than having an accurate pronunciation. Nevertheless, they make clear that there are interactions (e.g. academic, professional) in which pronunciation accuracy contributes to formality and self-confidence.

The majority (77%) also believes that their teachers' language offers them a good pronunciation model; this was confirmed by the satisfaction expressed by the interviewed students. Concerning the belief that learn-

ing phonetic symbols is a tool that could favor pronunciation attainment, both quantitative and qualitative results add importance to it. The interviewees expressed that being trained in the use of tools such as the phonetic alphabet could facilitate pronunciation learning and increase their learning autonomy. One of the participants said that he had noticed that not only students but also teachers go through a daily-based pronunciation learning process when they are not native speakers.

Within the construct of *Functional Beliefs*, 85% of the students agree that their professional career could benefit from their accomplishments in this language subskill. In addition, almost all of them (94%) agree that the quality of their pronunciation will facilitate their communication with native English speakers, while a large majority (80%) agrees that this will also represent an advantage when interacting with speakers of other languages. Thanks to the qualitative phase, it was possible to gain more insight into this category of beliefs since the learners provided examples of the situations in which having a good pronunciation will favor them; not only did they mention the possibility of having more job opportunities, but also referred to this subskill as the one providing them with the confidence to participate in academic events and become part of certain communities of practice. Nevertheless, it is relevant to mention that one of the participants illustrated the view of the minority by claiming that the quality of his pronunciation would not make him more productive in his career, which prioritized the development of writing skills.

The construct *Pronunciation Learning Strategies* was the third one that elicited some of the highest frequencies and provided answers to the research question about the pronunciation learning strategies students included in their language practice. The interviews rendered more information on the three questionnaire items with the highest scores within this construct: 88% believe that out-of-class practice is needed to acquire good pronunciation in English; 93% think that intense repetition and practice are primary for good pronunciation learning; and 86% of the learners agree that they pay attention to the way people pronounce English words. The learners' most popular strategies mentioned in the qualitative phase were correcting their own pronunciation, pronouncing words out loud, and watching TV or movies in English and paying attention to the way in which actors pronounce. It can be deduced from both research phases that most of the students' habitual actions to practice pronunciation involve the imitation of a model they have listened to or observed. These findings

can be related to Yang's (1999) and Van Schoor's (2010) reports, in which the majority of the participants preferred the use of formal oral-practice strategies. Furthermore, some learners expressed the importance of implementing these strategies for out-of-class practice, and it was said that pronunciation attainment did not depend on the teacher but on the learners' investment out of class. This aligns with the idea that 'pronunciation learning occurs gradually and largely depends on students' self-regulated efforts and practice outside of class' (Dickenson, 1994, as cited in Sardegna, Lee & Kussey, 2018, p. 84).

Concerning the *Cultural Beliefs* construct, the questionnaire item 'I am fond of TV programs, music and movies from English-speaking countries' provided a very general view on the materials or resources for learning and practicing pronunciation out of class. It elicited a frequency of 76%. However, more information was reported by the learners in the qualitative phase. The interviewed learners perceived the media of English-speaking countries as pronunciation models and motivators to learn the language. Furthermore, they expressed their interest in learning the language to be able to understand the culture of certain communities of practice.

### **Pedagogical Implications**

This research invites teachers to reflect on the pertinence of incorporating a stronger pronunciation component in the General English courses curriculum, and also provides them with a description of six practices to make the teaching of this subskill more thoughtful, pragmatic and strategic at the lesson level by bringing learners' beliefs and researchers' recommendations together. These activities include:

- 1) Setting realistic teaching goals based on *functional intelligibility*, *functional communicability*, *increased self-confidence*, and *speech-monitoring abilities* (Morley, 1994), based on the concept of *accent addition* understanding that "the L1 identity of the learner does not need to be erased or replaced in the L2 pronunciation classroom" (Kjellin, 1999, as cited in Celce-Murcia *et al.*, 2010, p.274).
- 2) Building learners' self-confidence, by reminding them that an effective pronunciation does not require them to have a native-like pronunciation. For this purpose, it is relevant to incorporate Cook's (1999) notion of the multicompetent language user and his suggestions on how to base language teaching on an L2 user model. He sug-

- gests that the main benefits of acknowledging L2 users “as speakers in their own right, not as approximations to monolingual native speakers... will come from students’ and teachers’ having a positive image of L2 users rather than seeing them as failed native speakers” (p.185). It is believed that teachers can foster learners’ self-confidence by providing constant feedback and encouragement to scaffold the pronunciation learning process and support students’ self-efficacy beliefs (Sardegna et al., 2018).
- 3) Providing learners with pronunciation learning strategies for out-of-class practice based on the conscious implementation of pronunciation learning strategies and technology, encouraging them to consider their interactions with non-native speakers as helpful pronunciation practice. As Cook (1999) explains, it is more effective to establish “goals based on L2 users in the outside world...looking to descriptions of L2 users or L2 learners rather than descriptions of native speakers as a source of information” (p. 185). Regarding pronunciation learning strategies, teachers need to provide learners with opportunities to be exposed to a variety of strategies so that they can choose the ones which they find more effective and feel more comfortable with to implement them regularly (Sardegna et al., 2018).
  - 4) Creating an environment that reduces students’ anxiety. It is advisable to include breathing and relaxation techniques (e.g. guided-imagery activities in Celce-Murcia et al., 2010, p. 335-336). On the other hand, according to Sardegna et al. (2018), teachers will need to find a balance between facilitative and debilitating anxiety since it is relevant that learners become aware of the impact of English pronunciation improvement, “which may foster a moderate amount of anxiety that can be facilitative in terms of getting students to take action. Yet, it is also important to lower the affective filter in class so that students’ anxiety is not debilitating” (p. 105).
  - 5) Encouraging intercultural competence through the *belief deconstruction approach* (Barcelos, 2003). Following this approach, learners are first invited to reflect on their beliefs regarding accents in general. As a second step, it is recommended that they listen to a variety of accents not only in English but also in their native language. The third step consists of helping students to be ready for diversity. This approach pursues different objectives such as increasing learners’ tolerance to other accents, reducing their shame of having a particular accent, raising awareness of the strong connection between accent and identity, deconstructing the myth that they need to sound as certain variety from the Inner Circle (see Kachru, 1985), and preparing learners to be more tolerant to language change. Similarly, Scales et al. (2006) suggest exposing students to a variety of accents so that they can identify and contrast their main characteristics to “address both intelligibility and listening comprehension, increasing communicative flexibility and respect for accent diversity” (p.735 as cited in Celce-Murcia et al., 2010, p. 276).
  - 6) Exposing learners to facilitative beliefs supported on research results to guide them to successful learning (Williams, Mercer, & Ryan, 2015). For instance, we can inform students that certain authors (e.g. Lightbown & Spada, 2006) who report findings in which young learners attain better pronunciation, were based on native speaker models, a practice that has been criticized by some authors such as Cook (1999) and Piller (2002). Cook argues that “SLA research has often fallen into the comparative fallacy (Bley-Vroman, 1983) of relating the L2 learner to the native speaker” (Cook, 1999, p. 189). Letting L2 learners know that even L1 speakers keep learning the pronunciation of English words through their lifetime could be another facilitative belief. Furthermore, it is vital to remind students that what make good learners is the use of strategies and investment. After all, having a special ability for foreign language learning could simply mean that one invests times and takes action to identify particular effective strategies for efficient language learning (O’Malley & Chamot, 1990).
- Regarding the decision-making process behind pronunciation instruction design and implementation, it is suggested that people involved, especially teachers, adopt a critical pedagogy perspective (for further analysis of this concept see Pennycook, (1990). This is to avoid giving more power to certain imposed pronunciation models and to empower students by helping them believe and become aware that their pronunciation variety also deserves to be given a voice. As members of the Expanding Circle (see Kachru, 1985), we need to question



the imposed standard models and decide to what extent our learners may benefit from norms coming from the Inner Circle. It is worth considering Cook's (1999) view when he argues that "language teaching would benefit by paying attention to the L2 user rather than concentrating primarily on the native speaker" (p. 185).

However, as Kilickaya (2009) argues, the most relevant impact lies on the necessity of studying cross-cultural communication strategies to encourage tolerance and cooperation among users of different varieties and accents. Moreover, it is important to take into account contributions such as those of Jenkins (1998; 2000 as cited in Celce-Murcia, 2010) to achieve intelligibility, and to put some pressure on publishers and evaluators to include WEs (World Englishes) and EIL (English as an International Language) perspectives in their materials.

Another practical implication derived from this study is the design of a pronunciation training course in the specific context where the research was carried out. The pedagogical implications justify that this course is to be based on critical pedagogy and intercultural competence principles questioning native models as a measure of attainment.

### Limitations

It is also relevant to point out two main limitations of this research. First, given time constraints and the methodological intricacies that it would entail, this study only considered learners' beliefs without being able to research those of teachers and other agents involved in the teaching-learning process for comparative purposes. Second, since the objective of this study was to research learners' beliefs, it does not cover the praxis. This means that the inferences presented are based on the beliefs and strategies reported by the participants through the questionnaires and interviews, not on the observation and analysis of their actual learning practices. Third, due to the novice level of competence of the researcher on statistics and the great amount of collected data, a wide variety of inferential statistical analyses is still possible.

### Suggestions for future studies

Given the limitations of time and space, it is impossible to approach the research topic chosen for the study presented in this paper considering all the suggestions of the authors consulted. Nevertheless, it is at least pertinent to mention some of the ideas for future investigations that were inspired by them. It is important that future studies integrate learners' and teachers' beliefs to gain more insights into their complexities and to observe

how similar or different they are based on the specific context in which they are situated. Secondly, it would be pertinent that coming studies on beliefs explore different approaches and methodologies. Qualitative research could benefit from the implementation of the contextual approach (Barcelos, 2013; Barcelos & Kalaja, 2011, 2013) and the sociocultural framework, as well as from diversifying the use of data collection instruments through the incorporation of language learning histories, stimulated recall tasks, school artifacts, drawings and metaphors (see Barcelos & Kalaja, 2011). Quantitative studies could further carry out inferential statistics to find correlations between beliefs and demographic variables incorporating other methodologies such as Structural Equation Modeling (SEM) proposed by Sardegna *et al.* (2018) based on the theoretical construct of self-efficacy. Thirdly, Barcelos and Kalaja (2011) refer to other issues and participants that could be researched. They point to the relationship that beliefs maintain with other important aspects such as identities, emotions, motivation and agency. Additionally, they suggest involving groups of subjects such as parents, local and national decision makers, and Ministries of Education (p. 288).

Furthermore, it is believed relevant to carry out a needs analysis study to explore the feasibility of implementing a pronunciation course in the specific context where this study was conducted. This study is suggested to take both the learners' and the teachers' needs and wants into account, as well as to address the students' pronunciation learning goals, as well as their functional, emotional and self-confidence beliefs.

Overall, it is expected that the study presented in this paper contributes to the development of both the theory and the methodology of research on learner beliefs about pronunciation learning and teaching, as well as on their pronunciation learning strategies. It is also hoped that gaining insights into learners' beliefs about pronunciation sheds light on course design to better approach students' wants and needs with regards to this subskill.

### References

- Abelson, R.P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Alghazo, S.M. (2015). Advanced EFL learners' beliefs about pronunciation teaching. *International Education Studies*, 8 (11), 63-76. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n11p63>

- Barcelos, A.M. F. (2003). What is wrong with a Brazilian accent? *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2 (1), 7-21.
- Barcelos, A.M.F. (2013). Recent developments on beliefs about language learning and teaching. In E. Ruiz Esparza, E. & E. D. Castillo Zaragoza (Eds.), *Beliefs about language teaching and learning: Different contexts and perspectives*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Barcelos, A.M.F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281-289.
- Barcelos, A.M.F. & Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0083
- Barcelos, A.M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *SSLT* 5 (2), 301-325. doi: 10.14746/ssl.t.2015.5.2.6 <http://www.sslt.amu.edu.pl>
- Borges, L. (2014). *Pronunciation beliefs and other predictors of phonological performance: A study with Brazilian ESL learners*. (Unpublished master's dissertation) University College London, London. Retrieved from: [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield\\_paths/pronunciation\\_beliefs\\_and\\_other\\_predictors\\_of\\_phonological\\_performance\\_v2\\_0.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/pronunciation_beliefs_and_other_predictors_of_phonological_performance_v2_0.pdf)
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. & Goodwin, J.M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Lecumberri, M.L. (1999). The acquisition of English pronunciation: Learners' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 9, 3-17.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-204.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harwell, M.R. (2011). Research design in qualitative/quantitative/ mixed methods. In C.F. Conrad & R.C. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education*. (2nd ed.). (pp. 147-163). Los Angeles, CA: SAGE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6th ed.). México, D.F: McGraw-Hill.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learners strategies in language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Levis, J.M. (2015). Learners' views of social issues in pronunciation learning. *Journal of Academic Language & Learning*, 9 (1), A42-A55.
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2016). *Second language research: Methodology and design*. (2<sup>nd</sup> Ed.). New York, NY: Routledge.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18 (3), 303-314.
- Pham, H.H. (2006). The global spread of English: Ethical and pedagogic concerns for ESL/EFL teachers. *The Journal of Asia TEFL*, 3 (1), 21-37.
- Phan, L.H. (2008). *Teaching English as an International Language: Identity, resistance, and negotiation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6 (2), 179-206.

- Puchta, H. (1999). Creating a language culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ramírez-Romero, J.L. & Pamplón, N. (2012). Research on FLT in Mexico: Main findings. In R. Roux, A. Mora, & P. Trejo (Eds.), *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives*. Bloomington: Palibrio.
- Sardegna, V.G., Lee, J. & Kusey, C. (2018). Self-Efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68, 83-114. doi: 10.1111/lang.12263
- Van Schoor, D. (2010). *Learners' beliefs about pronunciation teaching in Flanders*. (Unpublished master's dissertation). Universiteit Gent, Gent. Retrieved from: [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/851/RUG01-001457851\\_2011\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/851/RUG01-001457851_2011_0001_AC.pdf)
- Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Yang, N.D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

# Voz y Decisión: Un Protocolo de Análisis Crítico para Transformar las Clases de L2

**Sergio Ruiz-Perez**

sergio.ruiz-perez@ttu.edu  
Texas Tech University

**Yerko Sepúlveda**

Yerko.Sepulveda@ttu.edu  
Texas Tech University

## Resumen

Las aulas de lenguas extranjeras son espacios en los que el aprendizaje de una lengua es considerado un puente para desarrollar una mentalidad más abierta e intercultural. Sin embargo, tienden a estar más centradas en la adquisición específica de aspectos mecanizados, reducidos a intercambios aislados de información que no consideran realmente la voz de los estudiantes. Por esta razón, como una forma de promover un enfoque crítico para la transformación social de estudiantes de lenguas extranjeras, este artículo detalla el uso del protocolo Voz y Decisión como una herramienta práctica para implementar pedagogía crítica y así empoderar tanto a profesores como estudiantes en el aprendizaje de idiomas como un fenómeno social. Para ello, se presentan primero los objetivos pedagógicos que lo guían, después los pasos a seguir para implementarlo en la clase de idiomas y finalmente, sugerencias de implementación agrupadas en cinco aspectos: materiales y organización de la clase, tiempo, contenido, uso de la lengua y facilitación. El protocolo Voz y Decisión promueve la transformación social al poner en práctica aspectos lingüísticos y, al mismo tiempo, analizar de forma crítica el contenido, explorar sus complejidades y encontrar oportunidades para incluir voces y perspectivas propias de los estudiantes de idiomas.

**Palabras clave:** segundas lenguas, pedagogía crítica, voces, perspectivas, contenido, transformación social.

## Abstract

*Foreign language classrooms are spaces where learning a language is considered a bridge to develop a more open and intercultural mindset. However, they tend to be more focused on the specific acquisition of mechanical aspects, reduced to isolated exchanges of information which do not consider the voice of students. For this reason, as a way to*

*promote a critical approach to the social transformation of foreign language students, this article details the use of the Voice and Choice protocol as a practical tool to implement critical pedagogy and thus empower both, teachers and students in the language learning as a social phenomenon. First, we offer the pedagogical objectives that guide this protocol; then, the steps to implement it in the language class, and finally, implementation suggestions grouped into five aspects: materials and organization of the class, time, content, use of the language, and facilitation. The Voice and Choice protocol promotes social transformation with the use of linguistic components, while at the same time, ignites the opportunity to critically analyze the content, explore its complexities and find opportunities to include language learners' voices and perspectives.*  
**Keywords:** second languages, critical pedagogy, voices, perspectives, content, social transformation.

## Introducción

En el mundo interconectado que el siglo XXI ofrece, coexisten distintas culturas y complejidades sociales representadas en las aulas del sistema escolar primario, secundario y terciario alrededor del mundo. Promover entonces una educación que prepare al estudiante para enfrentar un mundo complejo y desafiante está siendo incorporado como una visión general en las distintas instituciones de educación. Particularmente, las aulas de lenguas extranjeras son vistas como espacios en que el aprendizaje de una lengua es considerado un puente para desarrollar una mentalidad más abierta e intercultural. Sin embargo, las clases de idiomas tienden a estar más enfocadas en la adquisición específica de aspectos mecanizados en el uso de la lengua, sin dedicar atención a la tarea real de desarrollar comprensión profunda de la cultura, y aquellos aspectos que se

---

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

relacionan con actitudes y valores (Furstenberg, Levet, English & Maillet, 2001). De esta manera, las clases quedan reducidas a intercambios aislados de información que no consideran realmente la voz de los estudiantes, sino que son respuestas a contextos seleccionados por los profesores que normalmente no tratan temas sociales. Entonces, se presenta una dicotomía entre lo que ocurre en la sala de clases y los contextos sociales en los cuales se produce este aprendizaje. Como lo plantea Byram (1997), la enseñanza de lenguas extranjeras es un fenómeno social que en alguna medida está determinado por el contexto particular en el cual ocurre. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras se relaciona con actos comunicativos, los cuales deben ser entendidos más allá de un intercambio de información; situación que ha dominado la enseñanza de la competencia comunicativa en los últimos años.

En las últimas dos décadas hemos visto cómo distintos académicos hacen un llamado a replantear el cómo y qué se enseña en la sala de idiomas. Ortega (1999) ya hacía un llamado al mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para que se reconceptualizara a la luz de fuerzas profesionales, políticas y socioculturales que afectan las realidades y potencialidades de las comunidades de enseñanza. ¿Qué tipo de reconceptualización es la necesaria para promover el aprendizaje de idiomas, y al mismo tiempo atender a los contextos sociales en los cuales el aprendizaje ocurre tanto dentro como fuera de las aulas? Una posible respuesta es la pedagogía crítica. Como lo menciona Crookes (2012) la pedagogía crítica en la enseñanza de lenguas es una perspectiva en teoría curricular y la práctica instruccional que apoya y promueve el avance de la enseñanza y el estudio de lenguas de manera de promover la justicia social. En esta línea, se entiende una lengua como un sistema que tiene dimensiones estructurales y funcionales, las cuales se ven reflejadas en el discurso en contextos sociales y en cómo las personas mantienen y cambian las estructuras sociales. Por esta razón, como una forma de promover un enfoque crítico para la transformación social de estudiantes de lenguas extranjeras, el siguiente artículo de intervención pedagógica detalla el uso del protocolo Voz y Decisión (2019) como una herramienta práctica para implementar pedagogía crítica y así empoderar tanto a profesores como estudiantes en el aprendizaje de idiomas como un fenómeno social a través del cual se discuten temas sociales que prepararán a los estudiantes a ser agentes activos de cambio en el siglo XXI.

