

Lenguas context



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector de la BUAP

José Carlos Bernal Suárez
Secretario General de la BUAP

Celso Pérez Carranza
Director de la Fac. de Lenguas

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

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

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

Hugo Vargas Comsille
Director General de Fomento Editorial de la BUAP

Comité editorial

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

Comité de arbitraje

• Mauricio Arango, Universidad de Caldas, Colombia • Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • Eulices Córdoba Zuñiga, Universidad de la Amazonia, Colombia • Ma. Dolores Corpas Arellano, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • Francisco Galicia Ortega, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • Gloria Ginevra, Universidad del Aconcagua, Argentina • Salomé Gómez Pérez, Universidad de Guadalajara, México • Georgia Grondin, Universidad Autónoma del Estado de México, México • Ma. Teresa Gullotti Vázquez, Universidad Autónoma de Yucatán, México • Jimena Hernández Patiño, Tecnológico de Monterrey, México • Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • Luis Meneses Lerin, Université d'Artois, Francia • Erwan Morel, Universidad Veracruzana, México • Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Rosa Pérez, Universidad de Vigo, España • Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Brenda Mónica Rosas Salas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • Eliseo Ruiz Aragón, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • Verónica Sánchez Hernández, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Joaquín Sueiro, Universidad de Vigo, España • Ricardo Velasco Preciado, Universidad Pedagógica Nacional, México • Monica Graciela Vinuesa Mayorga, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • Nico Wiersema, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México • María Eugenia Olivós Pérez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Comité científico

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

Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

Fotografía de la portada

• Louise M. Greathouse

Webmasters

• Julio Ernesto Méndez Torres • Adi Janai Jiménez Campos

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 12, Suplemento, agosto 2021 a julio de 2022, 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. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-032614380400-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, la Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, diciembre de 2021.

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

Índice

Editorial	2
Leticia Araceli Salas Serrano, <i>Editora en jefe.</i>	

Introducción / Introduction	3
José Isaías Lobo Fontalvo, <i>Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.</i>	

— LINGÜÍSTICA / LINGÜISTICS —

Conciencia e ideologías lingüísticas sobre la VALORACIÓN al leer evaluativamente discurso científico	5
Moisés Damián Perales-Escudero & Rosa Isela Sandoval Cruz, <i>Universidad de Quintana Roo, Campus Chetumal.</i>	

Intencionalidad de estudiantes de bachillerato en la traducción, español-inglés e inglés-español, de la voz pasiva en textos sobre historia mexicana	20
Ernesto Hernández Rodríguez, <i>Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México.</i>	

— INTERCULTURALIDAD / INTERCULTURALITY —

La calidad de la competencia intercultural de profesores de francés en formación	35
Carlos Alfredo Pazos Romero, Stéphanie Marie Brigitte Voisin & María Eugenia Olivos Pérez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.</i>	

Learning your Roots: Consolidating your Cultural Identity through English	46
Beatriz Erazo, <i>Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.</i>	

— TEMAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS / SOCIAL ISSUES IN THE FORMATION OF ENGLISH TEACHERS —

Necesidades de lectoescritura académica de estudiantes de retorno en México	57
María Leticia Temoltzin Espejel & Catalina Juárez Díaz, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.</i>	

The role of social justice content in Facebook and Twitter in the development of the identity of pre-service language teachers	68
Mariana Montserrat Reynaga Berumen & Elizabeth Margarita Hernández López, <i>Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.</i>	

Aspiring teachers' understanding of the ELT professional practicum during the COVID-19 pandemic	79
Vicky Ariza Pinzón & María Alejandra Archundia Pérez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.</i>	

Editorial

Después de una crisis, viene un tiempo de evaluar y pensar en las lecciones aprendidas. Este período de reflexión sucedió en muchos campos del conocimiento y por supuesto, también en la investigación educativa. Los investigadores educativos se dieron el tiempo y la oportunidad de adentrarse en el mundo virtual y seguir ejerciendo la docencia y la investigación en ambientes de enseñanza y aprendizaje virtuales. De esta manera, surgieron temas y situaciones nuevas y relevantes que deben ser objeto de investigación en el panorama educativo para responder preguntas tales como: ¿Qué se queda después de la pandemia? ¿Qué hay que cambiar ahora que regresamos a la modalidad presencial? ¿Qué hemos aprendido como comunidad científica?

Este número especial que orgullosamente les presentamos es el resultado de investigaciones hechas en tiempos de pandemia y merecen una lectura cuidadosa y empática de los pares. Esperamos que los temas y los contextos sean de su interés. Agradecemos a los autores por confiar en *Lenguas en Contexto* para difundir sus investigaciones, a la comunidad de la Facultad de Lenguas BUAP, a los diseñadores, las autoridades y especialmente a nuestros lectores a quienes van dirigidos nuestros esfuerzos y nuestro trabajo. Gracias.

Leticia Araceli Salas Serrano

Editora en jefe

Introducción / Introduction

José Lobo

Universidad del Atlántico, Colombia

MA University of Maryland Baltimore County

Doctor of Education: University of Cincinnati

Latinoamérica es un continente diverso unido por las lenguas española, inglesa, francesa y por muchas lenguas nativas. En la enseñanza de las lenguas extranjeras a Latinoamérica la influyen fuertemente las escuelas de enseñanza británica y norteamericana. Observamos, además, la creciente formación de estudiosos del continente de habla española que desean incursionar en estudios en primera y segunda lengua a nivel mundial. En este segundo aspecto, al realizar la lectura de los documentos de *Revista Lenguas en Contexto* encontramos que hay un hilo conductor que los une. Este hilo es el uso de la investigación cualitativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras mediada por estudios lingüísticos, en traducción, interculturalidad, internacionalización, intervención educativa y justicia social.

Los tópicos a los que el lector tendrá acceso en esta edición serán primero la enseñanza usando la investigación cualitativa como elemento para mejorar la calidad de la instrucción y el aprendizaje de las lenguas extranjeras de estudiantes Latinoamericanos en primaria, secundaria y a nivel universitario. Un segundo tema de la revista está relacionado con las ideologías lingüísticas de estudiantes de idiomas en estudios de investigación en textos científicos en español. La intencionalidad es estudiada en los escritos de los estudiantes de bachillerato en la traducción de la voz pasiva del inglés al español y viceversa. Un tercer tópico tiene que ver con la educación en interculturalidad en estudiantes de la enseñanza del francés. Un quinto elemento académico en la revista es el intercambio educativo de estudiantes de Bolivia con Estudiantes norteamericanos a través de la tecnología. El sexto tema tiene que ver con formulación de nuevas propuestas para ayudar académicamente a estudiantes de retorno a México. Finalmente, no es de menor importancia, el tema de formación en asuntos de justicia social en programas de educación.

Si unimos con un hilo de tejer los temas anteriormente mencionados, encontramos que Latinoamérica no está buscando formar estudiantes que terminen pareciéndose a nuestros primos de habla inglesa en las

áreas discursivas, culturales y de identidad. Muy por el contrario, se busca forjar formas de ser pertinentes a nuestros países enseñando lenguas extranjeras en y para circunstancias complejas (Van Dijk, 1999). Esta complejidad es la que conocen nuestros profesores y de la que salen muchos de los aprendices desde México hasta la Tierra del Fuego. La *Revista Lenguas en Contexto* en esta edición dirige sus esfuerzos académicos direccionados hacia la búsqueda de la equidad en la educación de las lenguas extranjeras usando nuestras realidades intrincadas y espinosas como centros experimentales para fomentar el desarrollo social de nuestros países.

*Latin America is a diverse continent united by Spanish, English, French, and many native American languages. The teaching of foreign languages to Latin America is strongly influenced by British and North American schools. We also observe the growing training of scholars from the Spanish-speaking continent who wish to venture into first and second language studies worldwide. In this second aspect, when reading the documents of the journal *Lenguas en Contexto*, we find that there is a common thread that unites them. This thread is the use of qualitative research in the teaching of foreign languages mediated by linguistic studies in translation, interculturality, internationalization, educational intervention and social justice.*

In this issue, the reader will have access to the following topics. First, EFL teachers can use qualitative research as a component that may help boost the quality of instruction and learning of foreign languages for Latin American instructors and students in primary, secondary and university levels. A second topic in the journal is related to the linguistic ideologies of language students in scientific research. Intentionality is studied in the writings of high school students in the translation of the passive voice from English to Spanish and vice versa. A third topic has to do with intercultural education in French as foreign language higher education students. A fifth academic ele-

ment in the journal is the communication in English of Bolivian and North American students using technology. The sixth topic has to do with the academic formulation of new proposals to help returning Mexican students to readapt and succeed in Mexican academic contexts. Finally, last but not least, the journal presents an article about training TEFL students in matters of social justice in education programs.

The weaving thread of the aforementioned themes is that Latin America is not seeking to train students to end up resembling the identities of our English native speaker-cousins in terms of discourse and culture. Quite the con-

trary, it seeks to educate individuals with communication skills (Lobo, 2012) relevant to our countries by teaching foreign languages in and for complex situations (Van Dijk, 1999). Our teachers know this complexity and many of the apprentices, from Mexico to Tierra del Fuego, are imbued in these convoluted circumstances. The journal *Lenguas en Contexto* in this edition directs its academic efforts towards the search for equity in the education of foreign languages using our intricate and thorny realities as an experimental soil that will help promote the social development of our students in our nations.

References

- Van Dijk T. (1999). Discourse and Racism. *Discourse & Society*, 10(2), 147–148. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002001>.
- Lobo Fontalvo, J. /2012). *Redefining Communicative Competence in Academic Interviews*. LAP LAMBERT Academic Publishing. ISBN: 978-3-8484-2178-7.

CONCIENCIA E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA VALORACIÓN AL LEER EVALUATIVAMENTE DISCURSO CIENTÍFICO

Moisés Damián Perales-Escudero

mdpérales@uqroo.edu.mx

Rosa Isela Sandoval Cruz

rosa.sandoval@uqroo.edu.mx

Universidad de Quintana Roo, Campus Chetumal

Resumen

Se describen cualitativamente la conciencia e ideologías lingüísticas de futuros profesores de inglés mexicanos acerca de pautas diferenciadas de VALORACIÓN en textos científicos en español. Es un tema de interés en contextos de inglés como lengua extranjera donde las ideologías lingüísticas nativas proscriben el uso de recursos de VALORACIÓN en la prosa académico-científica. 135 estudiantes de licenciaturas en lengua inglesa leyeron dos versiones de un mismo párrafo con recursos valorativos distintos. Realizaron una tarea de lectura evaluativa consistente en escoger cuál de las dos versiones correspondía a un artículo de investigación publicado y justificaron su elección. Se analizó la conciencia lingüística en sus respuestas, así como la evaluación usando el sistema de ACTITUD de la Teoría de la Valoración. Los tipos predominantes de ACTITUD fueron la valuación y la composición. Los participantes mostraron conciencia del uso de recursos valorativos para textualizar la posición del autor. Ese uso fue evaluado negativamente por la mitad y positivamente por la otra mitad. No se encontró conciencia metaideológica. Se discuten implicaciones para la investigación y la formación de profesores.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, conciencia lingüística, profesores de inglés en formación, valoración, discurso científico, lectura evaluativa.

Abstract

This qualitative paper aims at describing a group of Mexican pre-service teachers' ideologies about and aware-

ness of different APPRAISAL patterns in English-language scientific texts. This topic is relevant in EFL contexts where L1 academic language ideologies proscribe the use of APPRAISAL features. 135 ELT majors read two versions of the same paragraph with different APPRAISAL resources. They performed an evaluative reading task that required them to say which of the two versions corresponded to a published research article and why. Evaluation patterns in their answers were analyzed using the ATTITUDE system of the APPRAISAL framework. Awareness was analyzed deductively. The prevalent types of ATTITUDE were valuation and complexity. Participants showed awareness of the use of appraisal resources to textualize positions. This triggered negative evaluations of such use in half of the participants, but positive ones in the other half. No participant showed metaideological awareness. Implications for teacher training and further research are discussed.

Keywords: language ideology, language awareness, pre-service English teachers, appraisal, scientific discourse, evaluative reading.

Introducción

Perseguimos describir las ideologías y conciencia lingüísticas de futuros profesores de inglés mexicanos acerca de pautas diferenciadas de valoración en textos científicos en español. El análisis de la evaluación en el discurso académico-científico ha cobrado auge en los estudios del discurso hispanófonos. Una manera de abordar las pautas discursivas de la evaluación es a través de la Teoría de la VALORACIÓN de la Lingüística Sistémico-Funcional (Martin y White, 2005). La VALORACIÓN comprende varias categorías discursivas de la evaluación modeladas también por otros abordajes, como la polifonía enunciativa o el metadiscurso. Numerosas investigaciones muestran que la VALORACIÓN está presente en los textos académico-científicos en inglés y, en menor medida, en español (Bolívar et al., 2012; Hood, 2010; Hyland, 2005; Hood, 2010; Fryer, 2013; Hu y

Recibido el 25 de agosto, 2021 - Aceptado el 18 de octubre, 2021.

Cao, 2015; Hyland, 2005; Salas, 2015; Sánchez-Jiménez, 2020). Muchos universitarios hispanófonos tienen dificultades para leer textos valorativos que incluyen múltiples voces y evaluaciones (Arnoux et al., 2002; Aguilar y Fregoso, 2013; Tosi, 2017). Los aprendientes de inglés L2 suelen tener escasa conciencia de estos recursos en el discurso científico en inglés (Hyland, 2000; Jou, 2019) o tienen actitudes negativas hacia ellos (Chang, 2016; Perales-Escudero, 2021a). La escasa conciencia, o invisibilidad léxica, también sucede en español (Morales y Cassany, 2008). Ello contrasta con los efectos facilitadores de algunos recursos valorativos heteroglósicos sobre la comprensión de lectores anglófonos (Vande Kopple y Crismore, 1990).

La comprensión es una actividad compleja que forma parte de un vasto entramado de prácticas de literacidad, mismas que siempre están situadas en contextos culturales específicos y se ven influenciadas por las ideologías que en ellos circulan (Street, 2006). Una visión específica de la literacidad académico-científica que circula en varios contextos académicos de habla inglesa es aquella que valora la presencia explícita del posicionamiento interpersonal del autor en diversos géneros y disciplinas a través de un amplio uso de recursos valorativos (Hyland, 2005; Hood, 2010; Fryer, 2013; Hu y Cao, 2015; Hyland, 2005; Lancaster, 2014). Ello puede deberse a que en los contextos universitarios anglófonos es sumamente aceptada la idea de que “*writing well means engaging the voices of others and letting them in turn engage us*” (Graff y Birkenstein, 2014, p. xvi). Denominamos a esta postura “ideología del posicionamiento autoral explícito” (IPAE), puesto que se refiere a formas explícitas “en que el autor se presenta a sí mismo, estructura el texto, maneja el discurso propio y el ajeno y presenta su ‘compromiso’ o perspectiva” (Bolívar et al., 2018, p. 9). Entre las prácticas asociadas a la IPAE se encuentran el uso de recursos valorativos diversos como marcas heteroglósicas y de ACTITUD. Varios estudios contrastivos en disciplinas como la medicina o la economía han mostrado que las publicaciones científicas y la prosa estudiantil en español incluyen este tipo de recursos, pero tienden a usarlos con menor frecuencia que en inglés (Autor, 2018; Pérez-Llantada, 2011; Sánchez-Jiménez, 2020).

Esta diferencia puede deberse a una ideología lingüística que circula en contextos hispanoparlantes. Esta ideología, que aquí denominamos “ideología de la objetividad” (IO), prescribe que el español académico debe ser “informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación” (García, 2008, p. 10).

Algunas guías de estilo ponen de relieve su vigencia. Por ejemplo, Regueiro y Sáez (2013) recomiendan que el español académico debe ser neutral y objetivo. En Cuba, las instrucciones para autores de varias revistas proscriben explícitamente el uso de la primera persona del singular (Prieto Acosta, 2015). En México, los resúmenes de artículos científicos en economía tienden fuertemente a excluir marcas heteroglósicas (Autor, 2018). Sin embargo, en otras disciplinas y contextos hispanos son más frecuentes los recursos valorativos (Salas, 2015), lo cual indica que la IPAE también circula en ellos, si bien quizás de manera más restringida que en inglés. Al mismo tiempo, es claro que la IO también circula en los contextos anglófonos, aunque parece haber alcanzado su mayor fuerza en el siglo XX (Cameron, 1995) y declinado desde entonces.

Así, las ideologías lingüísticas sobre el posicionamiento que circulan en diferentes contextos educativos podrían tener un impacto sobre las prácticas de lectura. Los sistemas educativos en general y los profesores en particular pueden contribuir tanto a la reproducción como a la reflexión y cuestionamiento de las ideologías lingüísticas (Alim, 2010). Coincidimos con Bolívar et al. (2018) en que estas ideologías profesionales sobre la VALORACIÓN deben explorarse más a fondo. En particular, los profesores hispanoparlantes de inglés que reciben formación para escribir académicamente en ambos idiomas podrían estar situados entre ideologías opuestas sobre los recursos valorativos. De acuerdo con Alim (2010), deberían poder visibilizar y negociar estas ideologías desarrollando una conciencia metaideológica. Es entonces relevante investigar las ideologías de profesores de inglés en formación de cara a su futuro papel como agentes en la transmisión y/o cuestionamiento de las ideologías lingüísticas en el sistema educativo. En el mismo tenor, puesto que las ideologías lingüísticas se encuentran vinculadas a la conciencia lingüística (Lindahl, 2020) y ésta a la lectura y la escritura (Camps y Milian, 2020), estudiar estos fenómenos de manera conjunta puede tener implicaciones para la reflexión sobre las prácticas de literacidad en la formación de profesores y en la educación lingüística en general.