## Revisión de Literatura

La enseñanza de idiomas requiere mucho más que enseñar estructuras lingüísticas. Requiere una comprensión de quiénes son los estudiantes, así como sus antecedentes socioculturales y aquellas prácticas pedagógicas necesarias para prepararlos para un mundo complejo y desconocido. Por lo tanto, una aproximación pedagógica que sustente el desarrollo intrapersonal e interpersonal es necesario. Es así como en los años 70 y 80 surge la pedagogía crítica gracias al trabajo de académicos educacionales (Freire, 1970, 2005; Giroux, 1981, 1983, 1988; Giroux y Simon, 1988) con dos propósitos principales: primero, como un marco teórico para entender lo que ocurre en las escuelas y, segundo, como un esfuerzo político e ideológico para cambiar lo que ocurre en las escuelas (Reagan, 2010). Si bien, la pedagogía crítica es genérica como un marco filosófico y pedagógico de acción, y no está asociada a ninguna asignatura en particular, según reporta Crookes (2012), hoy por hoy, la pedagogía crítica es el término más usado para las tendencias orientadas a la justicia social en lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas. El objetivo de la pedagogía crítica es poder dar voz tanto a profesores como estudiantes, y así empoderarse para desarrollar el acto comunicativo en contexto y en respuesta a las demandas actuales de la sociedad. Las estrategias pedagógicas prácticas utilizadas en la pedagogía crítica necesitan ser flexibles de manera que puedan responder a las necesidades de los estudiantes, mientras que al mismo tiempo incorporan el desarrollo de habilidades del siglo XXI como pensamiento crítico, pensamiento creativo, resolución de problemas, entre otros. Actualmente, existe una tendencia para promover el desarrollo de la reflexión crítica y un sentido de agencia (Lacorte, 2016) acompañado por la necesidad de innovar a través del involucramiento de los estudiantes para así promover su agencia (Fairclough & Beaudrie, 2016).

Como Scott asevera (2015a), existe una necesidad para avanzar desde el aprendizaje del contenido a aquellas habilidades transferibles como pensamiento crítico y resolución de problemas; sin embargo, “sólo declarar la importancia del pensamiento crítico en los modelos curriculares o visiones institucionales sin didácticas que potencien su desarrollo [...] nos ofrecen una concepción limitada del potencial de esta habilidad en la formación personal y cívica de las personas” (Sepúlveda, Soto & Hernández, 2018.) Por lo tanto, se deben desarrollar y adaptar más estrategias pedagógicas como una manera de promover la reflexión y las habilidades antes mencionadas.

La intervención pedagógica que se presenta en este artículo busca ofrecer estrategias de manera que los estudiantes puedan desarrollar pensamiento crítico y creativo cuando responden a temáticas sociales, independientemente de su nivel de desempeño en la lengua extranjera. Esta intervención pedagógica es una invitación para re-pensar la pedagogía y así explorar ambientes de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de habilidades para la vida y en respuesta directa al aprendizaje de idiomas como un fenómeno social y contextualizado. Scott (2015b) también genera un argumento para fomentar la participación de los estudiantes, personalizar su aprendizaje, promover la colaboración y comunicación, motivar a los estudiantes, cultivar la creatividad y la innovación e implementar estrategias de aprendizaje apropiadas. Estas estrategias pueden ser iluminadas por la pedagogía crítica para enseñar idiomas. Correa (2011) recomienda que los instructores de segundas lenguas tomen un enfoque de pedagogía crítica para maximizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes. También, Leeman (2005) sugiere que las ideas y experiencias de los estudiantes tengan un papel central en la clase a través de la reflexión de temas relevantes para ellos, y así puedan hacer conexiones con contextos sociales de mayor escala. Esto puede incorporarse pidiendo a los estudiantes que examinen de manera crítica distintas prácticas institucionales, artefactos y documentos reales como artículos de diario, propagandas políticas, manuales de estilo, políticas lingüísticas oficiales y no oficiales, entre otros.

Para tener sensibilidad a problemas, situaciones, injusticia, entre otros, los estudiantes deben desarrollar un sentido de agencia, definido por Tishman y Clapp (2017) como un sentido en donde crees que es posible cambiar la forma en que son las cosas a través de la intencionalidad en tus acciones. Por esta razón, la presente intervención pedagógica utiliza el protocolo Voz y Decisión, asociado a *Agency by Design* (n.d.), una iniciativa de investigación en el *Project Zero* de la facultad de posgrados en Educación en la Universidad de Harvard (2016). *Agency by Design* investiga el aprendizaje centrado en el hacer y, de este modo, trabaja con el contenido de la clase de manera crítica; considerando perspectivas y representación, y rediseñando o reimaginando el contenido desde las propias perspectivas del estudiante.

El Aprendizaje Centrado en el Hacer, *Maker-Centered Learning*, (Clapp, Ross, Ryan & Tishman, 2016) es un marco pedagógico que busca que los jóvenes desarrollen agencia en un mundo complejo y desconocido. Este marco describe al *maker* (alguien que es responsable de formar su propio mundo) y el desarrollo de dos

capacidades *maker*: sensibilidad al diseño y empoderamiento *maker*. La sensibilidad al diseño se define como estar en sintonía con la dimensión de diseño de los objetos y sistemas, entendiendo que el mundo ya diseñado es dúctil; y empoderamiento *maker* se refiere a ver el mundo como maleable y no estar sujeto a las limitaciones de una situación en particular (Clapp, Ross, Ryan & Tishman, 2016). Así, en la presente intervención pedagógica, la sensibilidad al diseño y el empoderamiento *maker* se despiertan cuando los estudiantes tienen la oportunidad de observar de cerca la lengua en contexto (o contenidos relacionados con la lengua) como un sistema (por ejemplo, un poema sobre racismo, un afiche anti-migratorio, un video sobre la pobreza en países latinoamericanos, etc.); explorar las complejidades de estos sistemas; y encontrar oportunidades para rediseñar las dimensiones existentes de estos. Nos referimos a la lengua en contexto o contenidos relacionados con la lengua como sistemas, puesto que tienen partes, versos, tiempos y también un autor, intenciones, valores culturales, representación, significados, etc. Estos sistemas son maleables y sujetos a cambio con las voces y perspectivas de los propios estudiantes en una clase centrada en el estudiante, en vez de estar centrada en estructuras lingüísticas aisladas o centradas en el profesor.

La intervención pedagógica que aquí se presenta considera el desarrollo de las capacidades interrelacionadas antes mencionadas (observar de cerca, explorar complejidad y encontrar oportunidades) de manera que los estudiantes de idiomas puedan trabajar el contenido de la clase como un sistema y así empoderarse en el proceso de aprendizaje de la lengua con una mirada crítica. El protocolo Voz y Decisión busca traer las perspectivas de los estudiantes a la clase, y así empoderarles a entender los contextos y fenómenos sociales para que puedan formar sus propios mundos. Como lo menciona Potowski (2001), los profesores necesitan escuchar las voces de sus estudiantes para ayudarles a comprender de mejor forma sus distintas realidades. Una vez que los estudiantes traen sus voces y perspectivas al fenómeno social de aprender una lengua, entonces el empoderamiento empieza a tomar lugar en la vida de cada uno de ellos y pueden descubrir sus pasiones, su capacidad para desarrollarlas y la confianza necesaria que se cultiva cuando se aprende de y con otros (Design, P. Z., 2015).

### Puesta en Práctica

La descripción que aparece a continuación ofrece una guía práctica de cómo usar el protocolo Voz y Decisión asociado con el marco teórico de *Agency by Design* para

promover el aprendizaje centrado en el hacer. Dicho protocolo va acompañado de un cuaderno de ejercicios (2019) que permite a los estudiantes interactuar con contenidos y documentar su aprendizaje. Para obtener las versiones en inglés y español del protocolo y otras herramientas, visite <http://www.agencybydesign.org/thinking-routines-tools-practices>.

Con la intención de ofrecer una explicación detallada acerca de la presente intervención pedagógica, esta sección se divide en tres partes. Primero, se presentan los objetivos pedagógicos que guían la intervención pedagógica propuesta. Después, se describen brevemente los pasos a seguir para llevar a cabo la intervención en la clase de idiomas. Finalmente, se detallan sugerencias de implementación agrupadas en cinco aspectos concretos: materiales y organización de la clase, tiempo, contenido, uso de la lengua y facilitación.

### Objetivos Pedagógicos

Durante y después de la implementación del protocolo, los estudiantes:

- Utilizarán estructuras lingüísticas y vocabulario en los contextos pertenecientes a las unidades en las que se implemente.
- Entenderán la manera en que los estudiantes y los profesores pueden trabajar para crear de forma conjunta un nuevo diseño del contenido para maximizar el proceso de aprendizaje del idioma con un sentimiento de agencia y empoderamiento en la clase de idiomas.
- Analizarán detalladamente y explorarán las complejidades de un contenido como un sistema, por ejemplo, una obra de arte, un texto, un aspecto cultural, etc.
- Identificarán las diferentes partes de un sistema, las personas que lo utilizan y cómo las partes del sistema y las personas interactúan unas con otras.
- Considerarán las perspectivas de las personas que interactúan con el sistema y las voces de aquellas que no aparecen representadas. Estas consideraciones surgirán durante el proceso de interacción a lo largo de los pasos contenidos en el protocolo.
- Rediseñarán un aspecto del sistema para maximizar el aprendizaje desde su propio punto de vista.

### Pasos Principales

1. Dividir a los estudiantes en grupos de 4 en los cuales exista representación de diferentes niveles de com-

petencia lingüística (principiante, intermedio, avanzado, superior y/o distinguido).

2. Repartir una copia del cuaderno de ejercicios perteneciente al protocolo Voz y Decisión (2019) a cada grupo y una copia del contenido con el que van a trabajar. Es importante tener en cuenta que la palabra “contenido” debe ser remplazada por el tipo de material que utilizarán los estudiantes para trabajar con el protocolo. Por ejemplo, un poema, un video, una imagen, etc.
3. Empezar a facilitar el uso del protocolo una vez que los grupos han recibido el cuaderno de ejercicios y el contenido.
4. Asignar el tiempo necesario para llevar a cabo los siguientes pasos del protocolo Voz y Decisión:

**a) Considera el contexto:** ¿Dónde se hizo el contenido? ¿Cuándo fue hecho? ¿Quién lo hizo? ¿Qué más estaba ocurriendo en ese momento y lugar?

**b) Las decisiones del maker:** ¿Qué decisiones piensas que el/ los makers tomaron cuando diseñaron este contenido? ¿Por qué crees que tomaron esas decisiones?

**c) Voces presentes:** ¿Las voces de quién están presentes en este contenido? ¿Qué perspectivas están siendo representadas?

**d) Voces ausentes:** ¿Qué voces faltan en este contenido? ¿Qué perspectivas no están siendo representadas? ¿Por qué lo crees así?

**e) Mi voz:** ¿Cuál es tu voz? ¿Qué perspectivas traes tú a este contenido?

**f) Mi(s) decisión(es):** ¿Qué podrías hacer para rediseñar o reimaginar este contenido para que represente mejor tu(s) perspectiva(s)? ¿Por qué? ¿Qué tan distinto sería?

**g) Interactúa:** Comparte tu rediseño con un compañero o compañeros. Pídeles que respondan las preguntas: ¿De quién(es) son las voces y perspectivas que ellos ven representadas en este contenido? ¿Qué voces y perspectivas piensas que están ausentes? Pregúntate: ¿Podrías compartir tu rediseño con alguien más para obtener una perspectiva distinta?

**h) Reflexiona:** Ahora que has recibido retroalimentación, observa de cerca tu rediseño y considera aquellas voces y perspectivas que faltan en este contenido rediseñado. Si la retroalimentación que recibiste de tus compa-

ñeros no es lo que esperabas o buscabas ¿Te parece bien? Si no, ¿Cómo puedes continuar rediseñando este contenido? Por último, es importante que te preguntes: ¿Qué crees que pensaría el *maker* de tu rediseño?

### Sugerencias de Implementación

#### *Materiales y organización de la clase*

- Se puede elegir imprimir una copia del cuaderno de ejercicios para cada estudiante y que así tome sus propias notas y lea las instrucciones o una copia en un tamaño ampliado para cada grupo. Es recomendable hacer lo segundo ya que de esta manera los estudiantes documentarán sus respuestas en un único material. Por ejemplo, si se utiliza un poema como contenido, se puede facilitar una copia del poema a cada miembro del grupo. Si se utiliza una imagen como contenido, se puede facilitar a todo el grupo una copia ampliada de la imagen, dar una copia pequeña a cada miembro o incluso proyectarla en la pantalla de la clase si todos los grupos van a trabajar con la misma imagen. Todos los grupos pueden trabajar con el mismo contenido o se puede asignar un contenido diferente a cada uno de los grupos para aplicar el protocolo. Los pasos de los que consta el protocolo no varían según el contexto; lo que podría variar es la forma en que se trabaja el contenido.
- Repartir a cada grupo diferentes tipos de pinturas, rotuladores, notas adhesivas Post-it, etc. para completar los diferentes pasos del protocolo. Al escribir sus respuestas en las notas Post-it y colocarlas en el cuaderno de ejercicios, los estudiantes pueden (re) organizar sus ideas mientras interactúan con el protocolo.
- Asegurarse de que la clase está organizada de tal manera que los cuatro estudiantes se ven de frente para facilitar su comunicación. Los estudiantes pueden acomodarse en el suelo o también trabajar fuera de la clase. Sea cual sea la organización, es importante que los estudiantes se puedan mirar de frente los unos a los otros a la hora de comunicarse para no dejar a ninguno aislado por no poder alcanzar los materiales o escuchar las opiniones y comentarios de sus compañeros.
- Dado que se sugiere que cada grupo contenga una variedad de niveles de competencia lingüística, el profesor puede crear los grupos con antelación antes de la clase en vez de esperar a hacerlo en el momento para discernir más fácilmente qué caracte-

terísticas de cada estudiante pueden desarrollar seguridad y confianza en el grupo. Se puede romper el hielo con una actividad previa para que los estudiantes empiecen a interactuar de forma ligera los unos con los otros o se puede facilitar un contexto más cómodo si los estudiantes trabajan con, por lo menos, alguien de quien sean amigos o hayan trabajado con anterioridad.

#### *Tiempo*

- Existen múltiples posibilidades para utilizar el protocolo. Se puede llevar a cabo en un solo periodo de clase, durante una semana, a lo largo de una unidad completa o incluso el semestre o curso escolar en su totalidad.
- Tomar una decisión específica con respecto al tiempo asignado al protocolo ayudará a desarrollar la respuesta crítica de los estudiantes hacia el contenido.
- Se recomienda utilizar el protocolo al final de un capítulo o unidad y trabajar en él como mínimo 50 minutos, nunca menos de ese tiempo. Además, se puede elegir trabajar solamente en ciertas partes del protocolo si se facilita la información sobre los pasos que no se vayan a completar. Por ejemplo, se puede facilitar de antemano la información relativa a los dos primeros pasos (“Considera el contexto” y “Las decisiones del maker”) para que así los estudiantes empiecen a trabajar directamente con los pasos “Voces presentes” y “Voces ausentes”. Esto les ayudará a dedicar más tiempo a presentar sus propias perspectivas en el caso de que el tiempo del cual se disponga sea limitado.

#### *Contenido*

El término “contenido” se refiere a cualquier tipo de material específico relacionado con el curso o la lección, o alguna temática social particular que tenga relación con el contexto en el cual se encuentran los estudiantes. Un contenido puede ser cualquier tipo de artefacto: un poema, una obra de arte, un ensayo histórico, una publicación en redes sociales, un artículo periodístico, un plan medioambiental, etc. Existen infinidad de posibilidades, aquí se ofrecen algunas sugerencias concretas con las que se puede trabajar:

- Se puede elegir una imagen que represente una característica concreta de la lengua, una problemática social de la lengua o cultura del idioma, al igual que algún material que represente a la comunidad



a la que pertenecen los estudiantes. Por ejemplo, una fotografía de un mercado en Marruecos, murales en Río de Janeiro, una protesta en contra de la crisis económica en Argentina o un paisaje lingüístico en el que aparece una señal bilingüe o multilingüe. Debe evitarse caer en estereotipos, el objetivo es que los estudiantes se relacionen con el contenido de forma personal en vez de decirles o enseñarles de forma explícita el significado de la imagen.

- Se puede elegir una pieza escrita como un poema, una historia corta, un cuento, un titular de periódico, etc. en la lengua meta. Si se utilizan materiales auténticos, debe asegurarse de enseñar el vocabulario pertinente con anterioridad y de que el nivel de dificultad es el adecuado. Una buena regla básica para esto es que, si hay más de 10 palabras en el texto que los estudiantes desconocen, el texto es demasiado complicado para su nivel.
- Se pueden elegir también textos multimodales como las historias digitales, extractos de películas, videos de YouTube o publicaciones en redes sociales. En el caso de los videos, el uso de subtítulos puede ayudar a los estudiantes a crear conexiones entre las formas lingüísticas y su significado.
- Es posible además hacer uso de una estructura lingüística específica. Por ejemplo, los estudiantes pueden basarse en el protocolo para analizar oraciones, frases, modos verbales, al igual que otras características lingüísticas como el cambio de código, traducciones o el uso de préstamos léxicos. Así, se puede analizar el diálogo entre un hablante nativo de Escocia y otro de Irlanda o dos oraciones que contrastan el uso del modo indicativo y el subjuntivo en oraciones subordinadas adjetivas como “cuando llego a casa” y “cuando llegaba a casa”.
- Se puede hacer uso de un artefacto como una escultura, una obra de arte, un *souvenir*, una máquina o cualquier tipo de objeto cotidiano como un plato típico o una herramienta. Por ejemplo, un imán de nevera de Berlín, una cuchara de madera de Nicaragua, o una pintura de Picasso.
- Así, el protocolo puede aplicarse a una gran variedad de contenidos sin perder de vista la importancia de presentar las voces y perspectivas de los estudiantes mientras interactúan con el contenido en la segunda lengua. Por lo tanto, con el objetivo de involucrar de forma más efectiva a los estudiantes, el contenido seleccionado debe ser atractivo emocional, social o lingüísticamente para ellos.

### Uso de la lengua

Dado que el protocolo busca que los estudiantes se involucren con la voz y la representación, la producción lingüística no debería ser una barrera a la hora de reflexionar y generar sus respuestas. Se propone lo siguiente:

- Guiar a los estudiantes a utilizar un tiempo verbal específico basado en la unidad con la que estén trabajando. Por ejemplo, si se utiliza el protocolo a nivel principiante y se está enseñando ser/estar, los estudiantes pueden decir algo como: “está la voz de \_\_\_\_\_ y no está la voz de \_\_\_\_\_” para los pasos “Voces presentes” y “Voces ausentes”.
- Proveer frases o estructuras concretas para facilitar que los estudiantes presenten las ideas que quieran expresar en los varios pasos del protocolo. Por ejemplo: “Yo cambiaría \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_” para responder al último paso del protocolo “Reflexiona”. Lo importante aquí es tomar las decisiones pedagógicas adecuadas basándose en la unidad o unidades donde se quiera implementar el uso del protocolo con la intención de que los estudiantes puedan expresarse y participar con sus voces en el proceso de aprendizaje.
- Practicar con las estructuras gramaticales y el vocabulario con antelación a lo largo de la unidad antes de que los estudiantes trabajen con el protocolo. Para ello se puede trabajar con listas de vocabulario, lecturas previas como tarea, estrategias de lectura, etc.
- Recordar a los estudiantes que no deben arriesgarse demasiado. Se debe reforzar la idea de que ya poseen suficiente conocimiento en la segunda lengua para expresarse en la clase. Elogiar a los estudiantes que comunican sus ideas con lenguaje aprendido en clase.
- Invitar a los estudiantes más avanzados a que ayuden a expresar sus ideas a los que tienen dificultades para hacerlo.
- Estar consciente de la corrección de errores. Explicar a los estudiantes que está bien cometer errores, experimentar con el idioma y seguir intentando expresar sus ideas.
- Tener en cuenta la variación lingüística. Algunos estudiantes conocerán palabras pertenecientes a otros dialectos o palabras estigmatizadas. Se recomienda no enfocarse en esas palabras durante el transcurso del protocolo, pero se pueden analizar de forma crítica en otro momento cuando el obje-

tivo principal sea entender y aprender vocabulario o gramática.

- Expresar comentarios o retroalimentación en la lengua materna de los estudiantes, en especial sobre estructuras lingüísticas avanzadas, evitará que sientan ansiedad a la hora de comprender lo que el profesor está explicando.
- Apoyar la articulación del lenguaje. El uso de frases o expresiones comunes para manifestar ideas concretas escritas en tarjetas o listas de vocabulario puede resultar útil para articular pensamientos y evitar complicaciones innecesarias a la hora de comenzar una frase o idea o mencionar una palabra específica. Permitir a los estudiantes el uso de sus listas de vocabulario y ofrecer oportunidades para utilizar diccionarios en papel o en línea. Se puede pedir a cada grupo que escriba palabras y expresiones nuevas en la pizarra para que toda la clase tenga acceso a ellas y puedan hacer uso de ellas durante el proceso.

#### Facilitación

- Es importante destacar que el uso del protocolo se debe facilitar en vez de enseñar con él. De este modo, se debe enfatizar la idea de que no existe una respuesta correcta sino múltiples perspectivas. Esto evitará que los estudiantes sientan presión para expresar lo que piensan que se espera de ellos. El objetivo es que los estudiantes sientan que pueden expresarse de forma libre y cómodamente, motivándolos a explorar las voces ausentes y presentar las suyas propias de forma activa.
- Ya que se puede establecer un límite de tiempo para completar cada paso, dependiendo del tiempo que se dedique al mismo, no se recomienda compartir las respuestas con toda la clase al final de cada paso ya que esto se hará en el momento de la conclusión del protocolo completo, cuando los estudiantes comparten sus rediseños como resultado del paso “Reflexiona”. Es importante recordar que los estudiantes están documentando sus respuestas en el cuaderno de ejercicios y que las podrán consultar al final del proceso. Así, una vez que el tiempo destinado a cada paso concluya, se puede dirigir a la clase a que continúe trabajando con la siguiente sección mientras se pasa de grupo en grupo ofreciendo retroalimentación.
- A la hora de ofrecer retroalimentación, se pueden ofrecer preguntas que ayuden a los estudiantes a explorar sus ideas de forma más detallada como,

por ejemplo: ¿Qué te hace decir eso?, ¿Qué conexiones estás haciendo?, ¿Cómo se relaciona X con Y?, etc.

- Dependiendo del nivel de competencia lingüística de los estudiantes se puede hacer uso de su lengua materna, cambio de código o translenguaje para expandir su proceso de reflexión cuando surgen preguntas elaboradas, conexiones, extensiones o dificultades.
- Tomar constantemente decisiones sobre las voces de los estudiantes a lo largo del trabajo con el protocolo en vez de seguir un plan de clase predeterminado. Esto puede significar ampliar el tiempo dedicado a alguna sección si los estudiantes se están tomando más tiempo de lo planificado originalmente o enseñar más vocabulario o estructuras gramaticales según vayan surgiendo en las respuestas de los estudiantes.
- Siempre se puede volver a una idea o sección previa para enfatizar que los estudiantes creen conexiones entre los pasos del protocolo mientras se va respondiendo a cada una de sus preguntas, dudas o comentarios.
- El tono de voz y el lenguaje corporal son buenos aliados a la hora de ayudar a los estudiantes a sentirse más cómodos durante el proceso de trabajo. Un tono suave y comprensivo demuestra que se está abierto y receptivo a lo que los estudiantes están diciendo. Sentarse a su lado y estar a su misma altura cuando se habla con ellos demuestra que se les ve como iguales y un verdadero interés en ellos como personas.
- El equipo de *Agency by Design* sugiere además las siguientes consideraciones para un mejor trabajo durante el paso “Mi voz” y cómo ayudar a indagar más profundamente en las ideas:

#### **El paso Mi Voz**

Para poder generar andamiaje en el paso “Mi voz”, los estudiantes pueden requerir apoyo para considerar sus propias perspectivas y sensibilidades. Sugerimos trabajar con la rutina de pensamiento Pensar, Sentir, Preocuparse de *Agency by Design* entre los pasos “Voces ausentes” y “Mi voz” ([http://www.agencybydesign.org/AbD\\_Pensar\\_Sentir\\_Preocuparse .pdf](http://www.agencybydesign.org/AbD_Pensar_Sentir_Preocuparse.pdf)) O, puedes ofrecer sugerencias para que los estudiantes consideren sus propias perspectivas. Algunas de estas pueden incluir: ¿A qué personas o comunidades estoy representando?, ¿Qué

me preocupa? ¿Qué es importante para mí?, ¿Cuál es mi punto de vista?, ¿Qué aspectos de mi identidad, historia y experiencias influyen en mi punto de vista?

### ***Sigue preguntando “¿por qué?”***

Es importante incluir oportunidades para que los estudiantes pregunten “¿por qué?” a lo largo del protocolo. Preguntar “¿por qué?” se enfatiza en los siguientes pasos del protocolo: Decisiones del *maker*, Voces ausentes, Mi voz. Preguntar “¿por qué?” también puede incluirse en otras partes del protocolo, especialmente durante la rutina Pensar, Sentir, Preocuparse (ver arriba). Ayuda a los estudiantes a pensar en el por qué, utilizando de forma rutinaria las siguientes preguntas: “¿Qué te hace decir eso?” y “¿Por qué piensas que es así?”

### **Discusión**

Los estudiantes que comparten las aulas del siglo XXI representan aspectos cada vez más ricos de las sociedades y culturas a las que pertenecen. Dichos aspectos están recibiendo importante atención y considerándose de forma crítica y creativa en las aulas de idiomas con la intención de desarrollar en los alumnos competencias tanto lingüísticas como personales para prepararlos a ser pensadores independientes que expresan sus opiniones, preocupaciones y emociones con el deseo de crear un mundo mejor y más justo. A pesar de que muchos instructores ya están poniendo en práctica una gran variedad de metodologías basadas en la pedagogía crítica en sus aulas (Ritchhart, 2015), los autores que investigan y escriben sobre el aprendizaje de segundas lenguas siguen enfatizando la diferencia existente entre lo que ocurre en las aulas de idiomas y los contextos sociales en los que se produce el aprendizaje natural de los mismos (Correa, 2011; Leeman, 2005; Ortega, 1999).

Por lo tanto, la utilización de la intervención pedagógica sugerida en el salón de clase de idiomas busca cambiar el enfoque de instrucción desde una pedagogía centrada en el profesor o en el idioma a una basada en el estudiante para así desarrollar competencia comunicativa de una forma holística. Por “holística” nos referimos al desarrollo de las cuatro habilidades bajo el escrutinio del pensamiento crítico y creativo. Con este objetivo, los estudiantes están inmersos en un análisis profundo de contenidos en la lengua meta para conectar, extender y desafiar ideas relacionadas con la representación de voces ausentes y de las suyas propias. Por consiguiente,

para completar de forma adecuada el protocolo, los estudiantes deben usar su segunda lengua paso a paso para comunicar de forma efectiva ideas que van más allá de ejercicios repetitivos y que implican su agencia y empoderamiento al conectar la lengua con la cultura, las comunidades y sus propias voces. Con ese fin, el papel del instructor es el de ayudar a los estudiantes a aprender, entender y reflexionar sobre significados, actitudes, valores e ideas para así ser capaces de describir patrones de interacción social presentes en productos de la vida real como libros, normas, música, juegos, etc. y crear sus propios artefactos para con ello demostrar su comprensión sobre dichos productos, tal y como sugiere Potowski (2005). Ejemplos poderosos de la aplicación de este protocolo en primaria y secundaria incluyen: la generación de poesía en francés y creación de cubiertas de libros en una clase de literatura en preparatoria; la creación de un set de vestuario para muñecas para representar el poder femenino y el rol del género en una clase de cuarto grado de primaria; la creación de un pasillo histórico en una escuela para representar su comunidad, entre otros (Sheya, 2018).

Por otra parte, el uso de la intervención aquí propuesta es un reflejo de las expectativas ofrecidas por ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), que desarrolló unos estándares concretos para aprender idiomas llamados *World-Readiness Standards for Learning Languages* con la meta de facilitar la unión entre aspectos comunicativos y culturales de las lenguas a través de la creación de conexiones y comparaciones para formar parte de comunidades locales y globales (ACTFL, 2018). Estos estándares aparecen reflejados en la producción lingüística de los estudiantes a lo largo del protocolo en base a las conversaciones, discusiones y respuestas escritas que se desarrollan en torno al cuaderno de ejercicios con un formato que invita a la indagación crítica. Esta metodología también responde a la propuesta de Belpoliti y Fairclough (2018) de poner en práctica proyectos que tengan como base la indagación crítica y que se diseñen para niveles de competencia lingüística específicos, para así ayudar a los estudiantes a expandir sus habilidades lingüísticas en los modos interpersonal, interpretativo y presentacional mientras trabajan con un tema de interés personal. De este modo, los proyectos que realizan los estudiantes subrayan las conexiones culturales y afectivas entre los estudiantes y sus comunidades al mismo tiempo que fomentan un entendimiento profundo de las culturas nacionales e internacionales, al igual que la relevancia social en todos los ámbitos de la vida (Belpoliti & Fairclough, 2018).

Al desarrollar la comunicación tanto de forma oral como de forma escrita en el salón de clase de idiomas a través de tareas que se enfocan en los modos interpersonal, interpretativo y presentacional, los estudiantes llegan a ser conscientes de lo que pueden hacer con lo que han aprendido en su segunda lengua. Si se hace ver a los estudiantes el modo en que la comunicación cohesiona la lengua, la agencia y la identidad, serán capaces de llevar ese conocimiento fuera de la clase y tomar decisiones bien fundamentadas acerca de cuándo utilizar qué en las diferentes situaciones reales en las que se vean involucrados (Leeman, 2012).

### Conclusión

Hoy en día, independientemente del nivel de competencia lingüística de nuestros estudiantes en la clase de idiomas, es de vital importancia el promover la pedagogía crítica para trabajar con el contenido. Esta pedagogía crítica debe situar en un lugar privilegiado los antecedentes culturales de los estudiantes para así darles el poder de dar forma a sus mundos personales. Dichos mundos deben recibir con los brazos abiertos el desarrollo de las habilidades de los ciudadanos del siglo XXI como el pensamiento crítico y creativo, la colaboración y la comunicación.

A menudo, los instructores y los estudiantes pueden pensar no poseer la suficiente competencia lingüística para entablar conversaciones profundas y reflexionar sobre temas que consideran complicados. Sin embargo, es nuestro deseo que con la presente intervención pedagógica se pueda experimentar de primera mano cómo los estudiantes pueden, de hecho, interactuar con contenidos gracias a la ayuda del protocolo Voz y Decisión al desarrollar un proceso de descubrimiento mientras hacen uso de su segunda lengua.

Al trabajar con el protocolo Voz y Decisión en la clase de idiomas, el profesor y los estudiantes son capaces de poner en práctica los aspectos de la lengua adquiridos en las unidades de estudio que están cubriendo y, al mismo tiempo, analizar de forma crítica el contenido con el que interactúan, explorar sus complejidades y encontrar oportunidades para incluir sus propias voces y perspectivas. Desde aquí, les proponemos que editen, cambien y adapten el protocolo según sus necesidades como educadores y que lo adecúen a las necesidades de sus propios estudiantes. El uso del protocolo ofrece una oportunidad innovadora para personalizar el aprendizaje y desarrollar la agencia y empoderamiento del estudiante haciéndole consciente de que es capaz de llegar a cambiar el mundo complejo y desconocido del que es partícipe.

### Referencias

- ACTFL. (n.d.). *World-readiness standards for learning languages*. Recuperado de <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsfor-LearningLanguages.pdf>
- Agency by Design. (n.d.). Recuperado de <http://www.agencybydesign.org>
- Belpoliti, F. & Fairclough, M. (2018). Inquiry-based projects in the Spanish heritage language classroom: Connecting culture and community through research. *Hispania*, 99(2), 258–273.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Clapp, E.P., Ross, J., Ryan, J O., & Tishman, S. (2016). *Maker-centered learning: Empowering young people to shape their worlds*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Correa, M. (2011). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308–320.
- Crookes, G. (2012). Critical pedagogy in language teaching. En L. Ortega (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp.1-9). Oxford: Wiley/Blackwell.
- Design, P. Z. (2015). *Maker-Centered learning and the development of self: Preliminary findings of the Agency by Design project*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Recuperado de [http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Maker-Centered-Learning-and-the-Development-of-Self\\_AbD\\_Jan-2015.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Maker-Centered-Learning-and-the-Development-of-Self_AbD_Jan-2015.pdf).
- Fairclough, M., & Beaudrie, S. M. (Eds.). (2016). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Furstenberg, G., Level, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55–102.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. London: Heinemann.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Giroux, H., & Simon, R. (1988). Critical pedagogy and the politics of popular culture. *Cultural Studies*, 2, 294–320.
- Lacorte, M. (2016). Teacher development in heritage language education. En M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 99–122). Georgetown University Press: Washington DC.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35–45.
- Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. En S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the US: State of the field* (pp. 43–59). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ortega, L. (1999). Language and equality: Ideological and structural constraints in foreign language education in the U.S. En T. Huebner & K. Davis (Eds.), *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA* (pp. 243–266). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Potowski, K. (2001). Educating university foreign language teachers to work with heritage Spanish speakers. En B. Johnston & S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* (pp. 87–100). University of Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Project Zero. (2016). Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu>
- Reagan, T. (2010). Critical pedagogy in the foreign language education context: Teaching Esperanto as a subversive activity. *Counterpoints*, 376, 47–66.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, C. L. (2015a). The futures of learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, 13, 1–16.
- Scott, C.L. (2015b). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, 15, 1–21.
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Desarrollo y visibilización del pensamiento: Análisis de la experiencia de implementación del marco pedagógico Pensamiento Visible del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard en INACAP. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, 115–148.
- Sheya, S. (2018). *Voice and choice: Developing a sensitivity to what—and who—is not represented*. Recuperado de <http://www.agencybydesign.org/node/393>
- Tishman, S., & Clapp, E. P. (2017). Building students' sense of agency. *Educational Leadership*, 75(2), 58–62.
- Voz y decisión. (2019). Recuperado de <http://www.agencybydesign.org/sites/default/files/AbD%20Voz%20y%20Decision.pdf>
- Voz y decisión, cuaderno de ejercicios. (2019). Recuperado de <http://agencybydesign.org/sites/default/files/AbD%20Voice%20and%20Choice%20Learner%20Workbook%20Spanish%20Edition.pdf>

# Games from Childhood Memories: Rescuing Bolivian Traditions to Learn English

Beatriz Erazo Ferreira

*bv.erazo@acad.ucb.edu.bo*

Universidad Católica Boliviana San Pablo

## Abstract

Game-Based Learning provides with tools and activities related to increased motivation, real-life-like social interaction, and collaboration. Teachers can include games in the English classroom as with different purposes: teaching, scaffolding, or reinforcing content material. Games also offer an excellent opportunity to develop social skills in the target language and to work collaboratively while learning English. In this article, several aspects of games referring to the benefits of adapting traditional Bolivian games, generally played during childhood are presented. The use of games brings to the table the implicit need for rescuing some traditions and connecting them to students' identity. This article also presents a detailed description of five different games, how teachers and students can use them in the classroom, as well as how they can apply variations, and what observations they made when applying the games in class and learning from the experience. Finally, this article includes a discussion reporting on how these games not only correlate with Bolivian students' traditions and backgrounds, but also how they enhance their implicit and explicit benefits, and how they make the learning process more personal and meaningful.

**Keywords;** Game-based learning, adapted games, traditions, game benefits, games as learning tools.

## Resumen

*El aprendizaje basado en juegos proporciona herramientas y actividades relacionadas con una mayor motivación, interacción social real y colaboración. Los juegos son herramientas que se pueden incluir en el aula de inglés con diferentes propósitos: enseñanza, andamiaje, o contenido de refuerzo. También brindan una excelente oportunidad para desarrollar habilidades sociales en el idioma inglés y trabajar en colaboración mientras aprenden el mismo. En este artículo, se presentan varios aspectos de los juegos*

*que se refieren a los beneficios de adaptar los juegos bolivianos tradicionales, generalmente jugados durante la infancia. Igualmente, se hace mención a la necesidad implícita de rescatar algunas tradiciones y conectarlas con la identidad de los estudiantes. Este artículo también presenta una descripción detallada de cinco juegos diferentes, cómo pueden usarse en el aula, así como las variaciones y observaciones que se pueden aplicar y que se tomaron de la experiencia. Finalmente, se discute cómo estos juegos no solo se correlacionan con las tradiciones y antecedentes de los estudiantes bolivianos, sino también cómo mejoran sus beneficios implícitos y explícitos, y cómo logran que el proceso de aprendizaje sea más personal y significativo.*

**Palabras Clave;** Aprendizaje basado en juegos, juegos adaptados, tradiciones, beneficios de los juegos, juegos como herramientas de aprendizaje.

*"I do not miss childhood, but I miss the way I took pleasure in small things, even as greater things crumbled. I could not control the world I was in, could not walk away from things or people or moments that hurt, but I took joy in the things that made me happy."*

— Neil Gaiman, *The Ocean at the End of the Lane*

## Introduction

**A**mong the small things I miss from my childhood, my most cherished memories are probably the ones when my five siblings and I spent playing with my uncle during our family vacation nights. Even more, once in a class, something made me reminisce those old times, wishing I could play those games again. "We should play as children all the time... why not in our English classrooms?" I thought. I glanced at my students and accepted the fact that they are the generation of the Internet and smartphones. They do not play anymore like I used to. However, they should.

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

That is how I discovered Game-Based learning and its essential role in the English language classroom. I realized teachers might adapt games with the purpose of teaching, but also connect them to those small pieces of traditional games that are slowly getting lost. Not only that, teachers could be able to include the social interactions that came with those games, and turned them into activities that involve all primary skills: listening, reading, speaking, and even writing.

This pedagogical intervention paper presents how traditional Bolivian games that people do not play any longer can be used in the English classroom, how teachers may modify them to become teaching tools in the ELT (English Language Teaching), what the reaction of students was, their pedagogical benefits, and the possibilities that exploring this field can bring, not only at a cultural level but also at the social one. This experience opens the door to English teachers from all over the world who could reproduce games to enrich their students' lives, by providing a more relaxing but also exciting learning environment.

### Theoretical Framework

Playing games has gained importance in learning and cognitive development (Plass, Homer & Kinzer, 2015). That is why different disciplines have adopted games. Education is no different because games enhance the learning experience (Steven, 2015). At this point, it is necessary to define "game." According to Zyda (2005, p. 21), "a game is a physical or mental contest that has specific rules, intending to amuse or reward the gamers." These rules are essential elements in any game. Benoit (2017, p. 37) points out that "games are fun and engaging, and have an intrinsic component that keeps people coming back to play." Because most games are fun, they help engage students in their learning.