Este estudio constituye una primera aproximación a la conciencia e ideologías sobre el discurso académico en el contexto mexicano, donde no existen otras investigaciones sobre este tema específico con profesores de inglés. Se ocupa, por lo tanto, de las ideologías y conciencia lingüísticas de los profesores en formación respecto de su lengua materna, el español, con la finalidad

de proporcionar datos de partida para futuras investigaciones centradas en la conciencia e ideologías sobre la lengua meta y relaciones entre éstas y las relativas a la lengua materna. Así, se plantean las siguientes preguntas:

1. Puestos a escoger entre un texto científico en español con fuerte presencia de marcas de VALORACIÓN y otro con presencia escasa de éstos ¿qué texto escogen profesores de inglés en formación como uno publicado en una prestigiosa revista científica?
2. ¿Cómo evalúan los participantes estos dos textos?
3. ¿Qué revelan las evaluaciones de los participantes sobre sus ideologías lingüísticas y su conciencia lingüística respecto de la prosa científica en español?

Siguiendo a Gerot (2002), en este estudio se utiliza la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) para investigar formas en que los lectores abordan los textos. El estudio responde al llamado de Thompson (2014) a investigar la recepción de la VALORACIÓN por distintos grupos de lectores, en este caso lectores no especializados. Ello es pertinente ya que, en muchos contextos educativos, tales lectores inexpertos se enfrentan a la tarea de comprender textos valorativos dirigidos a audiencias expertas (Perales-Escudero y Reyes-Cruz, 2014). Al mismo tiempo, el estudio es relevante de cara al enfoque prevaeciente de la investigación LSF sobre lectura en Hispanoamérica, cual se centra en el programa Leer para Aprender/Reading to Learn (Rose y Martin, 2018; Hernández y Delgado-Aguilar, 2021; Moyano, 2017; Rojas et al., 2016; Vidal, 2021). Por ello, resulta innovador extender el potencial de la LSF hacia otras áreas de la lectura, como las ideologías sobre los textos y su posible papel en las dificultades de comprensión.

Marco conceptual

Las ideologías lingüísticas son creencias y valores sobre la(s) lengua(s) y su uso, mismos que son compartidos (si bien no de manera uniforme), naturalizados y verbalizados para justificar o racionalizar usos, actitudes o comportamientos lingüísticos (Silverstein, 1979). Las ideologías lingüísticas presentes en el discurso de los hablantes son construidas por estos a partir de su experiencia sociocultural, de la cual forma parte su paso por el sistema educativo (Kroskrity, 2004).

Los sistemas educativos promueven la conciencia lingüística. Esta consiste en “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Association for Language Awareness, s.f.:s.p.). Para los profesores de lenguas, se han definido tres dominios de la conciencia lingüística: conciencia del uso de la lengua (conocimiento procedimental), conciencia del sistema de la lengua (conocimiento metalingüístico) y conciencia de las formas efectivas de enseñar la lengua (conocimiento pedagógico, Edge, 1998, en Lindahl, 2020). De acuerdo con la descripción de estos dominios de Lindahl y Baecher (2016), las ideologías lingüísticas operan como una forma de conciencia procedimental del uso de la lengua, ya que ésta cubre aspectos como las normas sociopragmáticas que regulan el uso. Sin embargo, los profesores no son necesariamente conscientes de la naturaleza ideológica de su conciencia sobre el uso, es decir, no siempre poseen una conciencia metaideológica (Alim, 2010). Asimismo, consideramos que la conciencia explícita de los recursos valorativos es parte de la conciencia del sistema, pero se traslapa con la conciencia sobre el uso en tanto que los profesores pueden o no ser conscientes de las funciones de estos recursos, de su uso (in)adecuado en distintos contextos culturales, géneros y registros. Por supuesto, la conciencia lingüística así definida solo resulta observable si es verbalizada, ya sea en el lenguaje cotidiano de los hablantes o en “actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y utilizando términos especializados” (Álvarez y Difabio, 2017, p. 54).

La VALORACIÓN es clave para el estudio de la ideología en general y de la ideología lingüística puesto que es a través de segmentos evaluativos que los hablantes ponen de manifiesto sus sistemas de valores (Thompson y Hunston, 2000). Aunque suele denominarse como Teoría de la Valoración, la VALORACIÓN es en realidad un sistema descriptivo de las opciones evaluativas de la lengua dentro del nivel analítico de la semántica del discurso (Martin, 2017). De acuerdo con White (2003, p. 1), la VALORACIÓN “se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos/hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas y en última instancia, ideológicas”. La VALORACIÓN comprende tres subsistemas: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN. La ACTITUD comprende los recursos usados para expresar sentimientos, evaluar cosas en términos estéticos y evaluar la conducta en términos morales. Estas tres áreas se denominan AFECTO,

APRECIACIÓN y JUICIO respectivamente. La APRECIACIÓN y el JUICIO representan sentimientos institucionalizados, es decir, se trata de expresiones de subjetividad mediadas por valores institucionales. Los adjetivos constituyen la realización lingüística prototípica de la ACTITUD, pero otros varios recursos pueden también realizarla. Además, la ACTITUD puede no ser codificada de manera explícita en una forma lingüística concreta e inequívocamente evaluativa, sino que puede quedar implícita y requerir del cotexto y del contexto en interacción con la subjetividad del lector/analista para ser recuperada. Este tipo de ACTITUD se denomina invocada, por oposición a la ACTITUD inscrita (explícita). La ACTITUD es el principal de los tres sistemas para dar cuenta de los fenómenos evaluativos (Kaplan, 2004); varios recursos de los otros dos subsistemas funcionan para invocar ACTITUD (Hood, 2010).

La APRECIACIÓN es el subsistema de ACTITUD más relevante para este trabajo, por lo cual se revisan sus tipos: reacción, composición y valuación. La reacción es el área más cercana al afecto ya que se refiere a la textualización de reacciones afectivas cuando estas se adscriben a su fuente y no a quien las experimenta, p.ej. “una melodía cautivadora”. La composición comprende evaluaciones relativas al orden de las cosas, por ejemplo, la organización o la claridad de un texto (Martin y White, 2005, p. 57). La valuación se refiere al valor socialmente determinado de las cosas; es altamente sensible al contexto. Martin y White (2005, p. 57) ejemplifican esta sensibilidad refiriendo que los lingüistas profesionales evalúan las publicaciones en el área con base en su naturaleza innovadora y rigurosa (o no). Por ello, en ese contexto institucional, adjetivos como “contradictory” o “arcane” inscriben valuaciones negativas, aunque en contextos de lenguaje cotidiano se considerarían como composición negativa (Martin y White, 2005, p. 56). En algunos textos, un mismo segmento evaluativo puede constituir simultáneamente una APRECIACIÓN de valuación y de complejidad (Pascual, comunicación personal). De manera similar, otros autores (p.ej. Malrieu, 1999) han señalado que una misma evaluación puede vehicular varios valores de manera simultánea.

El COMPROMISO modela los recursos usados para representar distintas voces (incluyendo las del autor y el lector) y posicionarlas unas con respecto de otras, expandiendo o contrayendo las posibilidades que el lector tiene de disentir con estas voces. Ello se denomina expansión y contracción dialógica. Martin y White (2005) muestran que ciertos recursos, como los marcadores de

concesión y la negación, sirven para expandir y contraer el espacio dialógico e invocan ACTITUD. La GRADACIÓN es el tercer subsistema de la VALORACIÓN. Comprende recursos usados para intensificar o atenuar la ACTITUD, como el adverbio ‘más’. El uso de recursos de GRADACIÓN en la prosa científica puede invocar actitud (Hood, 2010). Finalmente, las marcas de VALORACIÓN contribuyen a la unidad de los textos a través de pautas como la dominación, la cual extiende el alcance evaluativo de una marca hacia otros segmentos textuales más o menos lejanos de aquella.

Distinguimos entre los conceptos de “postura”, “posición” y “posicionamiento”. “Postura” (*stance*) dentro de la LSF hace referencia a pautas de selecciones valorativas que construyen una persona autoral de acuerdo con objetivos retóricos definidos (Martin y White, 2005) en textos más largos (Pascual, comunicación personal). Así, Martin y White (2005) postulan tres tipos de posturas: condenatoria, exculpatoria y escéptica. Se diferencia entonces la postura del término “posición”, el cual se usa en su sentido coloquial de perspectiva tomada respecto de algo. “Posicionamiento” se refiere al uso de recursos valorativos para textualizar la posición (Bolívar et al., 2018), sin necesariamente llegar a constituir una postura.

Como elemento final de nuestro marco conceptual, definimos la lectura evaluativa como una tarea de lectura que no tiene como finalidad la comprensión profunda de las ideas de un texto, su retención o su resumen. En cambio, la lectura evaluativa tiene como finalidad el tomar algún tipo de posición respecto de lo leído y es guiada por la ideología (Malrieu, 1999). Es una lectura interpersonal, no centrada en los aspectos ideativos (Perales-Escudero, 2021b).

Métodos

En este estudio cualitativo interpretativo participaron 135 estudiantes de 3 licenciaturas orientadas a la enseñanza del inglés de igual número de universidades mexicanas de tres regiones distintas del país (centro, sur, norte). Creamos el instrumento de recolección de datos (ver explicación líneas abajo) en la plataforma *Survio* y enviamos un enlace al mismo a colegas de esas tres universidades, solicitando que invitasen a sus estudiantes. El único criterio de inclusión consistió en ser estudiantes del tipo de licenciatura antes mencionado y haber cursado un año de estudios. En todas las licenciaturas se imparten materias sobre lectura y escritura académica en español y en inglés durante el primer año. El instrumento

consistió en una encuesta en línea. La encuesta especificaba la naturaleza voluntaria y anónima de la participación y enunciaba que el contestarla y enviarla implicaba otorgar el consentimiento del participante para usar los datos. No se recolectaron los nombres de los participantes ni ningún otro dato de identificación personal.

La encuesta solicitaba a los participantes leer dos textos ligeramente distintos en cuanto a sus marcas de VALORACIÓN (ver explicación líneas abajo) y responder dos preguntas. La primera pregunta consistía en decir cuál de las dos versiones correspondía a una publicación científica. La segunda pedía justificar la respuesta a la pregunta anterior. Este tipo de tarea ha sido denominada tarea de lectura de comparación interpersonal (Perales-Escudero, 2021). Los textos a leer consistieron en un extracto de Cárdenas (2012) y una versión modificada del mismo, la cual manipulamos para que contuviese marcas de VALORACIÓN de una naturaleza más consonante con la IO. Es una tarea de evaluación textual (*textual judgment*, Chang, 2016; Perales-Escudero, 2021a). Se trata de una tarea de lectura evaluativa porque se encamina a elicitar la posición del lector. La versión original, sin modificar, se denomina Texto B. La versión modificada, Texto A. Ambas se presentan a continuación.

Texto A (modificada): Ha comenzado a desarrollarse una corriente que investiga el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico debido a las características que presenta esta relación. Por un lado, hay factores que indican que la actividad turística no es una solución para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar. Por otro lado, algunos factores muestran que la actividad turística se constituye como un instrumento de progreso.

Texto B (sin modificar): Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico debido a las importantes limitaciones que presenta esta relación. Ahora bien, no hay que radicalizarse en posiciones extremas, es decir, ni la actividad turística es una solución mágica y automática para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso. (Cárdenas, 2012, p. 76).

Antes de analizar sus características valorativas, son necesarias dos aclaraciones. Primero, nuestro análisis no se centra en el constructo de postura de la Teoría de la Valoración, para lo cual sería necesario usar textos más largos (Pascual, comunicación personal). Se centra más bien en la evaluación y en la lectura evaluativa de la misma, las cuales constituyen los polos inferiores de la escala de la instanciación de la VALORACIÓN, por debajo de la postura (Martin y White, 2005). Así, no son necesarios textos más largos puesto que es bien sabido que las ideologías lingüísticas (las cuales guían la lectura evaluativa en esta tarea) pueden enfocarse en unidades tan pequeñas como morfemas o sintagmas.

Segundo, es necesario explicar la razón por la cual no escogimos un texto propio de la lingüística aplicada o de un área afín sino de economía. Esta elección puede resultar extraña para algunos lectores. La razón es que, durante el pilotaje de versiones preliminares del instrumento con textos que sí correspondían a la enseñanza del inglés, la mayoría de los participantes tendían a justificar sus elecciones con base en su conocimiento y posición sobre los temas en cuestión. Algunos lectores podrían pensar que ello se hubiese remediado haciendo preguntas explícitas sobre el lenguaje de los textos. Evitamos hacerlo atendiendo a las recomendaciones metodológicas de Verschueren (2012, p. 17), quien indica que, al investigar ideologías sobre el uso lingüístico, “*subjects cannot be asked about the patterns of meaning that make up ideology*”, puesto que tales preguntas pueden elicitar creencias superficiales o enunciados meramente performativos y cuidadosamente controlados por los hablantes.

El texto original (Texto B) contiene instancias de ACTITUD inscrita que no están presentes en el texto modificado (Texto A), como “crítica”, “cuestiona”, “limitaciones”, “radicalizarse”, “extremas”, “mágica” y “automática”. Algunas presentan GRADACIÓN, como “extremas”. Se combinan con las múltiples negaciones (marcas de COMPROMISO) en el texto original para configurar claramente la posición de la voz autoral: reconoce y da voz a dos posiciones contrapuestas sobre los beneficios económicos del turismo (principalmente a aquél que los desestima) al mismo tiempo que se distancia de las versiones extremas de ambas. Al negar estas versiones extremas, enuncia de manera implícita que el turismo puede ser benéfico para la economía de las naciones, sin constituir por ello una panacea. En contraste, el texto modificado por nosotros omite las marcas de ACTITUD inscrita y contiene solo una negación. Sí incluye, en cam-

bio, otras marcas de COMPROMISO como los verbos evidenciales “indicar” y “mostrar” que son heteroglósicos y típicos del discurso de la economía en español (Stagnaro, 2012).

Estos verbos contrastan con los del Texto A (“cuestionar”, “radicalizarse”), los cuales inscriben la ACTITUD y, por lo tanto, constituyen expresiones institucionalizadas de las emociones del autor o de las otras voces que presenta. Así, los segundos ponen en evidencia de manera más explícita la subjetividad de los seres humanos productores del discurso. El Texto A también incluye los nexos “por un lado” y “por otro lado” para presentar las posiciones ya señaladas, sin que éstas sean evaluadas por la voz autoral, cuya propia posición no se hace explícita. Ello contrasta con el nexo del Texto B, “ahora bien”. Este contrae el espacio dialógico ya que señala un giro desde la voz de otros que ya ha sido presentada (la “corriente crítica”) hacia la posición propia del autor, quien toma así distancia de aquella primera voz cuya posición hacia el tema quedó inscrita mediante el adjetivo “crítica”. En contraste, el Texto A no inscribe la postura de la corriente a la que ambos textos aluden ya que elidimos ese adjetivo y lo reemplazamos por la cláusula incrustada “que investiga”. Esta constituye una representación mucho más velada de la subjetividad de las voces que el adjetivo “crítica”.

Asimismo, la presencia de la subjetividad humana es textualizada en el Texto B de manera más o menos explícita mediante el sustantivo “posiciones”, el cual nominaliza un proceso mental propio de los seres humanos (*posicionarse*). Constituye una abstracción semiótica de la proyección (Hood, 2010) que visibiliza el vínculo entre el objeto de estudio (la relación turismo-economía en este caso) y los sujetos que lo investigan. Dada nuestra intención de invisibilizar este vínculo, elegimos reemplazar “posiciones” con “factores” en el Texto A. Aunque este segundo sustantivo interviene gramaticalmente en dos proyecciones en el Texto A, su semántica implica que el objeto de estudio se proyecta a sí mismo ya que alude a elementos causales dentro del campo de estudio (“factores”). Así, reviste al texto de mayor objetividad al no representar a los sujetos humanos ni al campo de la investigación.

El corpus para este estudio consta de las respuestas de los participantes a la pregunta 2 del instrumento, que les solicitaba justificar su elección de uno de los textos como publicado. Se obtuvieron 135 respuestas, una por participante, con un total de 2569 palabras. La respuesta más corta tiene 3 palabras, la más larga, 136. La

longitud promedio es de 19.03 palabras. El corpus está disponible mediante solicitud al primer autor.