This definition leads to trying to understand what Game-Based Learning (GBL) is. GBL is a learning approach that uses games with clear objectives defined by the teacher (EdTechReview, 2013). Games can also make the learning process "personally meaningful, experiential, and social" (Shaffer, Squire, Halverson & Gee, 2005, p. 2). Dodgson (2015) states that GBL has additional benefits to the English classroom as learners have opportunities to talk about what they are interested in, the in-class rules, and collaboration.

There is also a close relationship between games and motivation,

"Game-based learning (GBL), which combines subject matter with gameplay, is one means of

achieving this. Rewards (such as stars or lives gained or lost) can be closely combined with immediate feedback on every choice made or answer given. This is much more effective than feedback at the end of the lesson or the following week, by which time any normal student has lost interest" (Rogers, 2016, p. 3).

Language teachers have been using games in their classrooms for a long time. Bush (2015) points out that foreign language teachers commonly use grammar games in their classroom. Moreover, language instructors use a variety of games to teach and reinforce vocabulary (Benoit, 2017), and other language issues. In addition to this, activating students' schemata and background knowledge (connected to their cultural practices) improves any instructional stage, since learners can acquire new information better if they can make connections with something they already know (Ferlazzo & Sypniewski, 2018). Culture is another aspect linked to games and their use in the classroom. House and Javidan (2002, p. 22) emphasize the importance of "sharedness" related to a culture belonging to a community. This "sharedness" is an essential component of these traditional games since they allow for the development of interactive social skills performed in a real-life-like situation.

Gifford (2016, p.2) advocates that "in terms of our immediate ELT context, pretty much any video game can be repurposed for language learning, in the same way, a text, song or website can be," even if they do not contain a language context per se. From that perspective, any game could be adapted to be used in the English classroom. Although educators have used games for a long time, there is a need to find more technical resources focused on the adaptation of real games, especially those games that attempt to rescue cultural and familiar practices and traditions closely related to the students' culture.

### Implementation

Keeping in mind the previously mentioned benefits of games, several card games and one board game related to the learners' Bolivian culture and family practices were modified to fulfill the requirements of the English classroom. Among these games, *Cartas Iguales*, *Chancho*, *Calzón Sucio*, *Caballito*, *Nervioso* can be mentioned, as well as others that might as well be common to several Latin American countries. Also, *Tunkhuña* (Hopscotch) and *Carreritas*, which require physical movement, have

been modified into a board game and a race in order to use them in the classroom without the need of having lots of room to play.

These games have been adapted to be utilized as teaching tools (focused on grammar, vocabulary, listening, and speaking), making the learning experience even more significant and pertinent. Even the students' names have been adapted to English so that they can fit the environment of the classroom. They may appeal to learners of all ages, especially adults because of their connection to games and childhood as these are games with which adults may be familiar. Additionally, these games are an appropriate alternative in circumstances where schools have little or no access to technology.'

To play these games, teachers' role in class has to change, as a model, a moderator, and a facilitator. Teachers should be there to help students when necessary. More importantly, the teacher should encourage students to take risks, not to be afraid of making mistakes, to relax, and to work independently. Teachers should also be ready to provide enough freedom for students to perform during the games as they would in real life, even if that means suspecting that others are cheating while playing, which could be another fun opportunity to learn.

Being a moderator is not the only role of the teacher. Kumar (2013) also refers to the failures that can occur while performing games in classes. These failures may affect the teacher as well as the students. The author remarks that in this situation teachers should support their students by reminding them the learning objective and remarking that it is possible and necessary to learn from mistakes. They can do this by analyzing these situations with their students and learning from experience with their failures.

These games, as learning-teaching tools, have been used to reinforce the learning of content material. Games can also be part of a lesson focusing on a specific topic, function, grammar, or vocabulary. Teachers can use the games at the beginning or at the end of a lesson or class. This decision may depend on the learning objectives and the methodology they are using in their classes. The majority of these games are focused on reinforcing the learning of grammar. Bush (2015, p. 17) says that it "would be hard-pressed to find a practicing teacher who has never used a game while teaching grammar." In Bolivia, students need to learn grammar, and that is a reason why these games have an active grammar component: its primary purpose is to meet students' academic needs.

At the beginning of each session, before using any of the games, teachers should explain the context of these games. Teachers can even share a personal experience from their childhood. This will give students a notion of the tradition involved in the game, and it also helps to set the ambiance for playing the game. It is advisable to invite students who know the game to share their experiences with the game in question. This could help to create positive expectations towards the game. In the following sections of this article, there are descriptions of how these games can be implemented in the English classroom.

**High Strung (Nervioso).** In some parts of Bolivia, very young kids play this game to learn the numbers from 1 to 10, and the letters J, Q, and K. Teenagers and young adults play it for fun. The objective is to match the number the player says aloud with the number of the card he or she is throwing to the table at the same time. When a match happens, players shall put hands on the cards lying on the table. Being attentive is essential to win this game.

This game needs no adaptation other than using the target language. The teacher needs various sets of regular cards depending on the number of groups in the class.

**Level.** Beginners – CEFR A1

**Preparation.** Getting cards with numbers in advance.

**Procedures**

- Students make groups of 5 to 7 participants.
- The teacher models the game by teaching first the numbers and letters, and explaining that they have to say the numbers aloud in order and throw a card on the table at the same time.
- A student shuffles and deals all the cards to the players. They cannot see the cards. Instead, they should keep the cards face down in one hand, and use the other hand to throw the cards when playing.
- Taking turns, a player throws one card to the center of the table and says one, the next player does the same and says two, and so on.
- When the player says a number or letter that matches the number or letter of the card, she or he is throwing the card to the table, everyone should put a hand on the table. The last player doing so has to take all the cards from the table, and the game starts over.
- When a player runs out of cards, she or he should play three more rounds without getting any cards to be declared the winner.
- The game ends when only one player plays with all the cards, and everybody else has completed the three free-of-cards rounds.



### Results

- Students focus on the game while they learn the numbers and/or letters. This is noticeable when the first rounds are played calm and slowly, and then the speed rises up.
- After playing this game, the teacher may ask students to work on a more formal activity with numbers, and they show how much they have learned.

### Variations

- Students may be asked to use only one hand to play the game.
- Instead of ‘one, two, three, students can play by tens (i.e., ‘ten, twenty, thirty’) or any other multiplication number. Alternatively, students can start at a different number (e.g., ‘eleven, twelve, thirteen,’). It all depends on the learning objectives of the teacher.

### Observations

- This is an appropriate activity to finish any class.
- It is a noisy activity.

**Pair-up (Cartas Iguales).** *Cartas Iguales* is a card game. Its primary purpose is to make pairs of numbers and letters, so players keep the cards and count them at the end. The player with the most cards at the end of the game is the winner. This is a game taught to kids so they can reinforce their learning of numbers.

In the adapted game, *Pair-up*, the author respected the rules of the original game. The purpose, however, was modified to be used as part of a grammar lesson focused on the Simple Present Tense. That means that players have to make pairs of nouns and verbs following the rules of the Simple Present. Additionally, the teacher should teach the vocabulary to be used in this game (e.g., nouns and verbs).

**Level.** Beginners – CEFR A1/A2

**Preparation.** The teacher should prepare cards with subjects and verbs. The teacher needs a deck of cards per group of students.

### Procedures

- Students form groups of 2, 3, or 4 players.
- Each group receives a deck of cards: half of them containing names and subject pronouns, and the other half containing singular and plural verbs in the simple present form.
- With a group of students, the teacher explains and models the rules of the game, introducing pertinent vocabulary related to the game, (e.g., a deck, dealer, shuffle, etc.).

- One student deals four cards per player and sets four cards on the table.
- Students play the game taking turns and making pairs, matching one subject card with one verb card. One of those cards should come from the hand of the player and the other one from the table.
- If the student makes a good match, she or he can keep the cards. If there is no match, the player may have the opportunity to correct the error and keep the pair of cards for himself or herself without losing their turn.
- When the students run out of cards, the dealer should deliver four more cards per player. The dealer shall repeat this step until there no more cards in the deck.
- The winner of the game is the player who gets more cards at the end of the game.

### Results

- As Spanish speakers, we associate plural formations with words that end with ‘s’. Thus, this game allows the student to separate that L1 experience and acquire a new piece of knowledge: they should add ‘s’ to verbs connected to singular subjects (i.e., she, he and it).
- Playing this game two or maybe three different times anchors that knowledge that later on can be applied to different and more traditional activities.

### Variations

- When students play the game for the first time, they have to match subjects and verbs appropriately only.
- During the second round, students can be required to say complete sentences with their matched pair of cards, and he or she can keep the cards if the sentence is correct.
- In future rounds, players should form sentences in the interrogative or negative forms.
- Instead of Simple Present Tense, the teacher can prepare cards with verb forms in the Present Progressive Tense. This variation works exceptionally well with children.

### Observations

- Before students play the game, they may need to talk about the rules of the game first.
- The interaction then may move forward to asking for help and clarification. When students are completely involved in the game, they may also need common language related to it; for example, “that is not right” or “cheater”.

- Teacher and students may choose a topic or theme (and give examples) for the sentences the students are required to say.
- The game may turn into a quite noisy activity.
- The variations of the game help students to reinforce their knowledge about the structure of sentences, and they also provide them with an excellent opportunity to review the word order of different sentences in the Simple Present Tense.

**Piggy Hoggy (Chancho).** *Chancho* is also a card game. Its main objective is to make groups of four cards of the same number while passing one card from one player to another. The player who manages to form a group of cards first should shout *chancho* and stop the game. A previously chosen secretary should write down the letters of the game under the names of the players who were not able to form groups. For this purpose, the secretary should prepare a chart in advance.

In the adapted game for the English class, the cards contain verb forms of regular and irregular verbs: base form, simple past form, past participle form, and present participle form. While respecting the rules of the game, students' primary objective is to make groups of the same verb, being that the only one variation to the original game.

**Level.** High Beginners – CEFR A2

**Preparation.** The teacher needs to prepare sets of four cards with verb forms in advance. The teacher will need several sets, depending on the number of students in the class.

**Procedures**

- Students form groups. The number of players in each group may vary, the more participants, the better.
- With a group of students, the teacher explains the rules of the game, introducing pertinent vocabulary related to card games (e.g., deck, dealer, shuffle, etc.). Each group should also choose a dealer, a speaker, and a secretary (who has to prepare a chart with the names of the group members).

Fig. 1. Piggy Hoggy chart.

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
P I G	P I	P	P	P I G G	P I G G Y H	P I G G

- The teacher delivers the cards to each group, containing a set of verbs per player.
- The dealer shuffles the cards and deals all the cards to the players. They get four cards and try to form a set of the same verb.
- The speaker will give a signal for the players to pass a card to the student on their right. He or she will repeat the procedure until a player forms a set of four cards of the same verb.
- When the first player forms a set, she or he should shout “Piggy Hoggy” out loud, and stops the game.
- The secretary writes letters of the name of the game under the winner’s name on the chart every time the round is over.
- Students play the game again following the same procedure. The game ends when the secretary writes Piggy Hoggy under any of the names of the participants.

**Results**

- Playing this game several times over a course time helps students to memorize verb forms more efficiently than just studying them.
- The repetition of the game also helps anchor the learning, and the game can be used to finish a class in the future when there is some extra time to spare.

**Variations**

- Winners should try to give the meaning of the verb.
- The teacher can separate the cards containing regular and irregular verbs, so that students can focus on one type of verbs.
- Students may be required to write all the verbs (e.g., on their notebook) as a way to reinforce their learning.
- Depending on the level of the class, students should try to use one of the verb forms in a sentence.

**Observations**

- Students shall play this game in a fast manner. For that reason, the game is boisterous and energetic.
- It may be necessary to remind students to use the target language at all times.

**Filthy Underwear (Calzón sucio).** *Calzón sucio* is another card game. In the original game, players have to make pairs of the same card and set them apart. In the adaptation, players respect the traditional rules. However, the objective is no longer to make pairs but to form groups of five cards, creating a sentence in the Present Perfect

Tense. The real game could last a while, and the same tends to happen in the adapted one.

**Level.** Intermediate – CEFR B1

**Preparation.** The teacher needs to prepare decks composed of sets of five cards which if put together, they would form a complete sentence, plus an extra card that cannot be part of any sentence. The teacher will need a deck per group.

**Procedures**

- Students make groups of 2, 3, or 4 participants. It is not advisable to have more members in each group -even though it is possible- in order to allow students to participate more and for organization purposes.
- The teacher with the help of a group of students models how to play the game. Besides, the teacher provides with any vocabulary needed.
- The assigned participant deals all the cards in the deck.
- Each participant organizes his or her cards trying to form groups of five cards, making a sentence in the Simple Present Perfect. They should pay attention to capitalized words and punctuation marks.
- When a student forms a sentence, he or she has to show it to the rest of the group for approval and then sets those cards apart. The player will keep the extra cards that do not fit in the sentences.
- Taking turns, each student collects a card from the person on their right and tries to use it to form a sentence again. If the player manages to form a sentence, he or she should get the approval of the group and set it apart. If not, the player has to keep the cards.
- The game continues until the players form all or most sentences, and one student is stuck with the extra cards of each set, making him or her the “filthy underwear”.

**Results**

- This game reinforces the form of affirmative or negative sentences in the present perfect tense. Students learn the word order they are to use when writing.
- This game also helps clarify the use of ‘have/has’ that depends on the subject.
- While playing, students usually come up with questions that give the chance to explain the different uses and meaning of the present perfect, which makes the explanation of tense more meaningful for the student.

**Variations**

- The first time, it is a good idea to show all possible sentences to students, so they know what to look for.
- For more advanced students, the teacher and other players should accept any logical sentences.
- Students can write the sentences they put together.
- Students can choose a sentence they formed during the game and come up with an anecdote or short story using it.
- Students may change the sentences into questions and use the questions to share real or invented stories based on them.

**Observations**

- At the beginning, and for non-advanced students, the game could last a while, so it is advisable to plan enough time for the activity.
- Students should be allowed to ask for help to each other and chat about anything they want while they form their sentences, as long as they do it in English.
- Teachers should be available to provide help with the sentences at the beginning, but then she should try to let the students work independently.

**Jumpey Horsey (Caballito).** Parents and teachers who wanted to teach a kid to play chess, they began with *Guerritas* or *Caballito*. The only purpose of these games was to train the young players to learn the different movements of the pieces and to get accustomed to playing the game, beginning the critical thinking process. *Caballito* uses the chess horse that jumps on the board, making an ‘L’ form.

In the adaptation, *Jumpey Horsey* is the new name of the game. The board is not black and white. Instead, pictures match four well-known stories: 1) Advising a fool; 2) Bad temper; 3) Bell the cat; 4) The ugly tree. The game set consists of a board, four colored tokens, and four colored cards containing the stories.

**Level.** Intermediate to Advanced – CEFR B1/B2 to C1

**Preparation.** The teacher needs to prepare the board, the tokens, and the story cards in advance, as well as to have one set per group.

**Procedures**

- Students make groups of 2, 3, or 4 participants.
- The players choose a color and set their token in the corresponding place.
- Taking turns, the players move their tokens simulating the moves of the horse in chess and describe

the picture. The student should take notes to remember the description.

- The winner is the player who first finds all the pictures completing the chosen story.
- Participants then read the stories and compare them to what they have described.
- Students then discuss the morals of each story.

### Results

- This game focuses mainly on reading, remembering, and summarizing, essential skills to improve reading comprehension.
- Speaking helps students explain and communicate their comprehension. In a way, when facing similar activities in the future, students have demonstrated to be more confident when reporting their results from reading activities.
- When discussing the lessons learned from the texts, students also practice giving opinions and negotiating.

### Variations

- If the students do not know the stories, they can read the cards before playing the game.
- Participants may use the pictures to come up with new stories.
- The board may contain random pictures for players to create any story they want.
- Depending on the level of English of the participants, the teacher may assign students to use a specific grammar tense, or to include certain vocabulary words, or to follow any other pattern that she considers appropriate.
- As a follow-up, students can write their stories in their style. Argumentative and narrative essays are good options for practicing writing as well.
- The teacher can prepare different boards with different stories.

### Observations

- This game requires enough time to be completed, depending on how much students know about the stories. Planning is essential.
- Students can work on a follow-up activity as a group, making teams with participants from other groups that had the same story.

### Discussion

Based on my experience and observation, the games described previously have proved to be useful and appropriate tools in the English learning-teaching process. Several

factors have contributed to these results. The first factor is the personal connection to the games. When teachers share their personal experiences with the game, they link students' learning experiences with the tradition involved in the game. Culturally speaking, this connection has to do with cultural traditions and cultural identity, which presents a connection between the person and society (Damen, 1987). Games are part of the culture of any society since people incorporate them in the traditions of their community.

On the second place, these games work well with any number of students. They are especially helpful with large classes. Rogers (2016) points out the challenges that teachers face when working with large classes, where students do not have the same personalities, competencies, and preferences. Games help find a balance among all of these different students and create an atmosphere where healthy competitiveness can happen. Rogers (2016) also warns not to fall in the fallacy of believing that learning will happen automatically just by playing a game, or that students will enjoy learning because they are playing in classes. This author also emphasizes that students must feel successful at learning while enjoying it. From that perspective, Rogers (2016) thinks that GBL helps students move to the next level. It is possible, then, to use these traditional games to establish a solid foundation in the issue practiced in the game to move up to the following stage.

Games also provide an excellent opportunity to engage students in their language learning. Trowler (2010) has defined student engagement as "the interaction between the time, effort and other relevant resources" that help enhance the learning experience and its outcome (p. 3). This engagement is not only connected to the games per se, but also to the interaction with the other students and to their experimentation of learning from a different perspective (i.e., traditional games). As students associate play with fun, students may be predisposed to have fun in class as they do in real life.

Another significant benefit of playing this type of games in the English classroom is that games provide teachers with an excellent opportunity to help their students develop their social skills. The type of interactions that take place during games may not happen in the classroom if this pedagogical tool is not incorporated. Also, these games can be considered authentic material. Although the games presented in this paper are adaptations from real games, playing the game involves authentic interaction. Klickaya (2004) emphasizes that authentic materials positively impact on the motivation of the learners, which also constitutes that they are exposed to real language.

In the event a teacher decides to begin a lesson with these games, he/she can also use them as a scaffolding tool. Plass, Homer and Kinzer (2015) mention that scaffolding becomes a natural event when playing a game, considering their instructional development. Thus, it may pay off to use games to capture the scaffolding involved in them. Additionally, when thinking about incorporating games in the classroom, teachers should consider that while students “explore [a] relevant aspect of games in a learning context designed by teachers,” both teachers and students work collaboratively which deepens the learning experience (EdTechReview, 2013). This collaborative spirit is needed to balance competitiveness and ensure the smooth flow of the learning process. Finally, students exposed to the same game several times during the course seem to have better acquisition of the target language issue (e.g., grammar, vocabulary, narration, fluency, and the like). There might be a connection between this improvement and the apparent fact that students develop more self-confidence when coming back to the activity.

### Conclusion

Although some teachers may consider the amount of preparation of these adapted traditional games as a limitation (in terms of time, materials and work), the benefits games provide to the learning-teaching process justify the efforts. In addition, the classroom environment is enhanced, and this is a crucial addition to the learning experience.