Para asegurar la replicabilidad del estudio, usamos el procedimiento siguiente, inspirado en Fuoli (2018). Primero, a partir de una lectura preliminar del corpus, determinamos que el análisis sería discursivo antes que lexicogramatical, es decir, que no identificaríamos de manera sistemática las categorías gramaticales (p.ej. grupos nominales, epítetos) en las que se hace presente la VALORACIÓN. Segundo, el análisis se enfoca primordialmente en la ACTITUD, aunque recurrimos a las marcas de COMPROMISO y GRADACIÓN para recuperar la ACTITUD invocada (Martin y White, 2005; Hood, 2010). A continuación, seleccionamos Microsoft Excel © como herramienta para la codificación debido al pequeño tamaño del corpus y a que nos resulta fácil usarlo. Posteriormente, escribimos un manual de codificación con base en un estudio previo similar (Perales-Escudero, 2021a), en el análisis de un tercio de las respuestas, en la consulta sobre casos difíciles a un panel de 4 expertos y en la retroalimentación recibida durante una presentación de hallazgos preliminares (Perales-Escudero, 2021b). La redacción y publicación de estos manuales es la forma principal “*to account for all decisions and provide explicit and detailed guidelines that other researchers can review and use*” (Fuoli, 2018). Estos son los puntos principales del manual:

- Seguimos la recomendación de Hunston (2003, como se citó en Thompson, 2014) de considerar como evaluaciones positivas todos los segmentos textuales que se presentan como contribuciones a las metas de la investigación, en este caso, a la calidad de los textos como dignos de publicarse en una revista científica, aún si tales segmentos no se considerarían evaluativos en otros contextos.
- Dado que lo que se valora son artefactos semióticos producto de la actividad de un autor o autores, existe la posibilidad de codificar las instancias de APRECIACIÓN como JUICIOS invocados de los autores. Siguiendo a Thompson (2014), elegimos codificar primeramente como APRECIACIÓN a menos que hubiese referencias explícitas a los autores o lectores en los segmentos relevantes o en su cotexto. Solo encontramos una referencia así, que codificamos como JUICIO inscrito.
- Inicialmente se codificaron los tipos de APRECIACIÓN encontrados: composición y valuación. Se validó la codificación con un panel de expertos miembros de la

Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. Sin embargo, los expertos no llegaron a acuerdos unánimes para algunos adjetivos medulares como “formal”, “neutral” y “técnico”. Durante una presentación preliminar de hallazgos (Perales-Escudero, 2021b), Pascual (comunicación personal) indicó que, en varios segmentos valorativos, estos adjetivos realizan simultáneamente la valuación y la composición.

- La pauta prosódica de dominación (Martin y White, 2005) se usó para determinar la polaridad actitudinal +/- en todos los casos aplicables.

Tras el proceso analítico de las categorías de ACTITUD, hicimos una lectura interpretativa del corpus buscando pautas de asociación entre los valores de ACTITUD, la polaridad +/- y los textos valorados como publicados. Interpretamos estas pautas a la luz de la literatura sobre la IPAE y la IO y de los señalamientos del panel de expertos. Para la conciencia metalingüística, realizamos una codificación cerrada de manera conjunta entre los dos autores de acuerdo a la definición de Lindahl y Baecher (2016) de los tres dominios de la conciencia lingüística del profesor y a la distinción entre actividad metalingüística en lenguaje cotidiano o en metalengua especializada.

Resultados y discusión

La primera pregunta de investigación inquiriere sobre el texto que escogen los participantes como publicado. Los datos indican que poco menos de la mitad de los participantes (67) se decantó por el Texto A, en tanto que los restantes 68 lo hicieron por el Texto B. La segunda pregunta de investigación atiende a las formas en que los participantes evalúan los textos, mismas que operacionalizamos a través de los tipos de ACTITUD, particularmente de APRECIACIÓN y, en un caso, de JUICIO. No encontramos AFECTO. Como muestra el análisis presentado a continuación, las evaluaciones de ACTITUD de los participantes se refieren exclusivamente a la valuación y/o la composición. La presentación del análisis hilvana nuestra respuesta a la tercera pregunta relativa a la conciencia e ideologías lingüísticas de los participantes respecto de los recursos de VALORACIÓN.

La ideología de la objetividad aparece de manera explícita o implícita en las respuestas de varios participantes que escogieron el Texto B. El ejemplo 1 de P12 muestra apreciaciones positivas de valuación y complejidad fundamentadas explícitamente en la objetividad. En este y todos los ejemplos se presentan las respuestas

de los participantes sin alterarlas, es decir, no corregimos ninguna falencia de ningún tipo.

- (1) El texto A me parece es el originalmente publicado ya que parece presenta la información de manera más objetiva cosa que se prefiere en los textos académicos. Pienso que esto se refleja muy bien el par de oraciones de A que inician con “por un lado” y “por otro lado”, además de que mencionan que existen factores que justifican lo que se está diciendo. En cambio, el texto B parece presentar una opinión personal [P12].

Codificamos “de manera más objetiva” como valuación ya que P12 dirige esta APRECIACIÓN al contenido ideativo, la información, y alude explícitamente a un valor social compartido al decir que esta forma de presentarla se prefiere en el discurso académico. Esta valuación positiva fundamentada en la ideación se extiende a la cuarta cláusula de la segunda oración, en donde el elemento que dispara la valuación de objetividad son los “factores que justifican lo que se está diciendo”. En las cláusulas anteriores de la misma oración, la APRECIACIÓN de composición se refiere a la organización mediante los conectores “por un lado” y “por otro lado”. Estos, a diferencia del “ahora bien” del Texto B, están desprovistos de VALORACIÓN. P12 señala un giro de la positividad predominante hacia una polaridad negativa con el nexa “en cambio”. Esta se textualiza en la valuación negativa del Texto B como uno que transmite “una opinión personal”, es decir, una enraizada en la subjetividad del autor y desprovista de la objetividad preferida en los textos académicos. Aunque no indica cuáles segmentos lingüísticos específicos disparan esta evaluación, su elección de “opinión” y “personal” y su alusión a “factores” y a los nexos de A sugiere que los sustantivos “posiciones” y el nexa “ahora bien” de B, de naturaleza valorativa, le llevan a identificar en ellos la voz del autor. Ello indica que el participante percibe las marcas valorativas y tiene conciencia de que éstas textualizan la voz autoral, a pesar de que valora negativamente tal textualización. Nos parece que esta conciencia es tanto del uso como del sistema de la lengua, expresada en lenguaje cotidiano. Por supuesto, está ausente una reflexión sobre la naturaleza ideológica de las apreciaciones del participante.

El ejemplo 2 presenta valuaciones positivas del Texto A de parte de P104. Estas se centran en la neutralidad como un valor social propio del discurso científico, conectado con la informatividad:

(2) Porque parece que el texto A es la fuente del texto inferior, ya que se habla con bastante neutralidad y con aspectos meramente informativos [P104].

La APRECIACIÓN positiva del Texto A como “la fuente” del Texto B remite al valor de originalidad propio de la valuación. P104 fundamenta esta originalidad en una valuación positiva de neutralidad centrada en el contenido ideativo. El adverbio de GRADACIÓN “meramente” en combinación con el adjetivo “informativos” configura una valuación positiva de la exclusión de aspectos no ideativos en el Texto A. Implica entonces una valuación negativa del Texto B disparada por la inclusión en éste de aspectos no ideativos, es decir, interpersonales. Al igual que P12, P104 muestra consciencia de las marcas valorativas y sus efectos discursivos cuando dice que en A “se habla con bastante neutralidad” si bien, las valúa de manera negativa.

El siguiente ejemplo (ejemplo 3) corresponde a P62.

(3) El vocabulario utilizado en el texto A es más formal y avanzado y utiliza palabras como investiga, indica, muestra. En cambio, en el Texto B se expresan las ideas del texto con las propias palabras del redactante las cuales son más informales. [P62]

P62 fundamenta su APRECIACIÓN simultánea de valuación y composición inscrita positiva del Texto A como “formal” y “avanzado” en el uso de verbos evidenciales que le parecen apropiados para el registro y que ciertamente son usados en español en otras disciplinas (Stagnaro, 2012). Ello es muestra inequívoca de que es consciente de estos verbos (conciencia del sistema) y de su uso en el discurso científico. El nexa “en cambio” introduce un contraste con el texto B cuyas palabras valora como informales (valuación/composición negativa) y “propias del redactante”. La mención del autor del Texto B (“el redactante”) que escribe “con sus propias palabras informales” en contraste con las más formales y avanzadas del texto A invoca un JUICIO negativo dirigido al autor de B. Este no despliega el léxico correspondiente a un registro esmerado. Llama la atención que a P62 no le parece que los verbos epistémicos sean “propios del redactante”. Puesto que las palabras del texto A necesariamente fueron escritas por alguien, P62 parece implicar que el autor, gracias a un proceso de enculturación en la academia y/o a un proceso de edición propio de una publicación académica, ha sido

separado de su prosa en el sentido de que las palabras que usa no son más “las suyas”, es decir, las coloquiales de su idiolecto, sino las del registro de la ciencia. Estas serían patrimonio entonces de la comunidad científica y permitirían a los autores disociarse del texto al asumir el léxico formal de la comunidad. Entonces, la APRECIACIÓN positiva del léxico como apropiado para un registro elevado se tiñe también del valor de la impersonalidad de la prosa científica, propio de la ideología de la objetividad. Esta APRECIACIÓN positiva de la impersonalidad también se advierte en los ejemplos 4 y 5.

(4) Es más imparcial, hace uso de la voz pasiva y no sé si leí bien pero parece estar redactado impersonalmente [P22]

(5) Porque el texto A es redactado sin mencionar a personas, es mas general. [P134]

En el ejemplo 4, P22 valúa el Texto A positivamente como “imparcial”, adjetivo sinónimo de “objetivo” en el español de México (“objetivo”). Esta valuación parece ser disparada por la redacción impersonal del Texto A, “en voz pasiva” (APRECIACIÓN de composición). Esta podría mostrar conciencia del sistema de la lengua y de su uso. En realidad, el Texto A no hace uso de la voz pasiva, por lo que el término “voz pasiva” resulta erróneo. Sin embargo, A ciertamente no textualiza la voz autoral y es impersonal en ese sentido. Ello sugiere que este participante, al igual que los anteriores, relevó las marcas de VALORACIÓN del Texto B y las interpretó adecuadamente como reveladoras de la presencia autoral, si bien desestimó esta presencia como impropia de un texto publicado por indicar parcialidad. En el mismo tenor, en el ejemplo 5, P134 fundamenta su elección del Texto A como publicado porque “no menciona personas”. En realidad, ni A ni B textualizan explícitamente personas, pero este participante recupera la presencia de la voz autoral y de las voces de otros autores textualizadas implícitamente por las marcas de VALORACIÓN y la abstracción semiótica “posiciones” en B. Muestra así una conciencia, expresada en términos cotidianos, del uso de los recursos valorativos para visibilizar las voces de los seres humanos implicados en el campo de la investigación.

En consonancia con la APRECIACIÓN positiva de la ausencia de VALORACIÓN y la consecuente APRECIACIÓN negativa de su presencia, P98 valora negativamente el Texto B como “vulgar e impersonal” en el ejemplo 6:

(6) Es más técnica, y el texto B se siente hasta cierto punto más vulgar y personal. [P98]

“Vulgar” es un adjetivo que se ajusta plenamente a la valuación como la definen Martin y White (2005) y también hemos considerado “personal” en ese sentido en consonancia con la IO y las observaciones del panel de expertos. Es interesante que estas valuaciones negativas del Texto B son precedidas por una del Texto A como “más técnico”. El contraste semántico entre las cláusulas, el hecho de que A fue escogido por P98 como el texto publicado y la intensificación con “más” nos hacen leer el adjetivo “técnico” como una instancia positiva tanto de valuación como de composición. Asimismo, el contraste semántico entre “técnico” vs. “vulgar/personal”, sumado al hecho que las diferencias entre los textos son de naturaleza interpersonal, sugiere que la APRECIACIÓN de A como “más técnico” es disparada por la percepción de que, en contraste con B, A carece de VALORACIÓN autoral inscrita.

Esta percepción del Texto A como “técnico” y el uso de este adjetivo como valuación/composición positiva se encuentra también en otros participantes, como P83 y P 135:

(7) Por el lenguaje que se utiliza en dicho texto, ya que es un poco más técnico y en los textos académicos una de las características es la utilización de un lenguaje distintivo, además de que explica las dos variantes que existen en cuanto al papel del turismo como instrumento de desarrollo económico por lo que se plantea. [P83]

(8) El contexto explica que se trata de un artículo de una revista académica, por lo cual creo que el texto A cuenta con una elección de palabras técnicas adecuadas para el campo académico, al menos a comparación del texto B, que utiliza palabras asimiladas hacia un público más general. [P135]

En los ejemplos 7 y 8, el cotexto licencia una lectura de “técnico” como valuación/composición positiva, ya que se presenta al lenguaje técnico como “adecuado” para su contexto o “distintivo” de los textos académicos. Interpretamos que “técnico” muestra conciencia de uso en términos de la vinculación entre la ausencia de marcas valorativas y el discurso científico, propia de la IO y de las percepciones de universitarios mexicanos

sobre el lenguaje de los libros de texto (Autor y Colega, 2014). Por supuesto, no muestra conciencia del uso de la VALORACIÓN en artículos de investigación científica.

Los ejemplos 9 y 10 combinan instancias de valuación con otras de composición, dirigidas a la organización del texto.

(9). El texto A explica de una manera más decidida, con términos más sutiles y las ideas se conectan muy bien. En cambio, en el texto B, claramente se puede notar que es como tipo paráfrasis solo ordena las oraciones de manera diferente trata de usar otros términos como si se estuviera dando una opinión. [P132]

(10). Por el orden de una de las adjetivaciones y comas en b, y porque este mismo párrafo construye sobre negaciones, es menos asertivo y lo percibo más informal tratándose de una revista académica de economía. [P30]

Tanto P132 como P30 evalúan la asertividad del Texto A (“más decidida”, ejemplo 9) o la falta de ella en el Texto B (“menos asertivo”, ejemplo 10). Estas valuaciones podrían ser disparadas por la monoglosia del Texto A. Estudios previos han mostrado que estudiantes universitarios mexicanos y taiwaneses de otras disciplinas valoran los textos monoglósicos positivamente porque les parecen más asertivos (Autor, 2021a; Chang, 2016). Además, P132 evalúa positivamente la composición del Texto A (“las ideas se conectan muy bien”) y P30 evalúa negativamente la composición de B (“el orden de las adjetivaciones”, “construye sobre negaciones”). Interpretamos estas APRECIACIONES como indicadores de conciencia del sistema de la lengua y del posicionamiento de los estudiantes como analistas. En particular, P132 evalúa la cohesión del Texto A si bien no emplea términos metalingüísticos para ello.

Los ejemplos 11 y 12 presentan también apreciaciones positivas de la composición del Texto A y negativas de la composición del Texto B.

(11) Usa un lenguaje un poco más formal, el segundo texto aumenta el uso de nexos. [P58]

(12) Porque es una revista de economía. así qué, tienen que escribir el artículo claro, sin tanta palabrería para que el lector pueda entenderlo. [P48]

En el ejemplo 11, P58 valora negativamente la composición del Texto B ya que le parece que tiene demasiado nexos, en contraste con la formalidad del Texto A, al que se refiere la primera cláusula. Ello nos lleva a considerar “formal” en la primera cláusula como una instancia de composición. El “aumento del uso de nexos” en B parece invocar una APRECIACIÓN de composición negativa. En cuanto al ejemplo 12, de P48, la APRECIACIÓN de composición positiva del Texto A se inscribe en “claro” y la negativa del Texto B en “palabrería”. Los siguientes párrafos analizan las respuestas de los participantes que escogieron el Texto B.

En las respuestas de los participantes que escogieron el Texto B encontramos matices que sugieren la presencia de la IPAE así como una concepción sofisticada, no dicotómica del papel de éste de cara a la objetividad del discurso científico. El Ejemplo 13 es evidencia de ella.

(13) Porque muestra un punto de vista más crítico en cuanto a los extremos de lo que puede ser el turismo como instrumento de desarrollo económico. Creo que la imparcialidad ante los extremos de las posibilidades es un requisito en un texto bien hecho por lo que concluyo que aquel que muestra mejor esa imparcialidad es el correcto, en este caso el Texto B. [P107]

P107 justifica su elección del Texto B en el hecho de que tiene “un punto de vista más crítico” que demuestra la “imparcialidad” propia de “un texto bien hecho”. Se combinan así la valuación y la composición. La lectura de su respuesta completa sugiere que retoma la acepción de *crítico* como “capaz de examinar, valorar y juzgar” (El Colegio de México, 2020). Para P107, la posición de Cárdenas (2012) es propia de una publicación por ser imparcial. Es de destacar que, a diferencia de lo ocurrido con los participantes que eligieron el Texto A, P107 y algunos otros participantes no solo relevan del Texto B que éste contiene la postura del autor. Además de ello, representan esta postura de manera fidedigna en sus respuestas como una distanciada de las otras voces que representan polos opuestos, ubicándose el autor en una postura intermedia. Al apreciar positivamente esta postura como crítica e imparcial, trascienden la estigmatización de la inclusión de recursos valorativos y del posicionamiento autoral explícito como “poco objetivo” o “parcial”. Así, estas APRECIACIONES positivas evidencian una comprensión del papel de tales recursos en la textualización de la epistemología del

discurso científico, es decir, conciencia de uso. Ello se advierte también en los ejemplos 14 y 15 de P28 y P31, respectivamente:

(14) El texto B presenta argumentos más concretos que explican la oración inicial del párrafo al cuestionar dos puntos de vista contrarios el uno al otro. [P28]

(15) Tiene una postura más neutral. [P31]

El siguiente ejemplo (16) da cuenta de valuaciones positivas disparadas por la posición crítica de B combinadas con APRECIACIONES de composición positivas:

(16) Es un hecho que la información es la misma, pero en mi opinión, el texto B lo hace un poco más entendible. Además de que en el B te habla sobre el cuestionamiento del papel del turismo y en el otro solo investiga su papel. [P50]

En el ejemplo 16, P50 releva el hecho de que el contenido ideativo de ambos textos es igual, para después evaluar positivamente la composición de B como “entendible”. Claramente, desde una perspectiva estudiantil esta es una APRECIACIÓN positiva de complejidad. El alcance de la polaridad positiva de esta APRECIACIÓN se extiende por dominación (indicada por “además”) a la presentación de las voces críticas de otros autores en el Texto B, que P50 valúa positivamente como un cuestionamiento. Recordemos que ello fue textualizado en el adjetivo “crítica” y en el verbo “cuestiona.” P50 valora positivamente tal cuestionamiento, desestimando la ausencia del mismo en el Texto A, que “solo investiga”. Interpretamos estas valuaciones positivas de la postura crítica de B como una huella de la IPAE.

Otro conjunto de respuestas textualizó APRECIACIONES positivas de B pero sin referencias explícitas a la posición del autor. En cambio, las APRECIACIONES se centran en la cualidad especializada del lenguaje, es decir, en su propiedad para una publicación científica. En estas mismas respuestas aparecen también apreciaciones de composición, como en los ejemplos 17 y 18 de P53 y P35, respectivamente:

(17) Siento que esta mas detallado y porque tiene más tecnicismos en el vocabulario, un lenguaje un poco mas de caracter científico, a pesar de que ambos se parecen. [P53]

(18) Me parece que el registro es ligeramente más alto que el del otro texto además de que se lee de forma más fluida. [P35]

Puesto que las marcas lingüísticas que difieren entre los textos son precisamente las valorativas, interpretamos que son éstas las que son apreciadas como “tecnicismos” o “lenguaje científico”. Así, P53 y P35 son conscientes de que, en efecto, las marcas valorativas ocurren en los artículos de investigación científica (Bolívar et al., 2012; Hood, 2010; Salas, 2015). De tal modo, grupos nominales como “tecnicismos” y “un lenguaje un poco más de carácter científico” constituirían los recursos lingüísticos a su alcance para señalar el vínculo entre el lenguaje valorativo y el discurso científico. Todo ello muestra conciencia de uso en lenguaje cotidiano. P35 alude a este vínculo con el término metalingüístico “registro” y muestra así conciencia del sistema en términos metalingüísticos.

Otras apreciaciones de composición parecen responder al relevamiento de las pautas de unidad textual creadas por el uso sistemático de recursos valorativos para evidenciar la posición del autor:

(21) Porque es más detallada y el contenido parece ser mejor estructurado. [P39]

(22) Principalmente por la utilización de un lenguaje más formal que en el primer párrafo, así mismo como la manera en la que se plantea el tema central del artículo, y este no se pierde conforme se va leyendo el párrafo. También algo que se destaca en mi opinión es como se unen las ideas del párrafo, estas quedan bien unidas y así no se pierde el foco o el objetivo principal de lo que se está hablando. [P44]

Recordemos que la VALORACIÓN en uno de los sistemas que contribuyen a la unidad textual desde la semántica del discurso, a través de pautas de prosodia semántica como la dominación y la saturación (Martin y White, 2005). Estas pautas ciertamente están presentes en el Texto B y parecen disparar las apreciaciones de composición positiva inscritas de P39 en el ejemplo 21 (“el contenido parece ser mejor estructurado”) y las invocadas de P44 en el ejemplo 22 (“no se pierde el foco... las ideas quedan bien unidas”). Estas participantes muestran entonces conciencia de la contribución de la VALORACIÓN a la unidad textual, si bien no emplean

una metalengua disciplinar para referirse a estos fenómenos.

Así, respondemos la pregunta tres de la siguiente manera. Encontramos en las APRECIACIONES de valuación y composición de los participantes y en la única instancia de JUICIO huellas tanto de la IO como de la IPAE. En varios casos, ambas ideologías se textualizan mediante apreciaciones explícitas positivas y negativas en las cuales el posicionamiento autoral explícito (en el sentido de Bolívar et al., 2010) y sus marcas son valorados como propios o impropios de una publicación científica. En otros casos, las referencias al posicionamiento son más implícitas en tanto que lo valorado como técnico, especializado, claro o cohesivo es el uso de las marcas valorativas en el Texto B o su ausencia en el Texto A. Encontramos entonces, por un lado, una conciencia de uso enraizada en la IO y posiblemente en experiencias con manuales y libros de texto que tienden a excluir o proscribir las marcas valorativas (Autor y Colega, 2014; Tosi, 2017). Por otro lado, una conciencia de uso más consonante con la IPAE y quizás relacionada con una mayor exposición al discurso de los artículos de investigación científica en ambas lenguas, los cuales incluyen recursos valorativos particularmente en lingüística (Hu y Cao, 2015; Hyland, 2005; Salas, 2015). También se evidencia conciencia de la VALORACIÓN en tanto que parte del sistema de la lengua, particularmente en lo que hace a su papel en la textualización del posicionamiento y en la organización textual. Es decir, no encontramos la falta de conciencia hallada por otros estudios (Hyland, 2000; Jou, 2019; Morales y Cassany, 2008). Ello se debe muy probablemente a que los participantes de aquellos estudios no eran, como los nuestros, profesores de inglés en formación. La educación de estos últimos parece elevar su conciencia sobre los recursos valorativos. Sin embargo, la actividad metalingüística que observamos en sus respuestas tiende a expresarse casi exclusivamente en lenguaje cotidiano y no mediante terminología especializada. Además, no encontramos evidencias de la conciencia metaideológica que Alim (2010) considera necesaria en los profesores de lenguas.

Conclusiones

La VALORACIÓN y su papel en la escritura y la lectura han sido objetos de interés en los estudios de literacidad hispanófonos y anglófonos en las últimas décadas. Aunque se ha señalado la necesidad de examinar la relación entre las ideologías lingüísticas y las problemáticas de lectura y escritura (Bolívar et al., 2018), no encontramos

investigaciones realizadas específicamente desde una perspectiva ideológica o que vinculen ésta con la conciencia lingüística. Así, los hallazgos y la metodología de este estudio constituyen contribuciones en ese sentido. En particular, mostramos la operación de la IO y la IPAE sobre la VALORACIÓN, así como la presencia de tipos distintos de conciencia de uso y de sistema en las evaluaciones de los participantes. De acuerdo con Kroskrity (2004), resulta plausible pensar que la conciencia diferenciada sobre el uso de recursos valorativos en las publicaciones científicas para textualizar posiciones se enraíza en distintas historias, tipos y niveles de enculturación disciplinar, de exposición a las dos ideologías aquí señaladas, y de exposición al discurso científico de la lingüística aplicada. Es a partir de estas pautas de enculturación diferenciadas que los participantes se posicionan para evaluar la presencia/ausencia de una posición autoral explícita expresada a través de recursos valorativos como apropiada o no para una publicación científica.

Una limitación es que no examinamos posibles interacciones entre la conciencia e ideologías lingüísticas, niveles de enculturación disciplinar y nivel de inglés de los participantes. Sin embargo, proporcionamos datos de partida para examinarlas en futuros estudios. Otra limitación es que no atendimos explícitamente la comprensión de los textos ni el posible papel de creencias y estilos de razonamiento de los estudiantes sobre sus elecciones. Así, un dato interesante que escapa a nuestras preguntas y objetivos corresponde a la representación de la posición autoral en las respuestas de los participantes. Aunque muchos participantes mostraron conciencia de la textualización de voces a través de recursos valorativos en el Texto B (sea que ello les pareciera apropiado o no), solo tres reconocieron en sus respuestas la posición autoral crítica con respecto a las voces ajenas: P28, P31, P107. Ello coincide con las dificultades de comprensión de textos valorativos documentadas en la literatura (Aguilar y Fregoso, 2013; Arnoux et al., 2002; Tosi, 2017). En estos participantes, la habilidad para reconocer y representar el posicionamiento parece estar vinculada a la IPAE en tanto que todos ellos escogieron el Texto B como aquel publicado en una revista científica. Estos participantes, en particular P107,

mostraron una conciencia del uso de los recursos valorativos para construir una posición moderada con respecto a otras voces, así como una conciencia del valor social de este tipo de posición el discurso científico.

Estudios realizados desde perspectivas psicológicas apuntan a que este tipo de conciencia se relaciona con características de los lectores, como las creencias y estilos epistémicos (Winter et al, 2014). Aunque algunos estudios han discutido posibles efectos de la conciencia lingüística sobre la evaluación de la confiabilidad de textos con heteroglosia expansiva (Thiebach et al, 2015), no tenemos conocimiento de que hayan atendido el papel de las ideologías lingüísticas en relación con la conciencia lingüística y las creencias epistémicas, ni tampoco de que hayan examinado influencias de otras marcas valorativas distintas de los atenuadores. Los hallazgos aquí reportados desde perspectivas sociosemióticas y bajo un enfoque cualitativo podrían alimentar futuras investigaciones de corte psicolingüístico e interdisciplinar encaminadas a examinar las interacciones entre diversos tipos de lenguaje valorativo y las características ideológicas y epistémicas de los lectores durante la comprensión lectora.

Este trabajo tiene implicaciones para la formación de profesores de lenguas. La ausencia de una conciencia metaideológica y la escasa representación de la posición autoral en las respuestas ponen de relieve la necesidad de elevar la conciencia lingüística de los profesores en formación respecto de estas áreas del discurso académico-científico. Ello debe realizarse tanto en la lengua materna como en la lengua meta, de una manera contrastiva y manteniendo una perspectiva sociohistórica y metaideológica. La pedagogía de géneros de la LSF puede usarse para ello si se eligen géneros que pongan de relieve el papel de los recursos valorativos en la textualización de posicionamientos, posturas y posiciones y si va acompañada de reflexiones metaideológicas. Así puede dotarse a los futuros profesores con una mejor formación para la enseñanza del inglés con fines académicos, además de contribuir a sus capacidades de aprendizaje autónomo y a su formación ciudadana como usuarios del discurso científico en ambas lenguas.

Referencias

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. En N.H. Hornberger y S.L. McKay (Eds.). *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205–231). Bristol: Multilingual Matters.
- Álvarez, G. y Difabio, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de tesis de posgrado. *Perfiles Educativos* 39(155), 51-67

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 35(52), 129-148.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago: Editorial Planeta.
- Bolívar, A., Cruz, A. y López, G. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística* 30(49-50), 8-28.
- Camps, A. y Milian, M. (2020). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp.115-125). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Cárdenas, P.J. (2012). Crecimiento turístico versus desarrollo económico. Un análisis desde la perspectiva de la generación de divisas y la capacidad de recaudación. *Revista de Economía Mundial* 32, 73-102.
- Chang, P. (2016). EFL doctoral students' conceptions of authorial stance in academic research writing: an exploratory study. *RELC Journal* 47(2), 175-192.
- El Colegio de México. (2020). Crítico. En *Diccionario del Español de México*. <https://dem.colmex.mx/Ver/critico>.
- Fryer, D.L. (2013). Exploring the dialogism of academic discourse: Heteroglossic engagement in medical research articles. *Language and Computers* 77(1), 183– 207.
- Fuoli, M. (2018). A step-wise method for annotating APPRAISAL. *Functions of Language* 25(2), 229-258.
- García, M. (2008). Subjectivity and academic scientific discourse. Some subjectivity marks in research articles in Spanish. *Signos*, 41(66), 9-31.
- Graff, G. y Birkenstein, C. (2014). *They say / I say. The moves that matter in academic writing*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Hernández, L.A. y Delgado-Aguilar, J. (2021). Enseñar náhuatl a través de la poesía: una intervención didáctica desde la pedagogía de género Leer para Aprender. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 139-163. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a09>
- Hyland, K. (2000). Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness* 9(4), 179-197.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7(2), 173-192.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic texts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jou, Y. (2019). Scaffolding L2 writers' metacognitive awareness of voice in article reviews: A case study of SFL-based pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes* 41 [en línea]. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100770>
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496–517). Malden: Blackwell.
- Lancaster, Z. (2014). Exploring valued patterns of stance in upper-level student writing in the disciplines. *Written Communication*, 31(6), 27-57. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088313515170>
- Lindahl, K. (2020). Connecting ideology and awareness: Critical multilingual awareness in CLIL contexts. *English Teaching & Learning*, 44, 211-228. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42321-020-00053-3>
- Lindahl, K. Y L. Baecher. (2016). Teacher language awareness in supervisory feedback cycles. *ELT Journal*, 70(1), 28-38. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv047>.
- Malrieu, J.P. (1999). *Cognition, language and ideology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Martin, J.R. y White. P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Signos*, 41(67), 299-328.
- Perales-Escudero, M. D. y Reyes Cruz, M.R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 599-626.
- Perales-Escudero, M.D. (2021a). Reading APPRAISAL: Mexican Health Science Majors' Evaluation of and Ideologies about Different APPRAISAL Patterns in Scientific Text. *MEXTESOL Journal*, 45(1), 1-14.
- Perales-Escudero, M.D. (2021b, 12 de febrero). Valorando la VALORACIÓN. Ideologías sobre el posicionamiento autorial de profesores y traductores en formación [conferencia]. Primer Ciclo de Conferencias ALSFAL 2020-2021, Montería, Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=Mj_b1ZWnRFQ&t=608s.
- Pérez-Llantada, C. (2011). Heteroglossic (dis)engagement and the construal of the ideal readership: Dialogic spaces in academic texts. En V. Bhatia, P. Sánchez y P. Pérez-Paredes (Eds.), *Researching specialized languages* (pp. 25-46). Amsterdam: John Benjamins.
- Prieto Acosta, D.E. (2015). La inscripción explícita del autor en el discurso científico: análisis diacrónico y perspectivas. *Universidad de La Habana* 279, 6-21.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Rojas, I., Olave Arias, G. y Cisneros Estupiñán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional: una experiencia de trabajo. *Signos*, 49(1), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Salas, M. (2015). Reflexive metadiscourse in research articles in Spanish: Variation across three disciplines (linguistics, economics and medicine). *Journal of Pragmatics* 77, 20-40.
- Sánchez-Jiménez, D. (2020). *La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina*. Nueva York: CUNY Academic Works.
- Stagnaro, D. (2012). Evaluación modal en artículos de investigación de economía: exploración de la expresión del compromiso frente a las proposiciones y propuestas. En M. Pascual (Ed.) *La evaluación en el discurso científico: Aportes a la comprensión del diálogo de pares* (pp.63-86). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Street, B. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies* [en línea]. <https://www.easaonline.org/downloads/networks/media/09p.pdf>
- Thiebach, M., Mayweg, E. y Jucks, R. (2015). "Probably true" says the expert: how two types of lexical hedges influence students' evaluation of scientificness. *European Journal of Psychology of Education*, 30: 369-384. 10.1007/s10212-014-0243-4
- Thompson, G. (2014). Affect and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the appraisal model. En Thompson, G. y Alba-Juez, L. (Eds.), *Evaluation in context* (pp. 47-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Thompson, G. y Hunston, S. (2000). Evaluation: An introduction. En Hunston, S. y Thompson, G. (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 17(3): 1-22.
- Vande Kopple, W.J. y Crismore, A. (1990). Readers' reactions to hedges in a science textbook. *Linguistics and Education*, 2(4), 303-322.

- Vidal, M. (2021). Aplicaciones del programa Leer para Aprender en el nivel universitario: principios, desafíos y adaptaciones. *Signo*, 46(85), 164-178. 10.17058/signo.v46i86.16031
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language use: Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P. R.R. (2003). Un recorrido por la teoría de la valoración. Trad. Elsa Ghio [en línea]. www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.doc
- Winter, S., Rösner, L., Krämer, N., y Neubaum, G. (2014). Don't keep it (too) simple – how textual representations of scientific uncertainty affect laypersons' attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(3), 251–272. <http://doi.org/10.1177/0261927X14555872>

INTENCIONALIDAD DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN LA TRADUCCIÓN, ESPAÑOL-INGLÉS E INGLÉS-ESPAÑOL, DE LA VOZ PASIVA EN TEXTOS SOBRE HISTORIA MEXICANA

Ernesto Hernández Rodríguez

ernestotem@live.com.mx

Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

Resumen

Esta investigación caracteriza la intencionalidad en el desempeño escrito de estudiantes de bachillerato, nativos hablantes del español, en las dificultades enfrentadas y en las estrategias para resolverlas en la traducción, español-inglés e inglés-español, de la voz pasiva perifrástica en pasajes con contenidos históricos de México. El estudio comprendió criterios sobre las alternancias en las modalidades de la voz pasiva y los significados de cambio y permanencia de estado en auxiliares y otras expresiones verbales. Las actividades contemplaron la revisión, la edición retroalimentada y criterios comparativos y contrastivos de las lenguas para intentar mejorar las traducciones en la mediateca de lenguas. Los resultados muestran diversos criterios, conocimientos, modalidades y alternativas para traducir la voz pasiva perifrástica. Los estudiantes experimentaron dificultades en español en los auxiliares de cambio de estado (*ser*), y su permanencia (*estar*) y en la identificación del paciente que recibe la acción del verbo, y, por otra parte, en inglés en la expresión sintáctica del sujeto, las estructuras involucradas y el participio.