Because this paper has been written based on my personal experience, it is necessary to develop more research projects to qualify and quantify the effects of incorporating these games into the language classroom. Also, teachers should consider exploring traditional games from other countries. This may encourage teachers from all Latin America to embark themselves in similar projects, so they could rescue their traditional games, adapt them, and enhance their students' learning. These actions may also lead to enhance the value of their students' cultures and traditions. In this way, utilizing traditional games as a pedagogical tool can demonstrate that learning English does not mean to lose one's identity, but to reinforce it.

### References

Benoit, J. M. (2017). *The effect of Game-Based Learning on vocabulary acquisition for middle school English language learners*. Liberty University, Lynchburg, VA. 27.

- Bunz, R. (2016). *Game-Based Learning: Benefits, Challenges, Solutions*. Department of Graduate and Undergraduate Studies in Education. Faculty of Education. Brock University. p. 4. Retrieved from <https://integratingedutech.ca/game-based-learning/game-based-learning-benefits-challenges-solutions/>
- Bush, J. C. (2015). The Impact of Classroom Games on the Acquisition of Second Language Grammar LIF – *Language in Focus Journal*. 1(2). DOI: 10.1515/lifjsal-2015-0007
- Damen, L. (1987). Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading, MA: Addison-Wesley. In Tran-Hoang-Thu (2010). *Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom*. Alliant International University.
- Dodgson, D. (2015, October 16). *Game-Based Learning: getting started with Game-Based language learning*. Edutopia. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/game-based-language-learning-david-dodgson>
- Editorial Team. (2013). *What is GBL (Game-Based Learning)?* EdTechReview Dictionary. Retrieved from <http://edtechreview.in/dictionary/%20298-what-is-game-based-learning>.
- Ferlazzo, L., Sypniewski, K. H. (2018). Teaching English language learners: Tips from the Classroom. *American Educator*. Fall 2018. Retrieved from <https://www.aft.org/ae/fall2018>
- Gifford, T. (2016, October10). *Is game-based learning technology a waste of time?* Pearson English Blog. Retrieved from <https://www.english.com/blog/game-based-learning/>
- GoodReads. (2019). Childhood memories quotes. Neil Gaiman's quote. <https://integratingedutech.ca/game-based-learning/game-based-learning-benefits-challenges-solutions/> Retrieved from <https://www.goodreads.com/quotes/tag/childhood>
- House, R., & Javidan, M. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project Globe. *Journal of World Business*. 37 (1): 3-10. In Arizín, M.M., Oxley, A., Sulaiman, S. (2013). Evaluating Game-Based Learning effectiveness in higher education. *Elsevier & Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 20-27.
- Klickaya, F. (2004). Authentic Materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*. 10(7). Retrieved from <http://iteslj.org>

org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html

- Kumar, D. (2013, March 20). *Educator's checklist for Game-Based Learning (GBL)*. Retrieved from: <https://edtechreview.in/e-learning/212-gbl-checklist-for-educators?tmpl=component&print=1&layout=default&page=>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533.
- Rogers, P. (2016, February 22). *How to flip the classroom using game-based learning*. British Council. Retrieved from <https://www.british-council.org/voices-magazine/how-flip-classroom-using-game-based-learning>.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. (2005). *Video games and the future of learning*. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111.
- Steven, I. (2015, January 15). *Gamification vs. Game-Based Learning*. Retrieved from <http://inservice.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-game-based-learning/>
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy. Retrieved from [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf)
- Zyda, M. (2005). From virtual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer*. In Arizin, M. M., Oxley, A., Sulaiman, S. (2013). *Evaluating Game-Based Learning effectiveness in higher education*. Elsevier & Procedia – Social and Behavioral Sciences, 20-27.

# RECREA: Una Innovación Educativa Nacional en la Educación Superior en México

Sandra Juárez Pacheco

juarez.pacheco3@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Rosalba Leticia Olguín Díaz

rosalba.olguin@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## Resumen

El presente documento describe la implementación nacional de un novedoso enfoque de enseñanza para la educación superior por parte de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP). Para diseminar esta innovación, se creó una red de trabajo entre investigadores universitarios y docentes la cual se denominó RECREA o Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior. RECREA combina tres ejes centrales en el proceso enseñanza-aprendizaje: 1) la educación basada en competencias a partir del pensamiento complejo, 2) la investigación dentro del aula, y 3) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También se presentan, de manera general, las bases teóricas del enfoque de RECREA, así como una breve discusión de su estrategia de implementación en una investigación en proceso, en la cual se realizaron grupos de enfoque y se utilizó, además, la teoría de valoración para analizar las reacciones de los participantes a dicha implementación. Los resultados preliminares mostraron que algunos de los elementos de este enfoque innovador fueron bien recibidos por los docentes gracias, en parte, a la capacitación docente realizada. Sin embargo, persiste una frustración entre los docentes y estudiantes con respecto a la introducción del nuevo enfoque, las demandas de planeación académica y aplicación pedagógica que este exige. **Palabras clave:** RECREA, educación basada en competencias, TIC, investigación, teoría de valoración.

## Abstract

*The current document describes the Mexican Secretary of Education's top-down national implementation of a novel teaching approach in higher education. In order to disseminate the innovation, it was created a network of*

*university researchers and teacher educators called, Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA for its initials in Spanish). RECREA combines three central axes into the teaching-learning process: 1) Competency-based education, 2) Classroom research, and 3) Information and Communications Technology (ICT). This article presents an overview of the theoretical basis of the RECREA approach as well as a brief discussion of its implementation strategy according to an in-process investigation that utilized focus groups and the appraisal theory to analyze participants' reactions to the aforementioned implementation. The preliminary results demonstrate that certain elements of the innovative approach were well-received because of the teaching training, yet a persistent frustration was prevalent among course instructors and students regarding the manner in which the new approach was being introduced as well as the lesson planning and pedagogic application demands that it placed on participants.*

**Keywords:** RECREA, competency-based education, ICT, research, appraisal theory.

## Introducción

Este artículo tiene como intención principal el desarrollar una reflexión crítica con respecto al enfoque implementado por la red RECREA. El documento presenta, desde una perspectiva general, la implementación nacional de un enfoque novedoso de enseñanza para la educación superior por parte de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), ya que este enfoque propone educar a través de sus tres ejes centrales. Con el objeto de diseminar esta innovación, se creó una red de trabajo entre investigadores

Recibido el 30 de julio, 2019 - Aceptado el 30 de septiembre, 2019.

universitarios y docentes normalistas, a la que se denominó RECREA o Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior. RECREA combina tres ejes centrales en el proceso enseñanza-aprendizaje: 1) la educación basada en competencias a partir del pensamiento complejo, 2) la investigación dentro del aula, y 3) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las autoras de este estudio son miembros de la red RECREA Zona Central 2 y han sido parte de esta innovación desde su nacimiento. El *enfoque* de RECREA fue inicialmente presentado e instruido a los miembros de alto rango académico dentro de la red (Pro-facilitadores). Los pro-facilitadores son profesores-investigadores de cuerpos académicos en consolidación o consolidados de las escuelas, normales y universidades públicas, quienes estarían a cargo de entrenar y enseñar el nuevo enfoque a los miembros regionales de la red RECREA (facilitadores). Este proceso continuaría en cadena, de tal suerte que la diseminación sería piramidal, es decir, de arriba hacia abajo hasta llegar finalmente a los docentes titulares en el aula.

El artículo presenta reflexiones con respecto al proceso de implementación de RECREA basándose en un estudio en proceso. Para este estudio se utilizó la teoría de valoración para analizar cualitativamente la información obtenida por medio de grupos focales que eran integrados por ocho estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), cuatro profesores-investigadores de la BUAP y seis profesores-investigadores normalistas. Los grupos focales son, “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez-Miguel, 1999). Particularmente, en este estudio, los grupos focales se realizaron con los docentes titulares del curso y los estudiantes quienes estaban empleando el enfoque de RECREA. Posteriormente, las transcripciones se analizaron usando la teoría de valoración, una rama de la lingüística sistémico-funcional, que sirve para examinar la metafunción interpersonal. Esta teoría se enfoca en analizar “los roles y relaciones sociales a través del grado de formalidad, pronombres y estados de ánimo” (Haratyan, 2011, p. 262).

Es importante recalcar que, aunque este documento presenta resultados preliminares de una investigación, estos no pretenden de ningún modo proporcionar resultados concluyentes o hacer aseveraciones contundentes sobre el proceso de dicha inno-

vación. De modo que, el propósito de este artículo es simplemente diseminar la innovación de RECREA para que los lectores, tanto en el contexto mexicano como en el internacional, se concienticen sobre la implementación, las metas y las bases teóricas de dicho enfoque.

### **RECREA y sus ejes centrales**

De acuerdo con Jiménez Lomelí (2018), la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) es un proyecto que se originó a principios del 2017 bajo auspicios de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), las cuales pertenecían a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de México.

La principal estrategia que impulsa esta red es crear una serie de interacciones e intercambio de experiencias de docentes de educación superior de escuelas normales en vinculación con universidades públicas para poder modernizar las prácticas docentes con base en las retroalimentaciones y las prácticas conjuntas (RECREA, 2017). Se espera que el resultado de este intercambio, entonces, sea lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes de educación superior de principio, y consecuentemente, a cualquier nivel educativo donde se transfiera esta práctica en acción.

Para agosto del 2017, la realización de un seminario-taller, en Ciudad de México (CDMX), presentó el proyecto a siete escuelas normales y a siete universidades públicas para iniciar con un proceso de planeación basado en la innovación de la práctica docente, las cuales serían las primeras comunidades de práctica (CoP). De esta forma, la red RECREA pretende compartir esta práctica con diferentes instituciones de educación superior pública adscritas a la DGESU, así como para las escuelas normales públicas reguladas por la DGESPE; y al final, se pretende que las últimas CoP debieran estar en funcionamiento en el primer semestre del 2020 (Jiménez Lomelí, 2018). Consecuentemente, se pondrá la evaluación objetiva de este programa para valorar sus fortalezas y debilidades, así como en su rediseño (Jiménez Lomelí, 2018).

La red RECREA propone el pensamiento complejo, investigación-docencia y TIC como los tres ejes centrales provenientes de cuatro elementos del diseño instruccional para el aprendizaje complejo (Zambraño, 2019). Estos cuatro elementos incluyen tareas de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de parte de las tareas.



**Tabla 1.1** Cuatro componentes del plan 4C/ID y los Diez Pasos (tomada de Van Merriënboer y Kirschner, 2010, p.8)

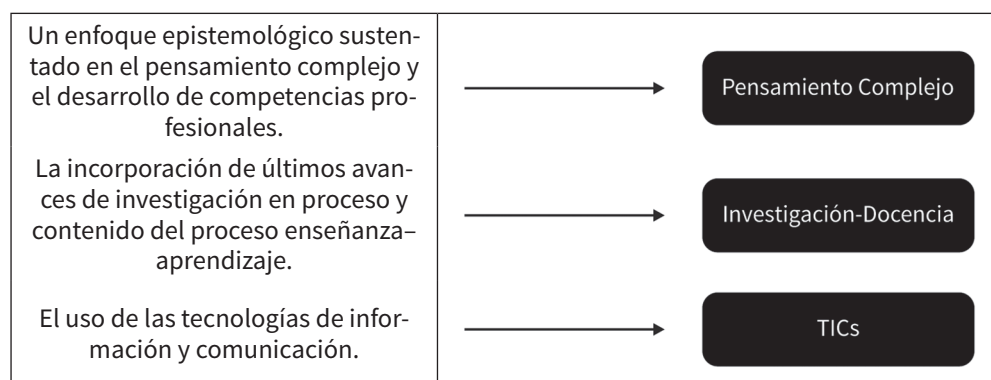
Componentes del plan del 4C/ID	Diez Pasos para lograr el aprendizaje complejo
Tareas de Aprendizaje	1. Diseñar Tareas de Aprendizaje
	2. Secuenciar Clases de Tareas
	3. Determinar Objetivos de Desempeño
Información de Apoyo	4. Diseñar Información de Apoyo
	5. Analizar Estrategias Cognitivas
	6. Analizar Modelos Mentales
Información Procedimental	7. Diseñar Información Procedimental
	8. Analizar Reglas Cognitivas
	9. Analizar Conocimiento Previo o Prerrequerido
Práctica de parte de las tareas	10. Diseñar prácticas de parte de las tareas

durante el proceso enseñanza-aprendizaje debe reconocer mínimamente los siguientes cuatro puntos generados dentro de la CoP:

- que concierne no únicamente a la ciencia, sino a la ética y a la política.
- que es más potente la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente.
- que el pensamiento complejo no es completo porque es articulante, multidimensional y poliético, es decir, creativo.
- que se debe partir de la ignorancia, incertidumbre y/o confusión para generar un pensamiento complejo.

De acuerdo con la red RECREA, con sus tres ejes centrales propuestos, los estudiantes adquieren la capacidad de aprender y abordar por sí mismos los problemas y las tareas necesarias en el mundo contemporáneo. Esta cultura de académicos para la innovación de conocimiento y la mejora de la práctica docente se pretende promover a través de tres ejes centrales:

El pensamiento complejo representa una manera de acercarse a la realidad por medio de un estilo de raciocinio particular siendo su mejor representante el sociólogo Edgar Morin. El enfoque de Morin (1994, 2002) con respecto al pensamiento es que toda realidad, aún la más compleja, se puede desentrañar en pequeñas piezas para tener un mejor acercamiento a la misma. El



**Imagen 1.2** de Ejes Centrales de RECREA

En primer lugar, para el eje central del pensamiento complejo, la red RECREA propone la aplicación de competencias, entre las que resaltan dos grupos: los enfoques analíticos y los enfoques holísticos (RECREA, 2017; Cortes & Rojo, s.f.). De acuerdo con las propuestas de la red, el pensamiento complejo desarrollado

propósito no es simplificar dicha realidad, por el contrario, es desglosar las piezas constituyentes y analizarlas a través de una lógica que permita una aproximación más certera a dicho caos o ambigüedad. El pensamiento complejo percibe a la realidad como multidimensional y a pesar de aparecer como ambigua o confusa, se puede entender a partir de sus fragmentos. Esto, sin olvidar que esos mismos fragmentos, son entidades autónomas dentro de un complejo sistema de relaciones y componentes. El pensamiento complejo es reflexivo por naturaleza cuyo principio es cuestionar y explicar una realidad o verdad desde una perspectiva crítica en donde se reconstruye y reorganiza un fenómeno para comprenderlo más fidedignamente.

Ciertamente, esta aproximación a la realidad de la cual nos habla Morin (1994, 2002) se ha visto beneficiada por los avances científicos y las distintas teorías que tratan de explicar dicha realidad de una manera estructurada a razón de poder proveernos de una certeza. Pozo (2001), sin embargo, explica que, aunque la ciencia ha tratado de esclarecer la realidad, la ha mutilado en su complejidad porque lo ha hecho a través de la simplificación para que se ajuste a una lista de variables que sólo permiten su interpretación lineal. Es por esto que Pozo (2001) aborda la realidad como un entramado de sistemas y subsistemas que están en permanente interacción y evolución. Esto quiere decir que la realidad no es estática y que se adapta constantemente al entorno, promoviendo así el conocimiento y el aprendizaje sobre la complejidad que le constituye. Sobre esta misma línea, Moreno (2002) propone entonces que un sistema está conformado de distintas estructuras relacionadas íntimamente, pero irreductibles, y cuyo rol obedece a mantener un equilibrio interno a pesar del desorden; es decir, el individuo siempre tratará de establecer relaciones para ubicarse ante la complejidad de una verdad o realidad y entenderla de manera distinta a lo habitual.

Es decir que educar a través del pensamiento complejo debería de ayudar a desarticular o fragmentar los simplificadores de conocimiento, ya que, de acuerdo a Arroyave Giraldo (s.f.), la ignorancia es de dos tipos “de no saber y querer aprender y la ignorancia (más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo...” (p.3) son las que producen un efecto negativo de sobra conocido y sufrido por la humanidad. Por lo tanto, se propone de acuerdo a Morin, Ciurana y Motta (2002) que el pensamiento complejo sea la actividad pensante, y a la vez, la reflexión que, “es por lo tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje” (p. 25), o sea, el pensamiento moderno.

En segundo lugar, para el eje central de la investigación-docencia, la red RECREA establece que la investigación es el momento en el que se genera y aplica conocimiento dentro de las aulas de nivel superior; por lo tanto, RECREA propone explorar la investigación aplicada dentro del acto de la docencia. Es a través de la investigación que se crea conocimiento orientado a un cambio o innovación, ya sea de índole político, económico o social. La investigadora observa una realidad, la interpreta, y la comprende para finalmente transformarla en aras de encaminarla hacia el razonamiento crítico y creativo de todos los involucrados. Ahora bien, si la investigación se enfoca en la generación de conocimiento, la docencia es, entonces, el canal por donde dicho conocimiento se

disemina. Es a partir de este pensamiento que RECREA se plantea vincular e integrar estos dos constructos en el sentido de que la investigación dentro del aula incide favorablemente en el quehacer docente, pero a la vez, que dicho quehacer docente también influya en la investigación. Esta reciprocidad entre investigación y docencia en la educación superior es explicada por Coate, Barnett y Williams (2001) al considerar que esta conexión genera una relación altamente positiva en ambos extremos del espectro en donde tanto la investigación como la docencia se ven beneficiadas y enriquecidas mutuamente en favor del conocimiento. Esta integración, en palabras de Hattie y Marsh (1996), se logra siempre y cuando las circunstancias bajo las cuales la investigación y la docencia operan, al interior de las instituciones de nivel superior, sean las propicias y en donde la constante no sea solo generar la mejor docencia o la mejor investigación, sino que la prioridad sea la genuina vinculación entre ambas.

De igual manera, Boyer (2000) sugiere que en el nivel superior de educación se promueva un aprendizaje basado en la investigación donde el universitario se convierta en partícipe del acto investigación-docencia, para que, en un futuro, el estudiante de licenciatura a través de esta experiencia pueda acercarse más a las actividades de un estudiante de posgrado. De acuerdo a Jenkins, Healey y Zetter (2007) y Zetter (2002), el vínculo docencia-investigación puede ayudar tanto a los profesores como a los estudiantes para poder apreciar el valor que les aporta el enfoque de investigación durante el proceso enseñanza-aprendizaje de tres formas: por experiencia, conceptualmente y operacionalmente.

Zetter (2002) especifica que el proceso enseñanza-aprendizaje por experiencia beneficia tanto estudiantes como al personal académico. Conceptualmente, beneficia a la sociedad en el desarrollo y comunicación del conocimiento. Mientras que operacionalmente, el mismo proceso es un beneficio recíproco entre la docencia y la investigación, las cuales se consideran actividades de constante aprendizaje (Zetter, 2002). De manera individual o conjunta, estos mismos tipos de investigación-docencia, repercuten en la vida tanto de estudiantes, académicos, y de la sociedad en general. Sumado a esta noción, Griffiths (2004) describe cuatro modelos del nexo investigación-docencia, en donde cada uno sirve para distintos propósitos según sea el área de conocimiento en donde se desarrollen.

El primero tiene que ver con la docencia dirigida por la investigación y sus hallazgos. En lugar de entender los procesos investigativos, este modelo se centra en transmitir los descubrimientos, pero sin detenerse en

el proceso de cómo se llegó a ellos. El segundo modelo se basa en la docencia orientada a la investigación en donde se pone énfasis en entender el proceso de la investigación y enseñar las habilidades para inquirir. Sin embargo, la experiencia en la investigación por parte de los docentes no se establece de manera clara dentro de la enseñanza. El tercer modelo expone que la docencia está fundamentada en la investigación en el sentido que ésta se basa en actividades de investigación en lugar de aquellas actividades para la adquisición llana de contenido. En este modelo la experiencia de investigación de los docentes se integra en las actividades de enseñanza-aprendizaje. La interacción entre la investigación-docencia se explota deliberadamente.

Finalmente, el cuarto modelo habla de la docencia informada por la investigación; es decir, que la docencia emplea consciente y sistemáticamente los hallazgos de la investigación tanto dentro del quehacer docente como en el aprendizaje en sí mismo. Este último modelo es sin duda el que RECREA busca establecer a través de su proyecto de tal manera que la práctica docente se vea favorecida por la investigación, pero que a su vez esta última considere la retroalimentación docente en aras de transferir la teoría a la práctica y que la práctica enriquezca a la teoría conjuntamente.

El tercer eje central, dentro del proyecto RECREA, sugiere centrar las tecnologías actuales en las prácticas educativas para potenciar el aprendizaje de los alumnos y el trabajo colaborativo. Las tecnologías de la información y comunicación han transformado y establecido nuevas formas de acercar al mundo y a los individuos, proponiendo nuevos canales de colaboración y construcción de conocimiento colectivo. Sin embargo, la incorporación de dichas tecnologías en el campo educativo sigue siendo aún un reto tanto para las instituciones como para los académicos. Willcockson y Phelps (2010) explican que este desafío se debe, en gran medida, a que no se perciben los beneficios del uso de la tecnología en el aula debido a que no se cuenta con una estrategia efectiva que ayude a integrar las tecnologías dentro de los contenidos y programas educativos. Estos autores proponen que para lograr esta integración, la finalidad, antes de cualquier implementación tecnológica, es considerar las necesidades de aprendizaje en primer lugar y después diseñar el método para que las tecnologías funcionen de manera orgánica dentro del aula. Sobre esta misma línea, Kriflik y Kriflik (2006) refuerzan la idea de un diseño para encauzar las tecnologías involucrando a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estos autores sugieren un modelo de andamiaje a través de tareas cuyo

propósito no es únicamente dirigir los contenidos de clase sino también intercalar éstos con los recursos tecnológicos a fin de desarrollar la literacidad tecnológica. El objetivo final de este modelo es proveer a los estudiantes con una perspectiva crítica y de discernimiento para usar las fuentes tecnológicas en su aprendizaje.

Igualmente, Bates (2015) confiere importancia a la enseñanza en el uso de las tecnologías en el sentido de entender sus fortalezas y limitaciones, y a partir de esto, poder escoger las adecuadas según el contexto educativo y las necesidades particulares. Bates (2015) cree que la clave es buscar el justo balance entre el factor humano y el tecnológico en beneficio del ejercicio enseñanza-aprendizaje advirtiendo, sin embargo, que la eficiencia de la enseñanza no debe ser valorada exclusivamente por el uso o no de las tecnologías. El objetivo es seleccionar las tecnologías pertinentes de acuerdo con el contexto y recursos disponibles en el salón de clases y observar cómo estos influyen y potencializan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación como uno de los ejes rectores del proyecto RECREA es de suma importancia para conjuntar esfuerzos y diseminar su enfoque de enseñanza sobre la que se fundamenta la metodología de RECREA.

## Discusión

Como se mencionó previamente, las autoras han estado involucradas en el proyecto desde su inicio. Después de la implementación del enfoque de RECREA en su primera fase piloto, con un grupo de estudiantes de maestría, se puede mencionar que un estudio enfocado en el proceso de implementación sería de gran utilidad para proporcionar la retroalimentación pertinente para implementaciones futuras. Por ello, los grupos de enfoque que se realizaron con docentes que actualmente están dando clases frente a grupo y los estudiantes en turno que estaban implementando el enfoque RECREA. Las transcripciones obtenidas de los grupos de enfoque se analizaron usando la teoría de valoración, una rama de la lingüística sistémico-funcional, para examinar la metafunción interpersonal. De acuerdo con Brindley y Hood (1990, p. 232):

“para tener un mayor entendimiento de cómo la implementación curricular sucede `en el piso´ es a través de la exploración sistemática y documentada de proceso de adopción lo cual ayudaría a situar el desarrollo del currículo de un idioma bajo un marco más racional y estructural”

do permitiendo a los desarrolladores del currículo planificar de manera más efectiva los cambios que segarían a dicha innovación”.

Debido a que el enfoque de RECREA se basa en gran medida en los principios de la educación a nivel internacional, una investigación del proceso de implementación se percibía como necesario para determinar la influencia de la innovación en el contexto sociocultural en que se aplicaba. Diferentes autores como Brindley y Hood (1990), Kennedy (1988), y Kennedy y Kennedy (1998) enfatizan, de manera muy amplia, la influencia tan enorme e impredecible que las mismas limitaciones del contexto sociocultural pueden tener sobre la implementación de cualquier innovación en potencia. Es importante hacer hincapié que el contexto sociocultural de la educación en México no se consideró de manera preponderante al momento del diseño de los constructos del enfoque de RECREA. Esto último se ve reflejado claramente en los datos recabados en los grupos de enfoque, en donde tanto docentes como alumnos expresan que aunque la educación basada en competencias no les es del todo ajena, ésta sigue siendo una visión “extranjera” para el contexto educativo de México.

De aquí se desprende de forma más específica, la decisión de realizar el análisis a través de la teoría de valoración. Las declaraciones realizadas por los participantes fueron clasificadas de acuerdo con la actitud tomada con respecto a sólo uno de los ejes centrales propuesto por RECREA, es decir, la educación basada en competencias. De acuerdo con Martin y White (2005), el subsistema de actitud cuenta con tres regiones de clasificación que son *el afecto*, *el juicio* y *la apreciación*. Es así como se presentan e interpretan los léxicos obtenidos del análisis de esta teoría.

El concepto léxico “extranjero”, de acuerdo a la teoría de valoración y según Martin y White (2005) conlleva una valoración negativa en términos de *apreciación* lo que indica una posible tendencia de resistencia hacia la innovación en cuestión. Por otro lado, el concepto léxico “laborioso”, que también se empleó varias veces por los participantes, tanto docentes como alumnos, conlleva también una evaluación negativa de acuerdo a la teoría de valoración (Martin & White, 2005) en términos de un *juicio* de valor el cual apunta, nuevamente, a una resistencia en la adopción temprana de una innovación (Markee, 1997). Vale la pena mencionar el hecho de que tanto docentes como alumnos expresaron su escepticismo con respecto a que las TIC se convirtieran en un recurso indispensable de la enseñanza integral en la mayoría de

las escuelas públicas en México, sobre todo, en aquellas que se localizan en áreas rurales o marginadas. El concepto léxico “no realista” también fue prevalente con respecto a este tema de TIC durante la entrevista al grupo focal. La palabra *no realista* tiene una carga negativa en términos de valoración y señala una probable resistencia a la adopción incipiente del enfoque de RECREA (Markee, 1997; Martin & White, 2005).

Cabe mencionar, por otro lado, que en términos de “afecto” (Martin & White, 2005) este término se refiere a los sentimientos con respecto a la innovación, los términos léxicos usados recibieron una respuesta contundentemente positiva. Términos tales como: “satisfactorio”, “confiado”, “feliz”, y “emocionado” se usaron de manera recurrente durante el grupo focal, todos los participantes expresaron una apreciación positiva en referencia a las prácticas innovadoras del enfoque de RECREA. Además, no todos los juicios y apreciaciones fueron negativos. Tanto docentes como estudiantes usaron términos léxicos tales como: “innovador”, “moderno”, y “significativo” cuando mencionaban la innovación, lo cual permite augurar una potencial propagación en su adopción. Se podría asegurar que los resultados preliminares de esta investigación reflejan que los temas tienen dos extremos respecto al enfoque de RECREA. Pero esto se puede explicar, parcialmente, por la distinción que Hofstede (1991) hace entre lo *deseable* (lo que se quiere en un mundo ideal) y lo *deseado* (lo que se quiere en la realidad). Aunque los participantes parecen reconocer los beneficios potenciales que el enfoque de RECREA ofrece a estudiantes y docentes no parecen, sin embargo, muy convencidos de que dicho cambio tan ambicioso se vuelva realidad en las prácticas docentes dentro del salón de clases.

## Conclusiones

Como se indicó anteriormente, el propósito principal de este artículo es difundir información sobre los objetivos y las bases teóricas que le dan fundamentación a la red RECREA, que es en específico, una implementación nacional descendente de un enfoque de enseñanza novedoso en el nivel de educación superior por parte de la Secretaría de Educación de México. En nuestra discusión, presentamos algunos resultados preliminares de un estudio realizado sobre una implementación piloto de esta innovación. Sin embargo, se debe enfatizar que estos resultados preliminares no deben interpretarse como hallazgos sólidos sobre la factibilidad potencial o el éxito potencial de la iniciativa RECREA. Las propuestas futuras, resultado de este estudio piloto, serían el

plantear posibles preguntas o reflexiones sobre cómo se podría continuar con el proceso de implementación y la necesidad de continuar investigando este proceso de implementación a través de una variedad de herramientas metodológicas. Por ejemplo: en contextos rurales con recursos limitados, una pregunta reflexiva sería ¿Cuáles son los retos que los docentes y alumnos enfrentan en el aula? Es sustancial señalar que en cuanto más conscientemente se lleve a cabo el proceso de implementación, mayor será la probabilidad de que el enfoque RECREA se pueda adaptar a un proceso de enseñanza-aprendizaje culturalmente sensible y significativo (Holliday, 2003). Las investigadoras responsables de este piloto esperan que se hayan alcanzado los objetivos establecidos en este artículo y que se fundamente una mayor conciencia de la iniciativa RECREA junto con la importante necesidad de estudiar su implementación de manera minuciosa como estrategia de mejora de la educación superior mexicana en el futuro.

### Referencias

- Arroyave Giraldo, D.I. (s.f.). Una aproximación al pensamiento complejo como estrategia de organización del conocimiento, el pensamiento y/o la acción: Una perspectiva Moriniana. Universidad de San Buenaventura: Medellín, Colombia. Recuperado de [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/pensee\\_complexe/arroyave\\_giraldo\\_una\\_aproximacion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/arroyave_giraldo_una_aproximacion_al_pensamiento_complejo.pdf).
- Boyer, E. (2000). Reinventing Undergraduate Education. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University: US. Recuperado de: [https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related-articles/Boyer\\_Report.pdf](https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related-articles/Boyer_Report.pdf).
- Bates, A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd. ISBN: 978-0-9952692-0-0.
- Brindley, G. and Hood, S. (1990). Curriculum innovation in adult ESL in G. Brindley, (Ed.), *The Second Language Curriculum in Action* (pp. 232-248). Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relations between teaching and research in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158-174.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29:6, 709-726, DOI: 10.1080/0307507042000287212.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relations between teaching and research: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Haratyan, F. (2011). Halliday's SFL and Social Meaning. 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR vol. IAC-SIT Press: Singapore. p.260-264. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/834f/a499be33fd49e93192f1f4bb845c6becdf9c.pdf>
- Holliday, A. (2003). Achieving cultural continuity in curriculum development in D. Hall and A. Hewings, (Eds.), *Innovation in English language teaching* (pp.169-177). London: Routledge.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. London: McGraw-Hill
- Hamui-Sutton A., Varela-Ruiz, M. (enero-marzo, 2013). *La técnica de grupos focales*. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 5, pp. 55-60. Universidad Nacional Autónoma de México: Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>.
- Jenkins, A., Healey, M., Zetter, R. (2007). *Vínculo entre la docencia y la investigación en las disciplinas y departamentos*. IC innovacesal: Veracruz, México.
- Jiménez Lomelí, S. (23 de febrero, 2018). RECREA en Educación Superior. *Revista Educamos*. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/recrea-en-educacion-superior/>.
- Jiménez Lomelí, S. (8 de octubre, 2018). El programa RECREA y las comunidades de práctica. *Revista Educamos*. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/el-programa-recrea-y-las-comunidades-de-practica/>.
- Kennedy, C. (1988). *Evaluation of the management of change in ELT projects*. *Applied Linguistics* (9)4, 329-342.
- Kennedy, J. and Kennedy, C. (1998). *Levels, linkages, and networks in cross-cultural Innovation*. *System* (26) 4, 455-469.
- Kriflik, G. K., & Kriflik, L. (2006). Integrating Information Literacy to Enhance Postgraduate Learning. *The International Journal of Learning*, 13(1), 129-142.

- Martin, J.R., and White, P.R.R (2005). *The evaluation of language: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan: Great Britain.
- Moreno, J. C. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En M. A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 25-37). Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación Superior-UNESCO.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., y Domingo Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial: Universidad de Valladolid.
- Pacheco Cortes, A. M. (s.f.). Proyecto RECREA Nodo Jalisco. Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. *Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación: México*. p. 610-613. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683128/RILME\\_147.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683128/RILME_147.pdf?sequence=1).
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- RECREA. (2017). Elementos clave. *Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior*. SEP: México.
- Van Merriënboer, J.J.G., y Kirschner, P.A. (2010). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*. iC innova CESAL. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. Publishers: UK. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/55535948.pdf>.
- Willcockson, I. U., & Phelps, C. L. (2010). Keeping learning central: a model for implementing emerging technologies. *Medical education online*, 15, 10.3402/meo.v15i0.4275. doi:10.3402/meo.v15i0.4275.
- Zambrano, J. (2019). El modelo 4C/ID para el mejoramiento de la oferta de educación superior ecuatoriana. *Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y El Caribe: 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba*. CIESPAL. p. 175-190.
- Zetter, R. (2002) Developing the link: enhancing the relationship between teaching and research in the built environment, paper presented to Housing Studies Association Autumn Conference, Oxford. Recuperado de: [www.brookes.ac.uk/schools/planning/ltrc/documents/papers/housingeducation2002.doc](http://www.brookes.ac.uk/schools/planning/ltrc/documents/papers/housingeducation2002.doc)

# Factores que influyen en el desarrollo de la Competencia Intercultural

María Leticia Temoltzin Espejel

letytemoltzin@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## Resumen

Este trabajo presenta cuatro factores que influyen en el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI). Dos de estos factores están relacionados a influencias internas y dos de ellos influyen de manera externa de acuerdo con la propuesta de Deardorff (2011) y las características de esta competencia definidas por Byram (1997). El reconocimiento de los factores se hizo a través de un estudio de caso que implicó para los participantes la resolución de situaciones de contacto o conflicto intercultural donde se identificaron factores como la motivación que el alumno tiene para aprender la lengua. Los instrumentos para esta investigación se basaron en el marco de referencia para los Enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (Candelier, Camillieri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meißner, & Molinié, 2012), el cual tiene como eje principal describir los recursos y las competencias de los hablantes plurilingües y pluriculturales. Los resultados preliminares indican que, sin importar el nivel de suficiencia del estudiante, factores como la motivación y los materiales utilizados en el aula influyen en el desarrollo de la competencia intercultural.

**Palabras clave:** factores, desarrollo, competencia intercultural, recursos, Marco de referencia para los enfoques plurales.

## Abstract

*This work presents four factors that influence the development of Intercultural Competence (CI). Two of these factors are related to internal influences and two to external influences according to Deardorff's proposal (2011) and the characteristics of this competence defined by Byram (1997). The identification of the factors was made through a case study that involved the resolution of contact situations or intercultural conflict for the participants where factors such as the motivation to learn the language were identified. The instruments for this research were based on*

*the Framework of Reference for the Pluralistic Approaches of Languages and Cultures (Candelier, Camillieri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meißner, & Molinié, 2012). This model describes the resources and competencies of multilingual and multicultural speakers. Preliminary results indicate that regardless of the students' level of proficiency, factors such as motivation and materials used in the classroom influence the development of intercultural competence.*

**Keywords:** factors, development, intercultural competence, resources, Framework of Reference for Pluralistic Approaches.

## Introducción

El estudiante de lengua extranjera está inevitablemente expuesto al aprendizaje de prácticas y creencias de otras sociedades porque el dominio de la lengua no solo se limita al conocimiento de las estructuras y aspectos formales de la lengua como la fonética, la morfología y la sintaxis, sino a la interpretación y asignación de significados determinados por el contexto social. Cuando el alumno interactúa y se comunica en la lengua extranjera a través de medios escritos o en una interacción cara a cara, no solo se trata de un intercambio de palabras, sino estas palabras contienen connotaciones y asociaciones que reflejan el sentido de pertenencia del hablante a un grupo social específico (Byram & Fleming, 1998). Este asunto se vuelve crucial en el mundo global que experimentamos actualmente donde el estudiante tiene diversas oportunidades de interacción con hablantes de otras partes del mundo. El alumno no puede dar por hecho que los significados son los mismos que comunica cuando interactúa con personas que pertenecen a su mismo entorno social y cultural que cuando interactúa con personas ajenas a este entorno. Por ello, el estudiante de lengua extranjera debe desarrollar cons-

ciencia tanto de las formas lingüísticas, como de su uso apropiado en contexto, y de cómo el significado de algunas palabras o expresiones puede estar condicionado o determinado por la cultura o la comunidad de práctica que las utiliza. En otras palabras, se espera que sea un hablante competente que domine tanto la competencia lingüística como la comunicativa y la intercultural.

Michael Byram (2009) define la Competencia Intercultural (CI) como “la habilidad de evaluar de manera crítica, y, con base en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y de la cultura de otros países.” (p. 323). Por lo mismo, un estudiante de lengua extranjera debe desarrollar tanto la competencia lingüística como la intercultural para lograr un verdadero entendimiento con individuos de otras culturas y con personas de la cultura de origen. Este entendimiento se dará no solo a nivel lingüístico sino a nivel de las actitudes y habilidades que pueda mostrar para establecer una comunicación exitosa con el otro. Con base en esta idea, el desarrollo de la competencia intercultural cobra relevancia en el contexto de esta investigación, dado que los participantes (i.e., estudiantes universitarios de inglés) tendrán la tarea de formar a otros estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esto significa que también tendrán que transmitir a sus futuros estudiantes tanto el conocimiento lingüístico, como los usos de las palabras que eligen para comunicarse en diferentes contextos. Asimismo, deberán enseñar a sus estudiantes qué tan apropiado puede ser utilizar ciertas expresiones dependiendo de las características contextuales como la audiencia, la situación y el propósito comunicativo (Escandell, 2004).

Deardorff (2011) señala que la CI no es algo que ocurra naturalmente en el individuo, sino que su desarrollo se debe promover de manera explícita dentro del aula. También, en su modelo de CI, Deardorff (2011) resalta el hecho de que los estudiantes se mueven desde sus recursos internos, particularmente desde las actitudes para el desarrollo de la CI. Por tanto, es necesario analizar qué factores pueden influir para que el alumno se vuelva un alumno interculturalmente competente. En la propuesta de Byram (1995), la CI se compone de cuatro factores que incluyen los saberes, las actitudes (saber ser), las habilidades (saber hacer) y la conciencia crítica (saber aprender). Este estudio se centra en identificar los factores que pueden influir en el desarrollo de la CI de doce estudiantes universitarios de una universidad ubicada en el centro de México que será referida como *Universidad Mexicana* (UM) para los propósitos de este artículo. Seis de los participantes se ubican en el nivel A2 de suficiencia de inglés

como lengua extranjera de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y los otros seis se ubican en el nivel B2. Los factores se determinan a través del análisis de tres instrumentos que incluyen una autoevaluación y dos entrevistas orales introspectivas. La primera de estas dos se llevó a cabo al inicio de la investigación y la segunda se llevó a cabo después de que los participantes completaran el curso del nivel A2 o el B2 respectivamente. La importancia de estudiar los factores que influyen en el desarrollo de la CI radica en que el objetivo del contexto donde se llevó a cabo dicha investigación es que el alumno tenga la capacidad de interactuar con miembros de distintas culturas. En este sentido, Spitzberg y Changnon (2009) enfatizan que no son los grupos quienes interactúan entre sí, sino los individuos. Por lo que, analizar los factores que se expresan de manera individual podrá dar luz no solo en cuanto a la etapa de desarrollo en que se encuentran los participantes, sino a la comparación entre el desarrollo de los participantes en distintos niveles de suficiencia. Para determinar estos factores, los instrumentos utilizados en este estudio fueron creados por la autora y se basaron en indicadores del marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (Candellier, Camillieri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörcincz, Meibner, & Moliné, 2012) y el modelo de Byram (1995) de los componentes de la Competencia Intercultural. Este es un estudio cualitativo que se basa en el siguiente marco teórico.