Palabras clave: traducción, bachillerato, intencionalidad, escritura, español, inglés.

Abstract

This research characterizes the intentionality in the written performance of high school students, native speakers of Spanish, in the difficulties faced and in the strategies to solve them in the translation, Spanish-English and En-

*glish-Spanish, of the periphrastic passive voice in passages with historical contents of Mexico. The study included criteria on the alternations in the passive voice modalities and the meanings of change and permanence of state in auxiliaries and other verbal expressions. The activities included reviewing, editing with feedback and comparative and contrastive criteria of languages to try to improve translations in the language resource center. The results show various criteria, knowledge, modalities and alternatives to translate the periphrastic passive voice. The students experienced difficulties in Spanish in the state change auxiliary (*ser*) and its permanence (*estar*) and in identifying the patient that receives the action of the verb, and, on the other hand, in English in the syntactic expression of the subject, the structures involved and the participle.*

Keywords: translation, high school, intentionality, writing, Spanish, English.

Introducción

La voz pasiva en español e inglés es motivo de múltiples consideraciones teóricas sobre los recursos sintácticos, léxicos, semánticos y verbales para expresar que un paciente recibe la acción o los efectos realizados por un agente. La voz pasiva perifrástica en español se manifiesta con los verbos auxiliares *ser* y *estar* y el participio pasado: *el templo fue cerrado* (estado producido por una acción) y *el templo estuvo cerrado 10 años* (permanencia del estado durante un tiempo). En inglés, el recurso es el verbo auxiliar *be*: *the temple was closed* y el contexto adverbial en *the temple was closed for ten years*. Además, determinados verbos tienen valor predicativo con significado de permanencia de estado: *el templo permaneció cerrado* y *the temple remained closed*.

Recibido el 2 de septiembre, 2021 - Aceptado el 21 de octubre, 2021.

La voz pasiva no está limitada a la expresión perifrástica. Este significado también se manifiesta, con ciertos matices, mediante otros recursos sintácticos y léxicos, por ejemplo, en español de manera impersonal (*se cerró el templo*) y en plural (*cerraron el templo*). En inglés existe debate sobre la voz pasiva para el cambio de estado con el verbo *get*, por ejemplo, *she got fired* “fue despedida o la despidieron” y *she got promoted* “fue promovida o la promovieron”, así como el sentido impersonal en *she was told the truth* “le dijeron la verdad”.

La voz pasiva involucra recursos sintácticos, léxicos, semánticos e intencionales. Su traducción requiere el análisis contrastivo sobre los recursos de las lenguas involucradas. La intencionalidad pasiva cobra fuerza cuando no conocemos al agente de la acción y ante la posibilidad o el deseo de no darlo a conocer. En contraste, la modalidad perifrástica enfatiza al paciente que experimenta dicha situación. De este modo, enfatizar al paciente y poner en segundo plano al agente puede implicar determinada actitud, por ejemplo, sobre los personajes históricos.

Este trabajo destaca la intencionalidad en la traducción, español-inglés e inglés-español, de estudiantes de bachillerato, en un promedio de 16 años, sobre textos relacionados con personajes históricos de México. Los ejercicios contemplan los significados de cambio y permanencia de estado en la traducción de la voz pasiva perifrástica. Las actividades promovieron la retroalimentación conforme a los recursos de cada lengua y los intentos por mejorar las traducciones durante las asesorías en la mediateca de lenguas.

Las siguientes secciones presentan el objetivo, la justificación y el enfoque de la intencionalidad en la traducción escrita. La metodología presenta las actividades para propiciar la escritura, la revisión contrastiva de las lenguas y la edición retroalimentada, así como las categorías de clasificación y análisis. Los resultados destacan las dificultades enfrentadas, los intentos por resolverlas, y los recursos para expresar el significado de la voz pasiva en ambas lenguas.

Objetivo

El propósito de este trabajo es caracterizar el desempeño y la intencionalidad de estudiantes de bachillerato en la traducción, español-inglés e inglés-español, de la voz pasiva perifrástica, sus alternancias en la escritura y los significados de cambio y permanencia de estado sobre situaciones experimentadas por personajes históricos mexicanos, así como los intentos por resolver dificultades para mejorar las traducciones y la redacción en una segunda versión, como resultado de la retroalimenta-

ción y la revisión contrastiva de los recursos de ambas lenguas.

Se justifica este trabajo debido a la importancia de la intencionalidad en la traducción de la voz pasiva y para conocer los recursos lingüísticos empleados y las estrategias de revisión y comparación contrastiva de las lenguas para enfatizar los significados de agente, paciente y estados producidos en ejercicios contextualizados, en este caso, sobre algunos protagonistas de la historia. Asimismo, resulta fundamental contemplar los intentos por resolver dificultades en las lenguas materna y extranjera.

Enfoque

Intencionalidad en la voz pasiva

El criterio clásico contempla que la voz pasiva es un recurso sintáctico y semántico de los verbos transitivos para expresar que “el interés principal del que habla está en el objeto de la acción y no en el sujeto” (Gili, 1960, 72). El sujeto sintáctico requiere el significado de paciente que experimenta el cambio o permanencia del estado en cuestión. En contraste, en la voz activa el sujeto debería corresponder al significado de agente. Estas consideraciones se han mantenido vigentes, con diversos enfoques en posteriores estudios (Alarcos, 1980; Montes, 2002-2003; De Mattia-Viviès, 2009; RAE, 2010; Munguía, 2016).

La decisión de emplear la voz pasiva puede estar motivada por el desconocimiento o la irrelevancia de mencionar el agente de la acción, la intención deliberada de no darlo a conocer y el deseo de enfatizar al paciente. De no darse estas situaciones, es predominante la voz activa, tanto en español (Gily, 1960: 122; Piñero y García, 2002, p. 9), como en inglés (Bergman y Senn, 1988: 132; Xu, 2011; Bada y Ulum, 2018: 415-417). Jurado (2000) y Jisa et al, (2002) toman en cuenta consideraciones sobre la preferencia de la voz pasiva en la escritura y en lenguaje culto. López-Fernández (1998) investiga la intencionalidad y las situaciones para expresar a los agentes y pacientes mediante la voz pasiva y las construcciones impersonales en la traducción de títulos de artículos periodísticos del inglés al español. Delbecque (2003) y Escalante (2018) estudian la omisión del agente en contextos académicos y en las noticias.

La intencionalidad escrita está relacionada con el desempeño en los recursos de textualidad y la búsqueda de soluciones para tratar de expresar determinada idea (De Beugrande y Dressler, 1997; Beuchot, 2015). En contenidos históricos, la intencionalidad mediante la voz pasiva es relevante en contextos de identidad cultural o nacional. En general, la historia se narra desde las

perspectivas de quien enfatiza el paciente o el agente de las acciones. Así, por ejemplo, sobre la independencia de México, quien considera que “las cabezas de Miguel Hidalgo e Ignacio Allende fueron expuestas en la Alhóndiga de Granaditas”, “*the heads of Miguel Hidalgo and Ignacio Allende were exposed in the Alhóndiga de Granaditas*”, destaca el sufrimiento de estas personas, relevantes en la historia, y evita decir que las autoridades virreinales realizaron esta acción. El agente, en segundo plano, corresponde al sintagma preposicional (por las autoridades virreinales). Al expresar, en español, mediante la pasiva de estado, que “las cabezas de Miguel Hidalgo e Ignacio Allende estuvieron expuestas mucho tiempo en la Alhóndiga de Granaditas”, y en inglés: “*the heads of Miguel Hidalgo and Ignacio Allende were exposed in the Alhóndiga de Granaditas for a long time*”, no es posible mencionar a los actores que realizaron esta acción. La intencionalidad mediante la voz pasiva en temáticas históricas cobra fuerza al no mencionar al agente que ejecuta el acto sobre los acontecimientos, los actores y los procesos.

En contraste, la voz activa en “las autoridades virreinales expusieron las cabezas de Miguel Hidalgo e Ignacio Allende en la Alhóndiga de Granaditas”, refleja determinada valoración al señalar abiertamente a quienes realizaron esta acción fundamental para la historia nacional. Duverger (2011) propone que la intencionalidad, en contextos escolares al abordar contenidos históricos en la enseñanza bilingüe, involucra actitudes de interculturalidad e identidad en las expresiones lingüísticas, por ejemplo, si la historia se asume como habitante de un país que fue conquistado o fue el conquistador.

Esta investigación contempla la traducción de la modalidad perifrástica de la voz pasiva, sin embargo, deja abierta la intencionalidad mediante otras posibilidades. Por ejemplo, las pasivas impersonales en plural y con el pronombre se enfatizan aún más el deseo de no mencionar al agente: “se expusieron las cabezas...” y “expusieron las cabezas...”, ya que impiden expresarlo mediante el sintagma preposicional (“por las autoridades virreinales”). Del mismo modo, en inglés resulta agramatical decir **She was told the truth by her boss*, **“Le dijeron la verdad a ella por su jefe”*. En español, Funes (2016), explica la voz pasiva pronominal con la preposición *de* “en contextos de predicaciones estáticas, con pacientes poco afectados, más allá del grado de determinación del agente y paciente. Así, en “el barrio se pobló de negocios”, encontramos una pasiva con se que raramente acepta la presencia de complemento agente” (p. 37).

La traducción dinámica

En la traducción, español-inglés e inglés-español, es imprescindible el análisis comparativo y contrastivo (Pérez Moreno, 1999; Piñero y García, 2002; Sánchez Henríquez, 2002; González-García, 2010; Kozera, 2012). Pegenaute (1996) plantea que la traducción “requiere un ejercicio contrastivo que puede ser de gran ayuda a la hora de entender mejor el funcionamiento no sólo de L2 sino también de L1” (p.115).

La presente investigación contempla el enfoque de la traducción dinámica. En esta perspectiva, Nida (1991) considera, de manera integral, la equivalencia literal, la reestructuración gramatical, la paráfrasis, la búsqueda y comparación de vocabularios, la interpretación y las manifestaciones formales, semánticas, pragmáticas, contextuales y culturales. En la traducción, Nida (2001, pp. 8-9) y Bassnett (2006, pp. 174-176) toman en cuenta la reescritura y el enriquecimiento del texto original, principalmente, cuando éste es confuso o presenta problemáticas. Eco (2008) considera la variedad de recursos en la traducción y Nord (1991: 140) propone que la traducción permite la reflexión metalingüística y contrastiva sobre las lenguas involucradas. Además, considera los elementos de informatividad e intertextualidad (Nord, 2010). Munteanu Colán y Marrero Pulido (1998-1999) enfatizan la intencionalidad y los recursos extra e intertextuales y Cuenca y Ribera (2013) estudian las estrategias contrastivas e interlingüísticas de la traducción.

La traducción dinámica involucra los diversos repertorios de textualidad (Blommaert y Backus, 2013) y la necesidad de la revisión y la edición del texto en cualquier soporte y formato textual (Fredholm, 2015; Cid-Leal et al, 2019). En textos académicos y para fines específicos, Pérez Sabater et al, (2019) estudian la búsqueda de soluciones para expresar la voz pasiva en inglés y Di Gesú y Engemann (2012) abordan las dificultades en la transferencia al español de la voz pasiva al no aparecer el agente en inglés.

Múltiples manifestaciones de la voz pasiva en español e inglés

Esta investigación asume las consideraciones de Alarcos Llorach (1980), Montes (2002-2003) y Jiménez y Marín (2000) sobre la multiplicidad de posibilidades para expresar el significado de la voz pasiva, sin limitarnos a la modalidad perifrástica. Así, podemos decir, “el templo fue clausurado” (pasiva perifrástica), “se clausuró el templo” (pasiva impersonal pronominal), “clausuraron el templo” (pasiva impersonal en plural) y, en inglés, “*the temple was closed*”. Asimismo, existe la pasiva corres-

pondiente al cambio de estado con el verbo *estar* en español: “el templo estuvo cerrado tres meses”, y en inglés mediante un verbo y una frase que contextualice este significado: “*The temple was closed for three months*” o “*The temple remained closed for three months*”.

Miranda (1963) reconoce que las pasivas impersonales pronominales involucran la forma activa y también la función u oficio de pasiva, puesto que:

“se construyen con la partícula *se*, en oficio de voz pasiva, y el verbo en tercera persona (singular o plural), en forma activa, siempre que el sujeto sea paciente y lo constituya un nombre (generalmente de cosa) o una oración (sujeto oracional). [...] *La posición se ocupó. Se preparan viajes interestaciales. Se temía que fueses el ladrón. Se ocupó* equivale a *fue ocupada; se preparan, a son preparados y se temía a era temido*, cuyos sujetos son el nombre de cosa: *la posición, viajes interestaciales*, y la oración: *que fueses el ladrón*” (pp. 211- 212).

Además, precisa que no presentan “palabra expresa ni tácita que, concertando con el verbo, pueda hacer de sujeto: *se acusa sin fundamento; se recibe en el salón*” (p. 221), y aclara que:

“aunque semejantes locuciones encierran significación pasiva, no podemos decir que gramaticalmente sean oraciones de pasiva, pues habrían de llevar sujeto [...]. En las oraciones impersonales con *se*, ocurre que la lógica no está siempre de acuerdo con la *Gramática*, y aunque se analicen como tales impersonales, con sujeción a la *Gramática*, no por ello dejamos de comprender que encierran lógicamente significación pasiva y hasta llevan su forma” (p. 223).

Miranda (1963) explica que las oraciones impersonales pasivas también se expresan en tercera persona del plural, “sin atender a que, muchas veces, el sujeto que se pudiera suplir sería singular: decimos, por ejemplo: *Le dieron una cuchillada* [...] y, constituye, por tanto, una oración impersonal, puesto que no sabemos quién ejecutó la acción” (p. 221), por ejemplo, “Modificaron la información” equivale a “Se modificó la información” y “La información fue modificada”. En inglés, podemos apreciar el valor impersonal en *She was told the truth*, “Le dijeron la verdad a ella”, donde el sujeto, en función de paciente, recibe la acción impersonal de

un agente desconocido. Otra opción es *the truth was told to him*.

Miranda (1963) y Alarcos (1980) estudian las construcciones activas donde aparecen sujetos sintácticos con significado de pacientes, por ejemplo, “El soldado sufrió humillaciones en público” y “El prisionero experimentó amenazas y tormentos”, en contraste con las formas pasivas: “El soldado fue humillado en público” y “El prisionero fue amenazado y atormentado”. En inglés, la voz pasiva mediante el verbo *get* + *pasado participio*, permite expresar el cambio de estado en “*He got promoted*” (“él fue promovido”, “lo promovieron” y “se le promovió”) y “*He got fired*” (“Él fue despedido”, “lo despidieron” y “se le despidió”). Este verbo alterna con el verbo *be*: *He was promoted* y *He was fired*. En realidad, el verbo *get* se utiliza con múltiples expresiones activas correspondientes al cambio de estado: “*She got married*” (“se casó”), “*She got sick*” (“se enfermó”), “*She got mad*” (se enojó). Además, el uso pasivo de *get* + *pasado participio* ha sido considerado con el significado incoativo, es decir, la transición y el cambio de estado (Mitkovska y Bužarovska, 2012), causativo para sujetos agentivos (Givón y Yang, 1994) y para destacar la relevancia del agente (Thompson et al, 2013).

La voz pasiva y el cambio de estado.

La voz pasiva permite expresar el cambio y la permanencia del estado producido en determinado tiempo: “La iglesia fue destruida ayer” y “La iglesia estuvo destruida 10 años”, “*The church was destroyed yesterday*” y “*The church was destroyed for ten years*”. Además, podemos emplear otros verbos predicativos para la permanencia del estado: “La iglesia duró / se quedó / se mantuvo destruida un mes” y “*The church remained destroyed one month*”.

En español, Jurado (2000) plantea que “el sintagma *ser+participio* forma las denominadas construcciones pasivas perifrásticas dinámicas o de acción [...]. El resultado de una acción se expresa con la llamada perifrasis de resultado que se expresa con *estar*” (p. 179). Bosque (2014) contempla que la expresión con *ser* implica una situación experimentada como paciente, en tanto que *estar* corresponde a un estado producido: “*El detenido fue acompañado por un policía* y *El detenido estuvo acompañado por un policía*” (p. 68). Henríquez y Alonso (1977) apuntan que

“El participio con *estar* significa el resultado de la acción o un estado consecuencia de la acción. “Fue desterrado por Rosas” equivale a “Rosas lo

desterró”. “Estuvo desterrado en Chile” quiere decir que había sido desterrado y que, en consecuencia, quedó o permaneció viviendo en Chile. Con *ser* la acción del participio ocurre en el tiempo del auxiliar: fue desterrado (entonces lo desterraron). Con *estar*, la acción del participio es anterior al tiempo del auxiliar (si estuvo desterrado, ya lo habían antes desterrado)” (pp. 154-155).

Gili (1960) caracteriza la distinción entre *ser* y *estar* mediante criterios de aspectualidad sobre acciones “perfectivas, de duración limitada, que necesitan llegar a su perfección”, e imperfectivas, “de duración ilimitada, inacabada” (p. 61). Además, considera que el verbo *ser* es predominantemente imperfectivo y *estar* es perfectivo, y que “son imperfectos todos los tiempos simples de la conjugación castellana, excepto el pretérito absoluto (canté). Son perfectos el pretérito absoluto y todos los tiempos compuestos” (p. 63). Con el auxiliar *ser*, contempla “la cualidad más o menos duradera de un participio imperfectivo” (p. 124), cuya acción “se produce en el tiempo que expresa el verbo auxiliar: *el suceso es, era, fue, será comentado*” (p. 125). En contraste, con *estar* destaca la acción como “terminada y cumplida antes del tiempo que indica el auxiliar” (p. 125), y explica que “con los participios de verbos perfectivos es más frecuente *estar*, porque se sienten más próximos a la acción verbal que los produce: *estar herido, fastidiado, cansado, escrito*”. (p. 62).

Para Conti (2004), la voz pasiva con *ser* denota un proceso que da lugar a un cambio de estado como algo terminado, concluido o perfecto “(p. e. El huerto fue heredado por mi padre)” (p. 24), y como “evento de cambio con duración en el que la fase desfocalizada de actividad se conserva en la estructura semántica” (p. 40). En “la iglesia fue destruida por el ejército”, identificamos un proceso que culmina en el cambio de estado en el pasado (la destrucción), el agente (el ejército) y el paciente (la iglesia). En contraste, la pasiva de estado con el auxiliar *estar* “denota un estado con duración en el que la fase de actividad previa es irrelevante y ha desaparecido de la estructura semántica” (p. 40). La atención no está centrada en el proceso, ni en el agente que lo provocó, “sino en el resultado del cambio y permanencia de estado” (p. 42). Por ello, estas pasivas no expresan el agente de la acción: “la iglesia estuvo destruida 10 años”.

Conti (2004) propone que las pasivas con el auxiliar *estar*, donde el agente está expresado, manifiestan la permanencia de un estado correspondiente, principalmente, a acciones imperfectivas (pp. 28-29). En estos casos, el agente puede continuar la acción o preservar

las condiciones del cambio y el estado producido. Apreciamos esta situación en el ejemplo proporcionado por Bosque (2014): “*El detenido fue acompañado por un policía y El detenido estuvo acompañado por un policía*” (p. 68), donde la expresión imperfectiva *estuvo acompañado* precisa que el agente participó en la acción experimentada por el paciente, en el cambio de estado y en su permanencia en determinado tiempo.

García-Pardo (2018) contempla que “el agente implícito de la pasiva perifrástica *ser + participio* no puede ser semánticamente reflexivo o correferente con el sujeto de la pasiva” (p. 201). Así en “ellos fueron admirados”, el agente implícito no puede ser “ellos mismos”. En tanto que la pasiva *estar + participio*, sí acepta un significado reflexivo. Por ello, en “los escaladores están asegurados”, podemos entender que “los escaladores se aseguraron a sí mismos como que los aseguró alguien más” (p. 201).

Podemos advertir, la variedad de matices semánticos relacionados, principalmente, con los auxiliares del español *ser* y *estar* para el cambio y la permanencia de estado en la voz pasiva del español actual. Delgado (2018) aborda algunas problemáticas teóricas y prácticas del verbo *be* del inglés y sus correspondientes manifestaciones en español mediante los auxiliares *ser* y *estar*. Rivera (2014) estudia las consideraciones de estudiantes de bachillerato sobre los significados temporales y permanentes de estos verbos en español. Ante este panorama, resulta fundamental estudiar el desempeño de los estudiantes en la traducción, español-inglés e inglés-español, de la voz pasiva, prestando atención a los auxiliares y caracterizar las alternancias correspondientes al cambio y la permanencia de estado.

Sobre los estudiantes y la situación escolar

Los 40 estudiantes, de un entorno socioeconómico popular al norte de la ciudad de México, eran nativos hablantes del español y participaron, en febrero de 2019, en las asesorías de la mediateca de lenguas del bachillerato del plantel 3 de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. La mediateca ofrece apoyo extracurricular para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los estudiantes manifestaron haber tenido alguna experiencia extra escolar previa con la lengua extranjera o interés por aprenderla o mejorar sus desempeños lingüísticos.

Todos los alumnos asistían al segundo año de lengua extranjera (ENP UNAM, Inglés V: 2017). El curso contempla la lectura, la gramática y la expresión escrita. El tema de la voz pasiva está centrado en la estructura gramatical; no existen prácticas de redacción bilingüe ni traducción. La asignatura de Lengua española no aborda

de manera explícita la voz pasiva. El nivel de desempeño académico de los estudiantes era variable, puesto que el único requisito para participar en el ejercicio era haber completado la unidad de la voz pasiva en la clase de inglés y la asignatura de Lengua española (ENP UNAM: 2017).

Metodología

Para contextualizar la actividad, los estudiantes participaron en una plática sobre la expresión bilingüe y revisaron un menú de temas históricos, seleccionaron uno de ellos e individualmente vieron dos videos relacionados, uno en inglés y otro en español. Después comentamos los contenidos. El anexo de este trabajo presenta estos videos. En la segunda sesión, recordamos las características de la voz pasiva y revisamos ejemplos representativos: La iglesia fue destruida por el ejército / *The church was destroyed by the army* (voz pasiva) y El ejército destruyó la iglesia / *The army destroyed the church* (voz activa). Individualmente, los estudiantes escribieron, mediante el procesador de textos *Word*, el primer intento de traducción de breves textos con contenidos históricos.

En la primera versión, los estudiantes no se apoyaron en los traductores en línea. Sin embargo, podrían consultar diccionarios impresos y en internet o preguntar directamente al asesor. El monitoreo de la actividad implicó seguir las indicaciones, apoyar y orientar, sin proporcionar o manipular las traducciones. En una segunda versión, los estudiantes, ya podían apoyarse en cualquier recurso en línea:

Intenta escribir versiones mejoradas de tus redacciones. Toma en cuenta las observaciones y las sugerencias del asesor. Puedes utilizar diccionarios y traductores en línea, textos de gramática, programas para la revisión textual y el corrector ortográfico y gramatical del procesador de textos. También es conveniente consultar el *Manual de recursos para la redacción bilingüe* (Hernández y Reyes, 2015).

Los estudiantes recibieron retroalimentación e hicieron las modificaciones que consideraron necesarias. El primer ejercicio correspondió a la traducción, inglés-español y español-inglés, de pasajes que incluían la voz pasiva perifrástica con los significados de cambio y permanencia de estado experimentados por los pacientes, es decir, quienes recibieron la acción de los agentes. La estructura de la voz pasiva aparecía subrayada para facilitar su identificación. A continuación, podemos ver los textos.

Traduce al español los siguientes pasajes con contenido histórico sobre Miguel Hidalgo e Ignacio Allende y sobre Plutarco Elías Calles. Presta especial atención a las partes subrayadas.

1. *In México's Independence war, the heads of Hidalgo and Allende were exposed in The Alhóndiga de Granaditas to avoid other revolutions. They were exposed for many years to produce terror to rebels.*

2. *As a result of Lázaro Cárdenas del Río's victory in elections, the former president Plutarco Elías Calles was exiled after his influence in political decisions in a long period called the Maximato. The new president could take decisions freely because Elías Calles was in exile in The United States during this government period.*

En los pasajes 1 y 2, Plutarco Elías Calles y las cabezas de Hidalgo y Allende funcionan como pacientes que recibieron la acción de exiliar y exponer. La permanencia del estado se manifiesta mediante las expresiones adverbiales *for many years* y *during this government period*.

Después, los alumnos tradujeron del español al inglés textos donde Iturbide y las familias abandonadas en Clipperton funcionan como paciente de la voz pasiva y el auxiliar *estar* expresa la permanencia estado.

Traduce al inglés los siguientes pasajes con contenido histórico sobre Agustín de Iturbide y la Isla de Clipperton. Presta especial atención a las partes subrayadas.

3. *En 1823 el Congreso decidió que Agustín de Iturbide tenía que abandonar México, por ello fue exiliado. A su regreso en 1824, fue capturado y condenado a muerte, debido a que fue considerado enemigo de la nación mientras estuvo exiliado en Europa.*

4. *Durante la guerra de revolución, unas familias mexicanas fueron abandonadas en la isla de Clipperton en el Océano Pacífico. Estuvieron aisladas completamente y sin alimentos; la mayoría murió. Los sobrevivientes estuvieron abandonados en ese lugar, hasta que, por casualidad, un barco pasó por ahí y únicamente tres mujeres fueron rescatadas.*

El diseño de estos pasajes pretendía enfatizar el paciente y, en su caso, el agente mediante la voz pasiva y otras posibilidades alternas en la traducción. La selección de estas situaciones y personas históricas, sin relación entre sí, fue arbitraria y se centró en las temáticas

susceptibles de propiciar la voz pasiva y en la existencia de documentales pertinentes y accesibles en ambas lenguas. En el texto sobre la isla de Clipperton, las personas corresponden al abandono de nacionales durante la revolución mexicana, documentada en la investigación histórica de González Avelar (1992) y recreada en la novela de Restrepo (2005).

La metodología contempló la clasificación textual y categorías de análisis sobre el desempeño y la intencionalidad en la voz pasiva perifrástica y otras modalidades, el cambio y la permanencia de estado y las maneras de enfrentar dificultades en la segunda versión. La transcripción de los textos respeta la escritura de los estudiantes, sin correcciones en los fragmentos que involucran la voz pasiva y otras modalidades para su traducción. En las demás partes, los ejemplos aparecen editados para facilitar la lectura.

Resultados y discusión

Alternancias en la traducción de la modalidad perifrástica

La Tabla 1, sobre las alternancias en las traducciones, muestra el amplio predominio de la traducción en ambas lenguas mediante la modalidad perifrástica en los pasajes sobre contenidos históricos. Estos resultados indican que los estudiantes tenían conocimientos sobre la pasiva perifrástica y otras opciones para expresar este significado. La tendencia a emplear la modalidad perifrástica está reforzada por su uso en lecturas con contenido histórico, notas periodísticas, su inclusión en textos fundamentales de consulta, por ejemplo, Munguía (2012) y Maqueo (2020), y como unidad de aprendizaje en el programa de inglés (ENP UNAM Inglés V, 2017).

Tabla 1. Alternancias en la traducción de la modalidad perifrástica en ambas versiones

Alternancias	inglés al español versión 1	inglés al español versión 2	español al inglés versión 1	español al inglés versión 2	Total en los 40 textos
Únicamente la opción perifrástica	38	29	37	37	141
Modalidades de voz pasiva	2	11	3	3	19
Voz activa y pasiva	3	6	14	12	35
Total en los 40 textos	43	46	54	52	195

Emplear la opción perifrástica implicaba identificar una construcción similar en ambas lenguas: paciente + auxiliar + pasado participio. Así, por ejemplo, en 22h el alumno tradujo “*the former president Plutarco Elías Calles was exiled*” como “el presidente Plutarco Elías Calles fue exiliado”. Además, convirtió la oración activa en “*Elías Calles was in exile*”, en voz pasiva con el auxiliar de cambio de estado: “*fue exiliado*”. En la segunda versión, prefirió el auxiliar de permanencia de estado: “*estuvo exiliado*”. Esta situación evidencia avance en el desempeño y la tendencia a unificar la traducción mediante la modalidad perifrástica pasiva.

22h

1ª versión: Como el resultado de la Victoria de Lázaro Cárdenas en las elecciones, el presidente Plutarco Elías Calles fue exiliado después de esta influencia de estas decisiones políticas en un largo periodo llamado el Maximato. El nuevo presidente podía tomar decisiones libremente por que Elías Calles fue exiliado en los Estados Unidos durante este periodo de gobierno

2ª versión: [...] Elías Calles estuvo exiliado en los Estados Unidos durante este periodo de gobierno.

En la traducción del español al inglés, por ejemplo, en 27m la alumna presentó dificultades para expresar el auxiliar, el sujeto sintáctico en función de paciente y el participio. En la segunda versión resolvió esta situación mediante la modalidad perifrástica. Sin embargo, no logró expresar el sujeto en función de paciente en “*while was exiled*”, ni corregir el participio en “*condemend*”.

27m

1a version: In 1823 the Congress decided that Agustín Iturbide had to abandon Mexico, so he exiled to his return in 1824 was captured and condemned to death because he considered enemy to the nation while was exiled in Europe

2a version: [...] so he was exiled. To his return in 1824 he was captured and condemned to death because he was considered enemy to the nation while was exiled in Europe

En la traducción del inglés al español, la reducción de la modalidad perifrástica en la segunda versión (de 38 a 29), evidencia la intención de emplear otras opciones (de 2 a 11):

las pasivas impersonales plurales o con el pronombre *se*. Los alumnos emplearon estas estrategias alternativas al enfrentar dificultades con los auxiliares de cambio de estado (*ser*) y su permanencia (*estar*). Así, por ejemplo, mediante la pasiva impersonal en plural, en 14m la alumna resolvió el doble uso del auxiliar *fueron* . En 28h, el alumno también lo logró mediante la pasiva impersonal con *se*, y resolvió la concordancia y la identificación del paciente, correspondiente a las cabezas de los insurgentes. Estas opciones de voz pasiva enfatizan al paciente e imposibilitan expresar al agente.

14m

1ª versión: En la Guerra de Independencia de México, las cabezas de Hidalgo y Allende fueron expuestas en la Alhóndiga de Granaditas para evitar otras revoluciones, fueron expuestas por muchos años para producirle terror a los rebeldes.

2ª versión: [...] las dejaron ahí expuestas por muchos años para producirle terror a los rebeldes.

28h

1ª versión: En la Guerra de Independencia de México, las cabezas de Hidalgo y Allende fueron expuestas en El Alhóndiga de Granaditas a evitar otras revoluciones. Fueron expuestos por varios años para producir terror en los rebeldes.

2ª versión: [...] Se expusieron por varios años para producir terror en los rebeldes.

En contraste, en la traducción del español al inglés, el mismo dato de ocurrencias, en la opción perifrástica y en las modalidades de voz pasiva, muestra el reducido número de alumnos que conocían o intentaron experimentar otras opciones en ambas versiones (3 y 3). En 26h, el alumno logró expresar, en ambas versiones, la voz pasiva perifrástica y también con el verbo *get* en sustitución del verbo *be*: “*Iturbide got exiled*”, “*he got captured and sentenced to dead*”, “*he was considered enemy*” y “*he was exiled in Europe*”.

La Tabla 1 destaca la traducción de la modalidad perifrástica mediante la combinación de la voz activa y la pasiva, con predominio del español al inglés en ambas versiones (14 y 12). Era fundamental determinar si emplear la voz activa correspondía a una dificultad o a la intencionalidad de expresar el significado pasivo, o algún matiz de éste, mediante este recurso. Además, traducir mediante la voz activa, pone de manifiesto que ésta corresponde al uso predominante actual en español (Gily, 1960, p. 122; Piñero y García; 2002, p. 9) y en inglés (Bergman y Senn, 1988, p. 132; Xu, 2011; Bada y Ulum, 2018, pp.415-417).

En la traducción del inglés al español, 4 de 6 alumnos en la segunda versión manifestaron con la voz activa determinada intencionalidad en el significado. Por ejemplo, sobre el gobierno de Cárdenas, en 13m, la alumna no logró expresar la permanencia de estado con el verbo *estar* al traducir “*Elías Calles was in exile in The United States during this government period*” como “Elías fue exiliado a Estados Unidos durante el periodo de gobierno”. Finalmente, prefirió la voz activa: “Elías se quedó exiliado en los Estados Unidos”. Con el pronombre reflexivo *se* enfatizó la posible decisión propia e histórica de “quedarse exiliado”, en contraste con “estuvo exiliado”.

Al traducir la modalidad perifrástica del español al inglés, en 8h el alumno combinó la voz pasiva y la activa, y utilizó esta última para destacar, en primer plano, al agente de la acción sobre las mujeres rescatadas. Podemos percatarnos del avance en su desempeño al resolver parcialmente algunas de las dificultades enfrentadas.

8h

1ª versión: In the war of revolution, the families Mexicans are abandoned in the island of Clipperton in the Pacific Ocean. We ´re isolated completed and we all no food, the most died. The survivors are abandoned in the site, on until, causal a boat rescateaded only three women.