### Marco Teórico

**La competencia intercultural.** Existen distintos modelos de Competencia Intercultural que consideran al individuo como centro de su análisis (Spitzberg & Changnon, 2009). El más destacado dentro del área del aprendizaje de lenguas es el propuesto por Byram (1997). Asimismo, existen tres componentes que están presentes en todos los modelos de CI: la motivación, el conocimiento y las habilidades.

A diferencia de otros modelos propuestos para la movilidad de trabajadores en empresas internacionales, Byram (1997) estableció el vínculo entre la competencia intercultural con las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva con el objetivo de situar la relación entre ellas en el plano de la enseñanza de lenguas. Este modelo sirvió como base para el desarrollo del Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas, donde se plantea que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 99).



Por otro lado, Young & Sachdev (2011) definen al hablante intercultural como un mediador. Esto es, lo definen como un hablante que “puede mediar de manera efectiva y apropiada entre el mundo de origen y el mundo diferente al que se enfrenta. Esta mediación incluye la capacidad afectiva y cognitiva para establecer y mantener relaciones con individuos de otra cultura, mientras estabiliza su propia identidad” (p. 83). En esta definición se puede encontrar una separación entre los factores que pueden influir en el desarrollo de la CI y que pueden ser afectivos o cognitivos. Asimismo, para Witte (2011) la CI se ubica en el borde entre lo individual y lo colectivo. Por eso, esta competencia no es ni estática, ni universal sino es cambiante, dinámica, así como específica de toda una cultura y de un individuo. Además, esta competencia no puede ser enseñada o aprendida de manera unilateral sino se desarrolla de manera holística y puede resultar de las malas experiencias en el uso de la misma. Por su parte, Witte and Harden (2011) explican que el concepto de competencia intercultural disuelve la separación entre culturas y establece un nuevo campo intermedio entre las normas, creencias y discursos de las culturas involucradas o en contacto.

De hecho, en el modelo de CI de Deardoff (2011) el proceso de desarrollo de la CI se da en dos niveles. El primero, a nivel individual y después en la interacción con otros. Al principio, los hablantes parten de los recursos que poseen que son el conocimiento, las habilidades y actitudes; después se dan los resultados a nivel interno ya que el hablante se adapta, es flexible y empático. A partir de éstos, se dan los resultados a nivel externo. En este nivel se lleva a cabo la comunicación efectiva en situaciones de contacto intercultural. Deardoff (2011) argumenta que este modelo está basado y dirigido a instituciones donde existen relaciones de poder entre lenguas y culturas. Esto pone bajo la lupa el hecho de que investigaciones como la presente contribuyen a entender cómo se da el proceso de desarrollo de la CI en contextos donde el inglés tiene un estatus privilegiado. En instituciones como UM donde se llevó a cabo la presente investigación, se plantea en sus currículos de enseñanza del inglés que el objetivo es que los estudiantes desarrollen tanto la competencia lingüística como la intercultural. Sin embargo, es necesario inquirir acerca de diferentes aspectos relacionados con este

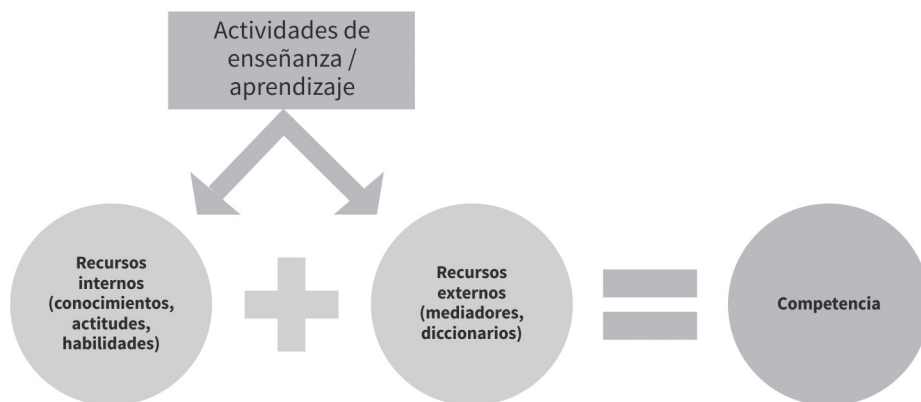
objetivo tales como la manera de evaluarla y los factores que inciden en su desarrollo. En Europa se elaboró un marco de referencia para guiar la instrucción formal para el desarrollo de la CI. Este tema se discute a continuación.

**El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (MAREP).** En la primera versión del MAREP publicada en 2010, se consideraba que una competencia estaba conformada por los recursos que posee el hablante y por la habilidad de activarlos en tareas específicas. Por lo cual se hacía la separación entre competencias globales y “micro” competencias (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner & Noguerol, 2010). Ya en la nueva edición de 2012, que fue la que se tomó en cuenta para este estudio se definen las competencias como:

*“unidades de cierta complejidad que implican al individuo en su totalidad y que están ligadas a tareas socialmente pertinentes en el contexto en el que se activan; consisten, en estas situaciones, en la movilización de recursos diversos que pueden ser internos (relativos a los saberes, saber hacer y saber ser) o externos (uso del diccionario, recurrir a un mediador, entre otros.)”.*

(Candelier et al., 2012, p. 11).

Este concepto se resume en la siguiente figura:



**Figura 1:** Activación de la Competencia Intercultural según el MAREP (Candelier et al., 2012). Elaboración propia.

La figura 1 presenta los elementos que se necesitan para desarrollar la CI en el contexto escolar utilizando los enfoques plurales. El uso de estos enfoques es necesario para activar los recursos internos del hablante. De acuerdo con el MAREP, la competencia se desarrolla a través de la movilización de recursos internos que ya

posee el hablante más los recursos externos, tales como el profesor; ambos se activan con las actividades de enseñanza-aprendizaje. Esa figura también se relaciona con la propuesta de Deardorff (2011) que destaca los recursos internos y externos para el desarrollo de la CI. De acuerdo con el MAREP, tanto los recursos internos como los externos se pueden activar y concientizar a través del uso de los enfoques plurales. Estos se explican a continuación.

**Los Enfoques Plurales.** Los enfoques plurales son una propuesta didáctica opuesta a los enfoques singulares que enfatizan la enseñanza de una sola lengua y cultura. Los enfoques plurales entonces “ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier et al., 2012, p. 7). Estos constituyen un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas e incluyen: 1) El enfoque intercultural, 2) La didáctica integrada de las lenguas, 3) La intercomprensión entre lenguas de la misma familia y (4) El despertar a las lenguas (*language awareness*). El primero es el que más se relaciona con esta investigación. Se trata de un enfoque donde se fomenta la reflexión de los modos de contacto entre individuos de distintas culturas. Además, para trabajar bajo este enfoque es necesario desarrollar actividades y estrategias para despertar la conciencia intercultural. Gajo (2013) explica que, en este enfoque, la enseñanza y aprendizaje de la lengua debe estar asociada a la cultura en un nivel central y no periférico, por lo que el objetivo final es el entendimiento del otro, frenar la discriminación y preparar al alumno para aceptar la diversidad.

Por otro lado, la didáctica integrada de las lenguas consiste en desarrollar las mismas competencias en todas las lenguas que el individuo habla o estudia. En este enfoque, el alumno primero se apoya en la lengua materna para el aprendizaje de la primera lengua extranjera, luego en ambas para el aprendizaje de una segunda lengua y así sucesivamente. En la intercomprensión de las lenguas de la misma familia se propone trabajar sobre dos lenguas que pertenecen a la misma familia, generalmente a la que pertenece la lengua materna del aprendiz. El objetivo en este enfoque es tomar ventaja de las semejanzas entre los aspectos y niveles lingüísticos de ambas lenguas. Finalmente, el despertar a las lenguas refiere a la conciencia y conocimiento de las lenguas que no se estudian en el entorno escolar con el objetivo de que el alumno reconozca la alteridad. Los enfoques plurales tienen como objetivo final el de-

sarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe en donde las lenguas y las culturas del estudiante no están separadas sino conforman un todo, incluyendo todos los recursos que posee en la lengua materna y en las demás lenguas. La integración de estos enfoques en la enseñanza de lenguas es un esfuerzo que se está haciendo a nivel mundial. Por tanto, resulta relevante identificar la viabilidad de la adaptación de estos enfoques en el contexto de este estudio. La identificación de los factores que influyen en el desarrollo de la CI es un acercamiento inicial hacia el panorama global de los enfoques plurales. Desde el punto de vista de los enfoques plurales, el currículo debe ayudar al alumno a establecer relaciones entre las lenguas que aprende en la escuela. No se trata de que el alumno posea competencias separadas por cada idioma que habla sino “el individuo posee una competencia plurilingüe y pluricultural única que incluye todo el repertorio lingüístico del que dispone” (Candelier et al., 2012, p. 9). De esta manera, la identificación de los factores que influyen en el desarrollo de esta competencia favorecería la modificación o la creación de un currículo orientado a alcanzar el objetivo de formar hablantes pluriculturales. A continuación, se discuten los factores que inciden en el desarrollo de la CI de acuerdo a previos autores.

**Factores para el desarrollo de la competencia intercultural.** Michael Byram (1997) propone que la CI se compone de cuatro elementos que son los saberes, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender. Dentro de estos, se distinguen algunos factores que inciden en el aprendizaje de una lengua materna. Asimismo, hay otros autores como Dörnyei (1994) y Norris-Holt (2001) que afirman que la motivación que tiene el alumno para aprender inglés como lengua extranjera es un factor que influye en el aprendizaje de esta. Particularmente, cuando se trata de motivación integrativa, entendida como el objetivo que tiene el alumno de convertirse en un hablante intercultural y poder comunicarse con otros hablantes que también hablan inglés. De acuerdo a estos autores, uno de los factores que incluye el *saber ser* se relaciona con dejar el etnocentrismo para moverse hacia la mediación. En este *saber ser*, el papel del docente cobra un papel primordial al ayudar al alumno a apreciar tanto la lengua y cultura meta como la extranjera. Por otro lado, el *saber aprender* refiere a la capacidad que tiene el alumno de incorporar y asimilar nuevas experiencias a las que ya conoce.

De esta manera, el alumno crea un puente en donde puede distinguir cómo se espera que se comporte dentro de una cultura y de otra (Viúdez, 2003). Asimismo,

los materiales de enseñanza deben estimular la curiosidad del alumno para apreciar tanto la lengua y cultura de origen como la meta. Finalmente, el saber hacer está relacionado con utilizar los recursos que el alumno ya posee y activarlos cuando se encuentre en una situación de contacto intercultural. Byram (1995) enfatiza la importancia del factor afectivo en el aprendizaje de lenguas, sobre todo para desarrollar actitudes como la tolerancia y empatía. Estas solo se logran si el alumno tiene más oportunidades de aplicarlas tanto dentro como fuera del aula. La propuesta metodológica de este estudio incluye la resolución de situaciones de conflicto para identificar qué factores se ponen en juego cuando el alumno actúa en dichas situaciones. La metodología utilizada para este estudio se describe enseguida.

### Metodología

Este es un estudio cualitativo que se llevó a cabo en la Universidad Mexicana (seudónimo), localizada en el centro de México. Esta es una universidad pública que cuenta con más de 88 mil estudiantes solo en programas de licenciatura. Uno de esos programas es el que prepara a los estudiantes en habilidades lingüísticas y académicas para ser profesores de inglés. Este es un estudio de caso único que se llevó a cabo con seis participantes en nivel A2 y seis alumnos en B2. Este número de participantes es equivalente a una muestra teórica mas no representativa de una población. No obstante, esta muestra aporta a la teoría emergente sobre el tema, sobre todo en contextos donde un fenómeno apenas empieza a ser estudiado (Martínez Carazo, 2006). Los participantes se describen en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Características de los participantes.

Características	Nivel A2	Nivel B2
Edad	17-20 años	19-26 años
Sexo	6 mujeres	3 mujeres – 3 hombres
Años que han estudiado inglés	1-5 años	5 – 9 años
Experiencia viviendo en otro país	NO	NO
Contacto continuo con extranjeros	NO	NO
Contacto con lenguas indígenas	NO	NO

El objetivo de este estudio era identificar estudiantes en un rango de edad similar, con un plan académico para terminar la carrera entre 4 y 4.5 años, ya que esto se traduce en un desarrollo similar de la competencia lingüística y habilidades docentes. Los criterios que se tuvieron en cuenta para escoger a nuestros partici-

pantes fueron que contaran con una experiencia similar en el estudio formal de la lengua en cuanto al número de años que han estudiado inglés de manera formal, que no tuvieran experiencia viviendo en otro país en los años previos a la investigación, que no tuvieran contacto continuo con extranjeros, y que no estuvieran expuestos al contacto con hablantes de lenguas indígenas. Estos tres últimos puntos eran cruciales, pues esta interacción podía significar una experiencia que despertara ya la conciencia crítica en comparación con alumnos que no han tenido estas experiencias. Asimismo, se llevó a cabo una entrevista a los profesores de cada nivel. El objetivo de la entrevista fue que los profesores reflexionaran acerca de la importancia de desarrollar la CI en la clase de lengua meta, los materiales que de acuerdo a ellos pueden ayudar a desarrollar esta competencia y si consideran que la CI se puede evaluar.

Para el proceso de recolección de datos, primero los alumnos respondieron un cuestionario en el que debían reflexionar acerca de cinco situaciones críticas relacionadas con temas como pedir ayuda, cambiar de código lingüístico o ser puntual. En estas situaciones el alumno responde cómo reaccionaría y cómo actuaría si estuviera en un papel diferente en esa misma situación. Después, cada alumno participó en una entrevista verbal introspectiva cuyas respuestas fueron transcritas y analizadas cualitativamente. Se prefirió este instrumento, ya que, de acuerdo con Dörnyei, (2007) esta es la manera más eficiente de ayudar a los participantes a recuperar los pensamientos que ocurrieron, en este caso, mientras reaccionaban a cada situación en el cuestionario. Posteriormente, los estudiantes trabajaron cinco situaciones similares a lo largo del semestre en la clase de inglés. Estas situaciones se relacionaban con temas como la comida, las relaciones interculturales y los temas para iniciar una conversación.

Finalmente, se hizo otra entrevista verbal introspectiva que el alumno respondió con base en las respuestas de una reflexión acerca de la utilidad de las cinco actividades de contacto en las que había participado a lo largo del estudio. A continuación, se hace una descripción más amplia de cada

instrumento que se utilizó durante esta recolección de datos.

### Instrumentos

Los instrumentos para esta investigación son tres. El primero es un cuestionario con cinco situaciones críticas

descritas las cuales el estudiante tuvo que leer y explicar *cómo se comportaría en esa situación y cómo espera que los demás se comporten si él estuviera en el lugar del otro*. Este cuestionario se incluye en el anexo A. Después de este cuestionario, el alumno participó en una entrevista verbal introspectiva semiestructurada que duró en promedio 6 minutos. Dörnyei, (2007) argumenta que esta es la manera más eficiente de ayudar a los participantes a recuperar los pensamientos que ocurrieron. En este caso, los estudiantes debían comentar acerca de sus reacciones de cada situación de contacto. Para las segundas entrevistas se utilizó el mismo método. Esto es, los alumnos primero respondieron un cuestionario de reflexión sobre la utilidad de las actividades que habían trabajado durante la clase con el investigador y, posteriormente, verbalizaron esa reflexión utilizando las respuestas que habían escrito. Esta entrevista se basó únicamente en las dos últimas preguntas del cuestionario. Estas preguntas cuestionaban la utilidad de los temas discutidos y buscaban que los alumnos respondieran si consideraban que habían aprendido sobre aspectos culturales específicos. Finalmente, se realizaron entrevistas a los profesores para conocer su perspectiva acerca de la CI para después sacar conclusiones acerca de cómo esta conceptualización puede influir en el desarrollo de la CI de sus alumnos. Todos los datos fueron transcritos y clasificados de acuerdo con los modelos propuestos por Deardorff (2011) y Byram (1997) descritos en el anterior marco teórico.

Los resultados de esta investigación cualitativa emergen utilizando una de las estrategias propuestas por Yin (2009) que es depender en las proposiciones teóricas para guiar el análisis de los datos. Se prefiere esta estrategia por tres razones principales (1) hay suficiente teoría con respecto al tema abordado, (2) porque no hay datos cuantitativos y (3) porque no hay teorías rivales existentes; es decir, la literatura converge en los factores que inciden en el desarrollo de la competencia intercultural y éstos pueden ser tanto internos como externos (Candellier et al., 2012). Los hallazgos encontrados a partir de este estudio se presentan en el siguiente apartado.

## Resultados

Algunos de los factores identificados son más perceptibles que otros, pues algunos están relacionados con lo que el MAREP llama los recursos internos. También se relacionan con el modelo que Deardorff (2011) propone para construir la CI y que se vinculan con el respeto, la apertura y la curiosidad. Otros factores están relacionados con aspectos ajenos al estudiante, pero pueden tener una influencia sobre él y el desarrollo de su CI como lo

son los materiales y los profesores. Los factores que se identificaron son cuatro.

### **1) La falta de experiencia del alumno viviendo en el extranjero o de contacto permanente con extranjeros y/o con actividades que simulen este contacto.**

Uno de los factores que influye en que el desarrollo de la CI se desarrolle es el contacto intercultural y las oportunidades que el alumno pueda tener para las habilidades que Deardorff (2011) identifica como las necesarias para construir la CI. Estas habilidades incluyen escuchar, observar, interpretar y analizar. Asimismo, Van Der Zee y Brinkmann (2014) afirman que para ser interculturalmente competentes es necesario comprometerse en torno a objetivos compartidos con los otros hablantes. Así, el hablante intercultural tendrá oportunidades para co-construir ideas y llegar al entendimiento mutuo, teniendo un espacio para la resolución de problemas y para confrontar nuestros propios valores y actitudes con las de los otros. Esto se refleja en las opiniones de Carmen del nivel B2 al preguntarle sobre cómo se sentiría acerca de la interacción entre un extranjero y una mexicana donde él no le cede el paso a ella y le cierra la puerta. Carmen opina “[s]ería indiferente porque no conozco qué tipo de valores tiene el extranjero”. Su falta de experiencia no le permite tomar una postura y actuar de acuerdo con la situación. Por tanto, se vislumbra que la falta de oportunidad que han tenido estos alumnos para activar las actitudes y habilidades que ya poseen en contextos reales no les ha permitido confrontarse y/o comprobarlos en contextos reales. Por lo cual, el hecho de que estos alumnos no tengan oportunidades para movilizar los recursos en un contexto real puede estar deteniendo el desarrollo de su CI.