2ª versión: [...] the families Mexicans were abandoned [...] They were isolated completely [...] The survivors were abandoned in the site, until, causally a boat rescued only three women.

La intencionalidad en la percepción y actitud sobre los personajes históricos, enfatizados como agentes o pacientes, se manifiesta al traducir con la modalidad impersonal y en voz activa. Las pasivas impersonales en plural (expusieron las cabezas) y con el pronombre *se* (se expusieron las cabezas) imposibilitan mencionar al agente. En contraste, la voz activa lo resalta (las autoridades virreinales expusieron las cabezas). López Fernández (1998), Delbecque (2003) y Escalante (2018) contemplan estos criterios y Duverger (2011) estudia la intencionalidad en las estructuras empleadas para enfatizar históricamente a los agentes o pacientes, conforme a las actitudes e identidades nacionales.

Los estudiantes experimentaron el análisis comparativo y contrastivo de las lenguas, en las perspectivas de Nord (1991), Pérez Moreno (1999), Piñero y García (2002), Sánchez Henríquez (2002), González-García (2010), Kozera (2012) y Cuenca y Ribera (2013). Podemos apreciar la traducción dinámica en la experimentación integral

de recursos lingüísticos y contextuales (Nida, 1991 y 2001; Bassnet, 2006; Eco, 2008), como un “ejercicio contrastivo que puede ser de gran ayuda a la hora de entender mejor el funcionamiento no sólo de L2 sino también de L1” (Pegenaute, 1996, p. 115). Podemos apreciar este desempeño en las opciones relacionadas con el auxiliar de la permanencia de estado y en los intentos por resolver dificultades gramaticales.

6.2 Alternancias con el auxiliar para expresar la permanencia de estado

En la traducción del inglés al español, los 40 estudiantes emplearon sin dificultades el auxiliar *ser* para el cambio de estado producido, por ejemplo, al traducir que “Plutarco Elías Calles fue exiliado” y que “las cabezas de Hidalgo y Allende fueron expuestas en la Alhóndiga de Granaditas”. La consideración del auxiliar *estar* para la permanencia de estado corresponde a los criterios clásicos (Gili, 1960; Henríquez et al, 1977; Conti Jiménez, 2004; Bosque, 2014). Sin embargo, la Tabla 2 muestra que, en la traducción de la modalidad perifrástica, del inglés al español, existen alternancias entre los auxiliares *ser* y *estar* para la permanencia de estado, es decir, que “Elías Calles fue / estuvo exiliado en los Estados Unidos” y que “las cabezas de Hidalgo y Allende fueron / estuvieron expuestas durante varios años”.

Tabla 2. Alternancias del auxiliar: permanencia de estado (inglés al español)

Alternancias	versión 1	versión 2	Total en los 40 textos
<i>estar</i>	4	25	29
<i>ser</i>	18	3	21
<i>ser y estar</i>	18	5	23
Otras expresiones verbales	3	13	16
Total en los 40 textos	43	46	89

Los datos muestran que al traducir del inglés al español predominaron las dificultades, tal como contempla Delgado (2018), para expresar la permanencia de estado con el auxiliar *estar* o alguna expresión verbal equivalente. Evidencia de esta situación es la presencia del auxiliar *ser* y la combinación de *ser* y *estar*: 18 alternancias en cada caso. En la segunda versión, la mayoría de estudiantes resolvió la situación debido a la notable reducción de alternancias, de 18 a 3 y la combinación *ser* y *estar* de 18 a 5. De este modo, los estudiantes contemplaron los significados de temporalidad y permanencia de estado (Rivera, 2014).

Sobre las alternancias ambiguas en la traducción al español, por ejemplo, en 22h el alumno utilizó el auxiliar *ser* para la permanencia de estado: “Elías Calles fue exiliado en los Estados Unidos durante este periodo de gobierno” y, sobre las cabezas de los insurgentes, tuvo dificultad con la referencia pronominal del paciente: “Ellos fueron expuestos por varios años”. En la segunda versión, logró expresar la permanencia del estado mediante el auxiliar *estar*: “Elías Calles estuvo exiliado” durante el gobierno de Cárdenas. Además, precisó que “Éstas (las cabezas de Hidalgo y Allende) estuvieron expuestas por varios años”. En un ejemplo de combinación de auxiliares, en 19h el alumno tradujo que “Elías Calles estaba exiliado en los Estados Unidos durante este periodo de gobierno” y que las cabezas de Hidalgo y Allende “fueron expuestas por muchos años”. En la segunda versión corrigió al considerar que las cabezas “estuvieron expuestas por muchos años”.

La Tabla 2 muestra el aumento de alternativas para resolver las dificultades con los auxiliares *ser* y *estar* para la permanencia del estado producido en la segunda versión (de 3 a 13). En 37m, la alumna tradujo que “las cabezas de Hidalgo y Allende fueron expuestas por varios años”. Después, en lugar del auxiliar *estar*, prefirió escribir que “permanecieron expuestas por varios años”. En 18h el alumno expresó que “quedaron expuestas”. Sobre Plutarco Elías Calles, en 15m la alumna tradujo que “fue exiliado en Estados Unidos” durante el gobierno de Cárdenas y después consideró que por decisión propia “se mantuvo exiliado”.

En cuanto a la traducción del español al inglés, la Tabla 3 muestra que, además del predominio del auxiliar *be*, también existen alternancias para la permanencia de estado: un verbo en función predicativa, el verbo *get* causativo y otras expresiones verbales.

Tabla 3: Alternancias del auxiliar: permanencia de estado (español al inglés)

Alternancias	versión 1	versión 2	Total en los 40 textos
Auxiliar <i>be</i>	37	37	74
verbo en función predicativa	6	5	11
<i>get</i> causativo	2	2	4
Otras expresiones verbales	7	8	15
Total en los 40 textos	52	52	104

El predominio total de alternancias con el auxiliar *be* (74) se debe a que es la opción prototípica y la contemplada en la enseñanza de la voz pasiva. Sin embargo, destacan las alternancias totales mediante un verbo en función predicativa correspondiente al verbo *be* (11) para presentar un predicado nominal o adjetivo, en lugar de la voz pasiva. Por ejemplo, en 24h el alumno tradujo que Iturbide “fue considerado enemigo de la nación” mediante la oración predicativa “*he was enemy of the nation*”. En 29m, la alumna sustituyó la voz pasiva y sus participios *aisladas* y *abandonadas* por el uso predicativo con el adjetivo *alone* en su traducción: “*many Mexican families were alone*” y “*The survivors were alone in this place*”. Al final, decidió emplear la voz pasiva perifrástica al incorporar el verbo *leave*: “*many Mexican families were left alone*” y “*the survivors were left alone*”.

La traducción mediante el verbo *get* expresa intencionalidad causativa al contemplar al paciente, en cierto modo, como alguien que propició los actos del agente, es decir, ser exiliado, capturado y sentenciado, en contraste con el significado perifrástico más pasivo en “ser considerado”. En esta perspectiva, Givón y Yang (1994) y Thompson et al, (2013), proponen el uso de *get*, para enfatizar los sujetos agentivos. De este modo, en ambas versiones de 26h el alumno tradujo “fue exiliado”, “fue capturado y condenado a muerte” y “fue considerado enemigo” como “*he got exiled*”, “*he got captured and sentenced to dead*” y “*he was considered an enemy of the nation*”.

La presencia de otras maneras para traducir la modalidad perifrástica del español al inglés (15 alternancias en total), ponen de manifiesto el conocimiento de diversos recursos para expresar la voz pasiva. Por ejemplo, en 20h el alumno empleó frases adverbiales en sustitución del verbo participio al traducir que las familias mexicanas en Clipperton “Estuvieron aisladas completamente y sin alimentos” como “*They was away completely without food*”. Después corrigió la concordancia: “*They were away completely without food*”. En 31h, el alumno expresó la voz pasiva perifrástica con un verbo equivalente a la permanencia de estado. Así, tradujo que “Los sobrevivientes estuvieron abandonados en ese lugar” como “*The survivors stay abandoned in that place*”. En la segunda versión corrigió el tiempo verbal: “*stayed abandoned*”.

Dificultades gramaticales al traducir la voz pasiva

Los estudiantes enfrentaron dificultades gramaticales en ambas lenguas. En las segundas versiones emplearon estrategias para tratar de resolverlas. La Tabla 4 muestra el desempeño al traducir, del inglés al español, la moda-

lidad perifrástica de la voz pasiva. Estos datos muestran el avance notable en la reducción de dificultades en la identificación del paciente (de 18 a 2) y la concordancia de género y número en el sujeto sintáctico y el verbo (de 19 a 4). En ambos casos, en las alternancias totales las dificultades resultaron muy próximas (20 y 23).

Tabla 4. Dificultades gramaticales enfrentadas al traducir la voz pasiva del inglés al español

Enfrentar la dificultad	versión 1	versión 2	Total en los 40 textos
Identificar el paciente	18	2	20
Concordancia	19	4	23
Total en los 40 textos	37	6	43

Al traducir del inglés al español, resultó problemática la identificación de un paciente, expresado como sujeto sintáctico que recibe la acción de un agente en la modalidad perifrástica. Podemos advertir la dificultad en la concordancia de género y número en el sujeto sintáctico y en el verbo. En la segunda versión, los alumnos avanzaron notablemente al resolver estas situaciones. Este es un ejemplo representativo de la traducción del inglés al español; en 4h el alumno enfrentó dificultades para identificar que el paciente se refiere a “las cabezas expuestas” y en la concordancia al referirse a éstas:

4h

[...], las cabezas de Hidalgo y Allende fueron expuestas en la Alhóndiga de Granaditas para evitar otras revueltas. Ellos fueron expuestos por muchos años para crear terror en los rebeldes

En un segundo intento, corrigió la referencia al paciente, pero no la concordancia de género: “Sus cabezas fueron expuestas”. En su versión final, resolvió esta dificultad, pero no logró expresar la permanencia de estado con el auxiliar *estar*: “Sus cabezas fueron expuestas”.

En 25h, el alumno enfrentó dificultades al traducir el participio *exiled* como “emocionado”: a pesar de que, en este mismo texto, lo tradujo correctamente como “exiliado”. Así, empleó una oración predicativa adjetiva, eliminando así la voz pasiva.

25h

[...] el presidente Plutarco Elías Calles estaba emocionado después de la influencia en las decisiones políticas en el largo periodo llamado el Maximato.

El nuevo presidente podría tomar libres decisiones porque Elías Calles se encontraba exiliado de los Estados Unidos durante este periodo de gobierno.

En su siguiente intento, corrigió el participio, pero no empleó el auxiliar *fue* : “el presidente Plutarco Elías Calles estaba exiliado”, es decir, no reconoció la distinción entre cambio y permanencia de estado. Al final, logró expresar el cambio de estado: “Elías Calles fue exiliado”.

Los anteriores resultados evidencian que es fundamental fortalecer el desempeño en ambas lenguas. De hecho, en las corrientes integrales de aprendizaje de una segunda lengua resulta fundamental resolver la gramática de la lengua materna, como sustento para aprender un idioma extranjero (Spicer-Escalante, 2007; Duverger, 2011; Francis 2011; Geiger-Jaillet et al, 2011; Hernández Rodríguez, 2015). En la Tabla 5, sobre el desempeño en la traducción del español al inglés, podemos percatarnos del mayor número de dificultades en relación con la traducción a la lengua materna.

Tabla 5. Dificultades enfrentadas gramaticales al traducir la voz pasiva: español al inglés

Enfrenar la dificultad	versión 1	versión 1	Total en los 40 textos
Identificar al paciente	4	2	6
Expresar sujeto sintáctico	20	10	30
El auxiliar	5	4	9
El participio	28	10	38
Temporalidad	6	2	8
Concordancia	15	3	18
Total en los 40 textos	78	31	109

El hecho de que la mayoría de alumnos no presentara dificultades para identificar al paciente que recibe la acción se debió, en gran medida, a que en la traducción del español al inglés tenían resuelta la identificación del agente en la voz pasiva perifrástica en la lengua materna. Sin embargo, presentaron otras dificultades, principalmente, en las selecciones léxicas y morfológicas de los participios. En la segunda versión avanzaron parcialmente en la reducción de las problemáticas enfrentadas (de 28 a 10).

Los problemas enfrentados con el sujeto sintáctico en función de paciente, fundamentalmente, en la modalidad perifrástica (30 alternancias en total), se debió, principalmente, a que en español podemos expresar el

sujeto morfológicamente. Quienes resolvieron esta dificultad realizaron un análisis comparativo y contrastivo entre ambas lenguas y tomaron conciencia de que el inglés requiere la expresión léxica del sujeto. El avance parcial en la segunda versión (de 20 a 10) muestra que este aspecto resultó problemático.

La concordancia en la voz pasiva produjo dificultades en la traducción del español al inglés, principalmente, por la confusión entre el auxiliar en singular *was* y el plural *were* . En la retroalimentación, los estudiantes mostraron conocimiento de esta distinción, sin embargo, necesitaban resolverlo en la práctica. Después lograron reducir estas problemáticas. Por otra parte, en su mayoría, los alumnos no presentaron dificultades en la selección léxica del auxiliar en pasado (8 alternancias en total). Además, se percataron de que el auxiliar *be* en singular y plural no presenta la distinción del español, es decir, *ser* para el cambio de estado y *estar* para su permanencia y reconocieron que este último significado en inglés se expresa mediante la contextualización adverbial temporal: “ *for many years* ” y “ *during this period* ”.

Se puede apreciar la resolución parcial de cuestiones gramaticales en la traducción del español al inglés. En 5h, el alumno enfrentó dificultades en la identificación del paciente que recibió la acción de desterrar, en la expresión del sujeto sintáctico y en uno de los participios: “ *To their return on 1824, was captured and condemned to die, because was considered enemy of the nation until he wa exiled in Europe* ”. Empleó el adverbio “ *until* ”, “hasta que” para traducir “mientras”. En un segundo intento, identificó el paciente, pero no expresó el sujeto sintáctico en la pasiva perifrástica ni corrigió el participio: “ *To the return of Iturbide on 1824, was captured and condened* ”. En la versión definitiva, escribió el sujeto sintáctico, pero no corrigió el segundo participio: “ *To the return of Iturbide on 1824, Iturbide was captured and condened* ”.

En 24h, el alumno experimentó dificultad en la construcción en voz pasiva: “ *In the Revolution war, a Mexican ´s family abandon ine the Clipperton Island* ”, en la selección léxica del sujeto plural y el participio: “ *we were aislind complete* ”, en la concordancia de número: “ *The survivors was alone* ” y en el participio: “ *only three was been save* ”. En su segundo intento, avanzó parcialmente en su desempeño puesto que corrigió los sujetos, la concordancia de número y, como solución alternativa para traducir el participio *aisladas* , prefirió otras expresiones equivalentes: “ *They were left there* ” y “ *The survivors were alone* ”. No logró identificar el paciente y expresarlo en la voz pasiva: “ *some Mexican families abandoned* ”. Resolvió el sustantivo plural pero no el participio en “ *three women* ”.

were been save”. En su versión final, tampoco resolvió esta última dificultad, pero logró expresar el agente en voz pasiva: “*some Mexican families were abandoned*”. Por lo tanto, mostró un avance parcial notable en relación con el primer intento.

Conclusiones

El desempeño de alumnos de bachillerato en la traducción, español-inglés e inglés-español, de la voz pasiva perifrástica, en pasajes con contenidos sobre personas relacionadas con la historia de México, muestra diversidad en las alternancias empleadas y los intentos por resolver dificultades enfrentadas. A pesar del predominio de la construcción perifrástica en ambas lenguas, destaca el uso de otras modalidades de la voz pasiva. En la segunda versión, los alumnos mejoraron los auxiliares y otras formas verbales para los significados de cambio y permanencia de estado, la identificación del paciente que recibe la acción y la estructura sintáctica. En la traducción al español, los alumnos emplearon las pasivas impersonales en plural y con el pronombre *se*. En inglés, predomina la combinación pasiva y activa. Estos resultados evidencian la experimentación de estrategias compensatorias en la búsqueda de soluciones y el conocimiento de otras expresiones equivalentes de voz pasiva.

Las decisiones de emplear otras modalidades distintas a la perifrástica, incluida la voz activa para significados pasivos, muestran la intencionalidad y el énfasis sobre individuos históricamente relevantes, concebidos como agentes o pacientes de determinada acción, por ejemplo, en la sustitución del auxiliar al considerar que las cabezas de Hidalgo y Allende “se quedaron” o “permanecieron expuestas”, en contraste con la pasiva plural en “las dejaron expuestas”. Expresar un significado pasivo mediante la voz activa, confirma la mayor productividad de esta última en ambas lenguas. Asimismo, impacta el énfasis en el agente y sujeto sintáctico al abordar temáticas históricas relevantes, con determinada actitud y valoración, mediante las modalidades de traducción de la voz pasiva.