### **2) Los objetivos y motivaciones que tiene el alumno para aprender inglés.**

La motivación para aprender inglés se divide en dos. Primero, se encuentran las razones que están relacionadas con ser un hablante intercultural y poder comunicarse con otros hablantes que también hablan inglés, lo que ha sido definido como motivación integrativa (Dörnyei, 1994; Norris-Holt, 2001). Adicionalmente, están las razones para poder acceder a un mejor trabajo o acceder a la información, que están más relacionadas con el estatus del inglés como lengua global (Crystal, 1997) y con la motivación instrumental (Dörnyei, 1994), donde el acceso a la cultura queda en segundo plano. Desde el punto de vista de Deardorff (2011), el respeto a la diversidad cultural, la apertura al aprendizaje intercultural y al contacto con personas de otras culturas forman parte de la base para el desarrollo de la CI. La Tabla 2 muestra los resultados en este factor.

**Tabla 2.** Resultado de la motivación de los alumnos para aprender inglés.

Nivel	Participante	Motivación	Clasificación
A2	Chío	Me interesa la lengua, es interesante y divertido comunicarte en otro idioma.	Hablante intercultural
	Marta	Es un idioma bonito. Te ayuda en cualquier ámbito social, cultural, académico y te abre muchas puertas.	Hablante intercultural /
	Mire	Me gusta el idioma y estoy interesada en enseñar. El inglés es muy útil y es una necesidad más que un gusto.	Lengua global
	Ana	Este idioma me puede abrir muchas puertas. Lo utilizo para leer lo que no está traducido.	Lengua global
B2	Javier	Para ser maestro, para acceder a la cultura .	Hablante intercultural
	Carmen	Para socializar con personas extranjeras, para ayudarlos a adaptarse.	Hablante intercultural

El hecho de que algunos participantes reconozcan el valor del inglés para acceder a la información o a la comunicación no solo muestra su CI, de acuerdo con la teoría de Crystal (1997), sino también refuerza el estatus que tiene el inglés como lengua global y la teoría de De Swaan (2004) del orden lingüístico donde el inglés está en el centro y representa “la meta” a donde los hablantes de otras lenguas quieren llegar.

**3) Los materiales que se utilizan en el salón de clase, específicamente en la clase de lengua meta.** En este contexto universitario se utiliza la serie de libros de una reconocida editorial británica. Cada libro de esta serie cuenta con 12 unidades y estas 12 unidades deben ser cubiertas durante el semestre correspondiente. Esta política puede influir negativamente en el hecho de que los profesores dedican poco tiempo a la implementación de actividades de cultura en el salón de clase, ya que en teoría para poder enseñar el contenido de estas 12 unidades, tienen tan solo 180 horas de instrucción al semestre de acuerdo con el programa de estudios vigente. Sin embargo, del total de horas programadas son menos las de instrucción real debido a suspensiones u otras actividades no planeadas durante el semestre.

Desde el punto de vista de la conciencia crítica de la lengua, estos materiales solo contribuyen a la transmisión de ideologías mayoritarias sin tomar en cuenta la diversidad lingüística o cultural que los usuarios pueden tener (Taylor, Despaigne, & Faez, 2018). Por ejemplo, Javier de nivel B2 comenta “*no nos hablan de cómo son las personas o qué acostumbran a hacer.*” Asimismo, Ana del nivel A2 comenta “*en clase nuestras conversaciones las hacemos entre compañeros acerca de un tema, pero nunca cambiamos de lugar a ponernos en el lugar de una*

*persona extranjera*”. Por lo que, en muchos casos los materiales que se utilizan en la clase no contribuyen al desarrollo de la conciencia crítica, sino están orientados a perpetuar las ideologías del inglés como lengua mayoritaria (Phillipson, 2007). Es tarea del profesor adaptar, agregar y proponer actividades de cultura que puedan estar vinculadas con contenidos que apunten a la diversidad de los hablantes de inglés en el mundo y en distintas culturas.

**4) La influencia del profesor de lengua meta.** Deardorff (2009) propone que para ayudar a desarrollar la CI desde el contexto educativo es necesario que se parta de una definición clara de este concepto. Asimismo, para Daule et al. (2014) es fundamental que el profesor como formador plurilingüe y pluricultural mantenga una imagen de un facilitador de conocimientos y de actitudes abiertas al abordaje de otras lenguas y culturas. Un facilitador que “estimula un aprendizaje global en el que se integran actitudes, competencias lingüísticas, estrategias de aprendizaje y conocimiento general del mundo” (p. 39). Con respecto a la importancia que la CI tiene en el aprendizaje de lenguas, Natalia, la profesora del grupo A2, comentó que “La competencia intercultural es fundamental, y los alumnos deben estar conscientes de que existe”. Agregó que el aprendizaje de una lengua extranjera incluye la gramática y la cultura y que la enseñanza de ambos no puede separarse en la clase. Por otro lado, con respecto a los materiales que contribuyen al desarrollo de la CI, Natalia comentó que los recursos tecnológicos y el docente son las fuentes más importantes de información para el alumno. Esto es consistente con el planteamiento del MAREP con respecto a que, para lograr el desarrollo de las competencias, los alumnos necesitan apoyarse en

recursos externos tales como el profesor. Asimismo, Natalia consideró que el libro no se enfoca en la enseñanza de aspectos interculturales específicos ya que tiene un enfoque más orientado al desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta opinión es consistente con la de algunos participantes como Kenia, alumna del grupo A2, quien considera que la reflexión sobre el tipo de situaciones interculturales presentadas en el cuestionario no se aborda en el libro.

Por otro lado, Israel, el profesor del grupo de B2 comentó que la CI es fundamental en el aprendizaje de lenguas y, que para que esta se desarrolle en el salón de clases, es necesario que haya un auténtico contacto intercultural en el aula. Esto es, tener alumnos extranjeros en la clase. Con respecto a los materiales que se necesitan para desarrollar la CI, el profesor comentó que desconoce si existen materiales para la instrucción formal en aspectos específicos de la enseñanza de la cultura. Israel comentó que tampoco los libros contribuyen significativamente al desarrollo de la CI. El análisis de las respuestas de ambos profesores permite distinguir que, a pesar de que existen puntos de acuerdo, no existe una línea real trazada en el contexto que les permita definir claramente qué es la competencia intercultural, cómo se contribuye a su desarrollo dentro del aula, en particular en la clase de lengua meta a través del uso de estrategias concretas de aprendizaje y enseñanza, así como cuáles serían algunos resultados concretos esperados, ya que el propio programa marca el desarrollo de la competencia intercultural como un objetivo dentro del perfil de egreso. Por lo tanto, en este contexto, es difícil que el profesor, que juega un papel fundamental en la formación de hablantes interculturales, pueda contribuir a la formación de hablantes interculturales si no parte de una especificación de lo que se espera del alumno en términos de la CI, si no distingue elementos específicos de la CI, y si él mismo no es un hablante intercultural. Si bien, el desarrollo de la competencia intercultural no depende completamente del profesor, el profesor es un factor que puede contribuir o no al desarrollo de la CI en este contexto, pues no hay parámetros que le permitan seguir un lineamiento en cuanto a las actividades y los resultados esperados en este aspecto. Por lo que la decisión de enfocarse más o menos en el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de lengua, al parecer, es una decisión individual.

### Discusión

Se identificaron cuatro factores que influyen en mayor o menor medida el desarrollo de la CI en este contexto. Estos son a) La falta de experiencia del alumno viviendo

en el extranjero o de contacto permanente con extranjeros. Este factor influye en el desarrollo de la CI porque el alumno no tiene la oportunidad del contacto intercultural y de activar los recursos que ya posee en contextos auténticos, b) Los libros que se utilizan en la clase de lengua meta (i.e., inglés). En esta clase el alumno recibe 10 horas de instrucción a la semana. No obstante, dada la cantidad de contenido y unidades a cubrir en el semestre, se utiliza la mayor parte de la clase en cumplir los objetivos para alcanzar la competencia lingüística, dejando a la competencia intercultural un papel secundario o nulo dentro del aula. c) También se encontró que el alumno no se percibe a sí mismo como hablante intercultural, pues a pesar de que es capaz de activar recursos específicos, no siempre acepta ni entiende distintos modos de pensar y vivir, y tiende a sobrevalorar la(s) cultura(s) meta sobre su propia cultura. Kramsch (1993) afirma que el alumno intercultural considera su cultura en relación con la(s) cultura(s) extranjera(s) de manera que el aprendizaje sobre la(s) otra(s) cultura(s) permita la reflexión de la propia cultura. El último factor que influye en el desarrollo de la CI es d) El profesor de lengua meta. Es más probable que el alumno reciba instrucción formal en aspectos específicos de la CI y que el enfoque de la clase esté orientado hacia el desarrollo de esta competencia si el profesor entiende qué es la CI, qué materiales utilizar para desarrollarla, y si tiene un papel primordial o no en la formación del estudiante.

Estos hallazgos son de suma importancia para el contexto donde se llevó a cabo el estudio. De acuerdo con May (2015), gracias a la competencia intercultural una persona es capaz de identificar las maneras de expresión que varían entre culturas, tales como patrones para dirigirse a otros con un estatus de poder más alto, cómo dar retroalimentación, cómo disculparse, o cómo hacer cumplidos. Además, un hablante intercultural puede cruzar entre las barreras del significado compartido entre dos culturas. Por eso, si la instrucción en la Universidad Mexicana toma en cuenta los factores identificados, es posible que los estudiantes logren este grado de comprensión del uso de la lengua y de las diferencias en los valores, creencias y actitudes entre culturas, y se estará cumpliendo con lo establecido en los objetivos del currículo.

### Conclusión

Con base en los hallazgos encontrados en este estudio. Las conclusiones son las siguientes. En primer lugar, para el desarrollo de la CI, los estudiantes en este contexto necesitan del involucramiento de otros factores que forman parte del proceso tales como la motivación instrumental o integrativa (Dörnyei, 1994), los materiales

que se utilizan para promover el desarrollo de la CI dentro de la clase de lengua, y de la concepción que los propios profesores tienen acerca de la CI. Esto representa una evidencia de algunas consideraciones que se deben tomar en cuenta para la elección de los materiales en la clase de lengua meta.

La fuente principal de input para el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural de los participantes en este estudio es el salón de clase. El análisis de los materiales refleja una orientación hacia un modelo de hablante nativo que en el caso de la serie de libros que se utilizan en este contexto presenta inglés británico. Mientras que estos materiales constituyen un primer acercamiento al análisis y reflexión de otros modos de pensar y vivir, es necesario que se trabaje con otros materiales para promover el desarrollo de la CI. McKay (2003) propone que éstos sean a) Materiales de la cultura de origen para que el alumno los relacione con el contenido que está aprendiendo, b) Materiales de la cultura meta que son similares a los que ya se usan en este contexto y reflejan la cultura de los países donde la lengua se habla como lengua materna, y c) Materiales de las culturas meta donde se aprende acerca de países de habla no inglesa y con los que el estudiante se puede identificar mejor y hacer establecer más conexiones entre culturas que con los dos anteriores. Finalmente, se concluye que en este contexto los profesores no han tenido la oportunidad de desarrollar el concepto de CI y, por lo tanto, de los elementos que la constituyen. En particular, no argumentan a favor del desarrollo de la conciencia crítico-reflexiva o de una conciencia crítica de la lengua. Por tanto, no se cuestiona el uso de los materiales que se utilizan, ni lo poco que se reflejan los mismos alumnos en las prácticas de lectoescritura que realizan (Males, 2000; Taylor et al., 2018) ni se incluyen otras actividades, fuera de las propuestas por los libros, que despierten la conciencia intercultural y, por lo tanto, contribuyan al desarrollo de la CI del alumno. Tal parece que en este contexto se sigue trabajando a favor de un hablante nativo como ideal alcanzable.

Esta reflexión busca establecer un punto de discusión acerca de la necesidad de entrenar a los profesores en aspectos clave relacionados con la formación de hablantes interculturales y que deberían integrar una parte de la formación docente en este contexto. De otra manera, no será posible alcanzar el objetivo de formar hablantes interculturales, porque no se podrá lograr sin tener primero profesores que ya sean y se consideren hablantes interculturales ellos mismos. Sercu (2006) afirma que las creencias de los profesores afectan su manera de

enseñar, y el desarrollo de la competencia comunicativa constituye el enfoque principal de los profesores de inglés como lengua extranjera. Así, aunque el concepto de competencia intercultural sea innovador en este contexto y los profesores lo consideran un elemento importante en la formación de los estudiantes, Sercu (2006) explica que los aspectos de la cultura extranjera se abordan de manera periférica. Por lo que es necesario que el profesor tenga una formación profesional para que sus propias creencias se transformen y se vuelvan más compatibles con el enfoque intercultural. Sercu (2006) concluye que, para cambiar las creencias de los profesores en términos de la enseñanza de la cultura, es necesario que ellos también tengan alternativas en el contexto para llevar a cabo este tipo de enseñanza en el salón de clase. Finalmente, en la formación de hablantes interculturales deben estar involucrados los participantes en el proceso educativo: alumnos y profesores para que, partiendo de una definición clara de la CI, se pueda trabajar sobre una misma línea que sea conocida entre los miembros de la comunidad, y así se puedan desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje de la CI. Además, se deben ofrecer más oportunidades a los estudiantes con características similares a los que participaron en el presente estudio para tener más contacto intercultural con estudiantes en otros contextos y/o culturas y esto pueda contribuir a su desarrollo de la CI.

## References

- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. *Intercultural competence*, 1, 53-70.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 321-332.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meißner, F. J., & Molinié, M. (2012). MAREP. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: ECML.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, versión en español*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- Daule, G. R., Gnecco, M. V., & Sara, M. L. (2014). Enfoques plurales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: Un desafío para la formación docente. In *V Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera (Ensenada, 2014)*.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 477-491.
- Deardorff, D. K. (2011). Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In Witte, A., & Harden, T. (Eds.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning. Volume 10*. Peter Lang Ltd, International Academic Publishers. (pp. 37 – 54). Berlin: Germany.
- De Swaan, A. (2004). Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism. *European Review*, 12(4), 567-580.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell-Vidal. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.) *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores, SGEL*. (pp.179-198). Madrid: Spain
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? *Enseñar*, 51-72.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Males, T. (2000). What Is Critical in Critical Language Awareness? *Language Awareness*, 9(3), 147-159.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la Investigación científica. *Pensamiento & gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193.
- May, S. (2015). Case Studies and Intercultural Communication Competence. En *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*. (pp. 43-44). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- McKay, S. L. (2003). EIL curriculum development. *RELC Journal*, 34(1), 31-47.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *Internet TESL Journal*, 7(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.
- Phillipson, R. (2007). *El imperialismo lingüístico: bases teóricas*. (Ana Bello, trad.). Bibliografía de Cátedra para la FFyL de la UBA.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En Deardorff, K (Ed), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Taylor, S. K., Despaigne, C., & Faez, F. (2018). Critical language awareness. *The TESOL*.
- Van Der Zee, K. I., & Brinkmann, U. (2014). *Intercultural Readiness*. London: Palgrave Mcmillan.
- Viúdez, F. C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 217-227).
- Witte, A. (2011). On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence. In Witte, A., & Harden, T. (Eds.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Intercultural Studies and Foreign Language Learning. Volume 10*. Peter Lang Ltd, International Academic Publishers. (pp. 89 – 107). Berlin: Germany.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language awareness*, 20(2), 81-98.



## ANEXO A: Cuestionario de Competencia Intercultural

Lee cada situación y da tu opinión. Luego, escribe una respuesta breve y coméntala.

<p>1. En el país donde no hablan tu lengua materna, intentas explicar que tu tarjeta de crédito o débito no funciona. ¿Qué estrategia prefieres para darte a entender si no comprenden tu inglés?</p> <p>¿Si un extranjero experimentara lo mismo en tu país, haría lo mismo que tú? SI NO TAL VEZ</p>
<p>2. Invitas a comer a tu casa a un estudiante de intercambio. Tu mamá prepara un platillo tradicional mexicano un poco picante. Tu invitado se come una parte por educación, pero deja casi todo. Al preguntarle si no le gustó la comida, él dice que sí, pero que no come picante. ¿Qué haces? ¿Piensas que debió haber dicho antes, piensas que tiene que acostumbrarse al picante porque está en México?</p> <p>Si tú estuvieras en el lugar de tu amigo como estudiante de intercambio y te ofrecieran una comida muy condimentada ¿harías lo mismo que tu amigo? SI NO TAL VEZ</p>
<p>3. Estás en el patio con un grupo de amigos de diferentes nacionalidades, japoneses, mexicanos, coreanos, alemanes, etc. hablando en español sobre una película que viste el fin de semana. Cuando se integra a la plática otro estudiante de intercambio que no habla muy bien español ¿cambias de tema o de idioma a inglés? ¿En qué basas esa decisión?</p> <p>Si tú fueras un alumno de intercambio en otro país, ¿crees que tu grupo de amigos reaccionaría igual, cambiarían el tema o de lengua para que tú entendieras mejor? SÍ NO TAL VEZ</p>
<p>4. Estás afuera de un banco en Puebla y ves que un extranjero va a entrar, inmediatamente detrás de él llega una señora. El joven, no le cede el paso por la puerta a ella. Tu reacción es____. Por ejemplo, no molestarte, dar muestras de disgusto, etc.</p> <p>Si tú estuvieras en la misma situación en un país extranjero, ¿Entenderías si no te detienen la puerta? SÍ NO TAL VEZ</p>
<p>5. Tienes un plan para salir con un grupo de alumnos de intercambio de diferentes nacionalidades. La cita es a las 9 am. ¿Crees que el orden en que llegarán depende de su nacionalidad? ¿Quiénes llegarían primero? ¿A qué hora llegas tú?</p> <p>Si estuvieras en la misma situación con un grupo de mexicanos, ¿Llegarías a la misma hora que en tu respuesta anterior? ¿Te importaría ser el último en llegar? SÍ NO TAL VEZ</p>

Tiempo en que se completó el instrumento y la entrevista: \_\_\_\_\_ minutos.

**¡GRACIAS!**

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

## CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 18 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 11 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2020 - julio 2021 de nuestra revista a: **lenguascontexto@facultaddelenguas.com**

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

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

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en:

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

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

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

**Fechas para el envío de contribuciones: del 6 de enero al 30 de abril 2020.**

### COMITÉ EDITORIAL

#### Editora en jefe

Leticia Araceli Salas Serrano  
*aracelisalas@yahoo.com*

#### Co editora

Stéphanie Marie Brigitte Voisin  
*stephanievoisin2002@yahoo.fr*

#### Co editora

María Leticia Temoltzin Espejel  
*letytemoltzin@gmail.com*

## CALL FOR PUBLICATION

*Lenguas en Contexto* published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 18 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 11 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2020 to July, 2021.

All contributions must be sent to: [lenguasencontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguasencontexto@facultaddelenguas.com)

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

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

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

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

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

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

**Deadline for the submission of contributions: from January 6, 2020 to April, 30th, 2020.**

## EDITORIAL COMMITTEE

**Chief editor:** Leticia Araceli Salas Serrano - [aracelisalas@yahoo.com](mailto:aracelisalas@yahoo.com)

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

**Co editor:** María Leticia Temoltzin Espejel - [letytemoltzin@gmail.com](mailto:letytemoltzin@gmail.com)

## APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 18.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 18 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 11 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

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

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

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

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol et en anglais.

**La réception des contributions est fixée du 6 janvier au 30 avril 2020.**

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

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

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

**Co éditrice :** María Leticia Temoltzin Espejel - [letytemoltzin@gmail.com](mailto:letytemoltzin@gmail.com)



# TexLER

Texas Language Education Research Conference