Los estudiantes experimentaron dificultades en la traducción al español mediante los auxiliares *ser* para el cambio de estado y *estar* para su permanencia. Además, revisaron comparativa y contrastivamente la voz pasiva con el auxiliar *be* del inglés y su traducción al español mediante dos auxiliares. Algunos estudiantes sustituyeron

el auxiliar *estar* por otras expresiones verbales, por ejemplo, “se quedó exiliado” y “permanecieron expuestas”. En la traducción al inglés, destaca el uso del auxiliar *be*, al no existir la distinción *ser* y *estar*, del español. Las alternancias correspondieron a significados similares en función predicativa, por ejemplo, “*they were alone*” en lugar de “*they were isolated*”, la modalidad causativa con el verbo *get* y las expresiones verbales y adverbiales para la permanencia de estado.

Las principales dificultades en la traducción de la voz pasiva perifrástica al español están presentes en las relaciones sintácticas y semánticas, en los sustantivos en función de paciente y en las concordancias de género y número. En la traducción al inglés, los alumnos no tuvieron problemas para identificar al paciente, puesto que ya lo tenían expresado en la lengua materna. Sin embargo, enfrentaron dificultades con el participio, el auxiliar, la concordancia, la temporalidad y el sujeto sintáctico en función de paciente, debido a la posibilidad de expresarlo morfológicamente en español. Así, los estudiantes intentaron emplear un recurso de la lengua materna en la extranjera.

En la traducción al inglés resultó productiva la sustitución del auxiliar *be* en la voz pasiva por el uso predicativo, por ejemplo, en la distinción “*they were rescued*” y “*they were alone*”, y mediante la frase preposicional: “*he was in exile*”. Estas decisiones en la traducción al inglés evidencian preferencias por la voz activa. De este modo, la experiencia de traducción favoreció la toma de decisiones sobre las posibilidades de traducción de la voz pasiva y las posibilidades de ajustar la traducción conforme a los requerimientos de la lengua en cuestión.

Este trabajo aporta el enfoque de la intencionalidad en la traducción dinámica al contemplar los criterios lingüísticos de los estudiantes y sus decisiones, ante las alternancias de la voz pasiva y otras opciones para expresar este significado al abordar temáticas relacionadas con personas relacionadas con la historia de México, sobre quienes impacta la intencionalidad, la actitud y la perspectiva asumida al contemplarlos como agentes o pacientes en las situaciones involucradas. El avance en el desempeño muestra que la traducción, al abordar temáticas históricas, es una experiencia fundamental del aprendizaje reflexivo, comparativo y contrastivo de las lenguas materna y extranjera.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Bada, E., y Ulum, Ö. G. (2018). Utilization of active and passive constructions in English academic writing. *Journal of Human Sciences*, 15 (1), 413-421.

- Bassnett, S. (2006), Writing and translating. En Bassnett, S. y Bush, P. (eds.). *The Translator as Writer* (pp. 173-183). Londres: Continuum.
- Bergman, C. A. y Senn, J. A. (1988). *Heath grammar and composition, with a process approach to writing*. Lexington: Heath and Company.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60 (74), 127-145.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En De Saint-Georges, I. y Weber, J. *Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Róterdam: Sense Publishers.
- Bosque, I. (2014). On Resultative Past Participles in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics*, 13, 41-77.
- Cid-Leal, P., Espín-García, M. y Presas, M. (2019). Traducción automática y posesición: Perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. En Tolosa Igualada, M. y Echeverri, A. (eds.). *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. *MonTI*, 11, 187-214.
- Conti Jiménez, C. (2004). Construcciones pasivas con *estar*, *ELUA*, 18, 21-44.
- Cuenca, M. J. y Ribera, J. (2013). Usos y estrategias de traducción inglés-español de los demostrativos en narrativa de ficción. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 1 (2), 38-84.
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Delbecque, N. (2003). La variable expresión del agente en las construcciones pasivas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 51 (2), 373-416.
- Delgado Panal, A. M. (2018). *Problems, theory and practice of verb to be and its Spanish counterparts: Teaching Spanish ser/estar to English speakers through advertisements*. Trabajo final de grado. Universidad de Cádiz.
- De Mattia-Viviès, M. (2009). The Passive and the Notion of Transitivity. *Review of European Studies*, 1 (2), 94-109.
- Di Gesú, M. G. y Engemann, M. E. (2012). Problemas en la transferencia al español de la voz pasiva sin complemento agente en textos académico científicos en inglés, Conferencia. *II Jornadas internacionales de lenguas extranjeras: "Lenguas extranjeras y educación"*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277004713_PROBLEMAS_EN_LA_TRANSFERENCIA_AL_ESPAÑOL_DE_LA_VOZ_PASIVA_SIN_COMPLEMENTO_AGENTE_EN_TEXTOS_ACADEMICO_CIENTIFICOS_EN_INGLES.
- Duverger, J. (coord.) (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de "discipline non linguistique": Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques*. París: Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingüe.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo: experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- ENP UNAM (2017). *Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escalante Salas, M. C. (2018). *Problemas pragmáticos presentes en la traducción de títulos de artículos periodísticos del inglés al español*. Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en traducción e interpretación. Lima: Universidad César Vallejo Facultad de Educación e Idiomas. Escuela Profesional de Traducción e Interpretación. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/35443/B_Escalante_SMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fredholm, K. (2015). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54ff41bcb4d19.pdf
- Francis, N (2011). El taller de escritura bilingüe en la documentación y rescate de las lenguas indígenas: un espacio de reflexión teórica. *Lenguas en Contexto*. 7 :3-10.
- Funes, M. S. (2016). Caracterización de las construcciones pasivas con CAg explícito. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 4 (1), 33-68.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. y Le Pape Racine, Ch. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*, Fráncfort: Peter Lang.

- Gili Gaya, S. (1960). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Indugraf VOX.
- Givón, T. y Yang, L. (1994). The rise of the English GET-passive. En Fox, B. y Hopper, P. J. (eds.). *Voice: Form and function* (pp. 119-139). Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- González Avelar, M. (1992). *Clipperton, isla mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González-García, F. (2010). Contrasting constructions in English and Spanish. En Boas, H. C. *Contrastive studies in construction grammar* (pp. 43-86). Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- García-Pardo, A. (2018). El efecto de referencia disjunta en pasivas con ser y estar. *Revista Española de Lingüística*, 18 (1), 199-214.
- Henríquez Ureña, P. & Alonso, A. (1977). *Gramática Castellana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Rodríguez, E. (2015). Intencionalidad y desempeño en la redacción bilingüe, español-inglés, de reseñas bibliográficas en bachillerato. *Signos Lingüísticos*, 9(21/22):36-69.
- Hernández Rodríguez, E. y Reyes Galicia, E. (2015). *Manual de recursos para la redacción bilingüe, Recomendación de textos en inglés y español*. Recuperado de: https://issuu.com/asesormediatecaprepa3/docs/recursos_para_taducir_ingl_s_y_co
- Jiménez, S. y Marín, R. (2000). Por activa, por pasiva. *IV Congreso de Lingüística General*, 3 al 6 de abril Cádiz.
- Jisa, H., Reilly, J.S., Verhoeven, L., Barucho, E. y Rosado, E. (2002). Passive voice construction in written texts. *Written language and literacy*, 5 (2), 163-181.
- Jurado Salinas, M. (2000). Las construcciones pasivas con ser y estar. *Revista española de lingüística aplicada*, Extra 1: Cognoscitivos del español, 175-192.
- Kozera, A. (2012). *La voz pasiva en inglés y en español en los medios de comunicación escritos: un estudio contrastivo*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- López Fernández, J. (1998). La voz pasiva y la construcción impersonal en español: dos maneras de presentar, manipular y seleccionar información. *IX Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Santiago de Compostela, 23-26 septiembre.
- Maqueo, A. M. (2020). *Redacción*. México: Limusa.
- Miranda Podadera, L. (1963). *Análisis gramatical: curso superior de gramática española*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A.
- Mitkovska, L. y Bužarovska, E. (2012). An Alternative Analysis of the English Get-Past Participle Constructions: Is Get All That Passive? *Journal of English Linguistics*, 20 (10): 1-20.
- Montes, J. J. (2002-2003). La actual crisis de la voz pasiva en español. *BFUCh*, 39: 103-121. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/46545271.pdf>.
- Munguía Zatarain, I. (2012). *Gramática lengua española: reglas y ejercicios*. México: Larousse.
- Munguía Zatarain, I. (2016). *Gramática de la lengua española: clases de palabras*. México: Gedisa – Universidad Autónoma Metropolitana.
- Munteanu Colán, D. y Marrero Pulido, V. (1998-1999). Consideraciones sobre la intertextualidad en la lingüística textual y en la traducción. *Philologica Canariensia*, 4-5, 211-228.
- Nida, E. (1991). Theories of translation. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 4 (1), 19-32.
- Nida, E. (2001). *Contexts in Translating*, Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Nord, Ch. (2010). La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*, 9, 9-18.
- Nord, Ch. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 14 (27-28), 107-125.
- Pérez Moreno, C. (1999). *Las oraciones pasivas: estudio comparativo en la interlengua inglés-español*. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija.

- Pérez Sabater, C., Barbasán Ortuño, I. y Montero Fleta, B. (2019). El orden de la frase en español e inglés: su adquisición mediante la traducción pedagógica en Lenguas para Fines Específicos (LFE). *Revista de lenguas para fines específicos*, 25 (2), 93-113.
- Piñero Piñero, G. y García, M. J. (2002). La construcción pasiva en inglés y en español: dos normas en conflicto en el proceso de la traducción. *Babel*, 48 (3), 217-234.
- Real Academia Española (2010). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Restrepo, L. (2005). *La isla de la pasión*. México: Alfaguara.
- Rivera, M. (2014). *El uso de los verbos ser y estar en sus estados temporales y permanentes-Un estudio empírico*. Tesis de posgrado. Lunds Universitet. Recuperado de: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/5368009>
- Sánchez Henríquez, A. J. (2002). La voz pasiva del inglés al español: funciones discursivas y equivalencia contextual en textos científicos. *I Congreso Internacional de Traductores e Intérpretes y II Congreso Nacional de Traductores* – Perú.
- Spicer-Escalante, M. L. (2007). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español-inglés) de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 45:63–80.
- Thompson, D., Ling, S. P., Myachykov, A., Ferreira, F., y Scheepers, C. (2013). Patient-related constraints on get- and be-passive uses in English: Evidence from paraphrasing. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 848. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00848>
- Xu, Y. (2011). Summing up the Sentences in Active Voice without Passive Counterparts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (7), 828-831.

Anexo

Sobre Lázaro Cárdenas y Plutarco Elías Calles

Plutarco Elías Calles (español)

<https://www.videoclip.site/video/zaFDDuowzmg/minibiografa-plutarco-elias-calles/>

Lázaro Cárdenas (español)

https://www.youtube.com/watch?v=0ll_w1ZIJIA

Periodos presidenciales de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas (inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=VTEy-1cUCDw>

Sobre la independencia de México

Las cabezas de los insurgentes (español)

<https://www.youtube.com/watch?v=nd963gpJrrU>

La guerra de independencia (inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=9Ut8pf67o0k>

Sobre Agustín de Iturbide

https://www.youtube.com/watch?v=alxdLmLzV_M (español)

<https://www.youtube.com/watch?v=p5fCcVrQ9JM> (inglés)

Sobre la Isla de Clipperton

<https://www.youtube.com/watch?v=YspX1fhjBVU> (inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=8qZnOnnGD7I> (español)

LA CALIDAD DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE PROFESORES DE FRANCÉS EN FORMACIÓN

Pazos Romero Carlos Alfredo

carlos.pazos@correo.buap.mx

Voisin Stéphanie Marie Brigitte

sthephanie.voisin@correo.buap.mx

Olivos Pérez María Eugenia

maria.olivos@correo.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Un desafío en la formación de futuros docentes de lenguas es lograr un estándar de calidad en la competencia intercultural. Tal es el caso de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés en la Facultad de Lenguas, BUAP. La competencia intercultural implica el desarrollo de habilidades asociadas a la empatía, el respeto, la apertura de ideas, la tolerancia a la incertidumbre. Los docentes somos conscientes de las carencias de estas habilidades y reconocemos las dificultades que enfrentan los estudiantes a la hora de iniciar sus prácticas profesionales. Por tal motivo, esta intervención educativa pretende dar solución para mejorar la calidad de las prácticas profesionales de los estudiantes de lengua francesa en lo que atañe a la competencia intercultural. El primer paso hacia la optimización de la formación docente consistió en diseñar y aplicar un cuestionario a 8 estudiantes de Práctica Profesional inscritos en el periodo primavera 2021. Los resultados arrojaron que pese a haber cursado todas sus materias del área de cultura, lo cual implica una formación teórico-práctica, la gran mayoría de nuestros encuestados no se pueden desenvolver como mediadores interculturales, por lo que el desarrollo de la competencia intercultural tiene que revisarse y garantizarse mediante un taller remedial.

Palabras clave: Competencia intercultural, formación docente, investigación educativa, educación y cultura, evaluación.

Résumé

Un défi à relever lors de la formation initiale d'enseignants de langue étrangère est d'arriver à établir un niveau de compétence interculturale de qualité, notamment dans le contexte de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP. La compétence interculturale implique le développement d'aptitudes associées à l'empathie, au respect, à l'ouverture d'esprit, ou encore à la tolérance à l'incertitude. Les formateurs, conscients du faible développement de ces aptitudes, reconnaissent les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants lorsqu'ils commencent leur Pratique Professionnelle. L'intervention éducative que nous proposons vise à trouver une solution permettant d'assurer la qualité de la pratique professionnelle des étudiants de langue française dans le domaine de la compétence interculturale. La première étape de ce parcours visant l'optimisation de la formation initiale des enseignants nous a amenés à concevoir puis à appliquer un questionnaire à un échantillon de 8 étudiants de Pratique Professionnelle au printemps 2021. Les résultats obtenus mettent en évidence que, bien que les enquêtés aient suivi toutes les matières de culture de leur cursus, ce qui implique autant de théorie que de pratique, une grande majorité d'entre eux ne possèdent pas le profil attendu d'un médiateur interculturale. Le développement de la compétence interculturale doit donc faire l'objet d'un atelier de remédiation.

Mots clé: *Compétence interculturale, formation d'enseignants, recherche en éducation, éducation et culture, évaluation.*

Introducción

Normalmente se piensa que las causas del bajo nivel en la competencia intercultural es responsabilidad de los profesores, de la falta de motivación de los estudiantes o de los escasos cursos sobre interculturalidad, sin detenerse a incentivar a la autonomía

Recibido el 21 de septiembre, 2021 - Aceptado el 23 de octubre, 2021.

de los estudiantes ni buscar reforzar esta competencia. Son pocas las acciones concretas durante la formación docente que ayuden a resolver esta problemática. Los estudiantes desconocen su nivel de competencia intercultural al iniciar sus prácticas profesionales puesto que no existe un test que proporcione alguna información. Por lo anterior, al momento de iniciarse a la enseñanza carecen de las aptitudes y actitudes requeridas de un especialista en el idioma y cultura francesa.

En la enseñanza de la lengua francesa a través de la metodología tanto comunicativa como del enfoque accional propuesto por Puren (2013), se promueven, a parte de la competencia lingüística, las actividades con el componente cultural de la lengua extranjera. Los conocimientos culturales de la lengua materna ayudan en ocasiones a los estudiantes a contrastarlos con los conocimientos nuevos, los vistos en la lengua aprendida. Sin embargo, esta actividad contrastiva revela resultados muy limitados puesto que los estudiantes encuentran poco relevante, muy lejana y poco atractiva la cultura francesa. Lo anterior se debe muchas veces a la perennidad tanto de los estereotipos sobre la cultura meta que incorporan nuestros alumnos como de las ideas preconcebidas que tienen sobre su propia cultura, es decir los autoestereotipos, que van obstaculizando su acercamiento a la cultura francesa.

Existen varias investigaciones que abordan la competencia intercultural y demuestran que este componente es esencial para el aprendizaje de cualquier lengua porque es en esas situaciones comunicativas donde tiene sentido el uso de la lengua. Para lograr desarrollar una buena competencia intercultural, es indispensable que los estudiantes futuros docentes cuenten con estrategias que les ayuden a reconocer y mejorar esta competencia de cara a sus prácticas profesionales y futura práctica docente. Este trabajo pretende conocer desde la etapa formativa final de los estudiantes futuros docentes de francés los conocimientos teóricos y la importancia de la competencia intercultural en su formación y su inclusión en una clase de francés lengua extranjera.

Marco Teórico

La enseñanza de una lengua extranjera requiere de conocimientos lingüísticos a un nivel avanzado C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), además de una formación pedagógica y didáctica de las lenguas que permita al docente seleccionar las metodologías pertinentes para un contexto y nivel educativo en particular. Aunado a lo

anterior, el docente de lenguas debe contar con habilidades docentes, estrategias de enseñanza y poseer una competencia intercultural que complemente su enseñanza.

Para lograrlo, tanto futuros docentes como docentes formadores deben reconocer que el desarrollo de la competencia intercultural va más allá de la implementación de actividades de clase. La riqueza de las definiciones de la competencia intercultural que han sido propuestas desde que esta competencia ha pasado a ser clave en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, nos permite hoy en día destacar ciertos aspectos que fungen como pilares de la formación del docente como futuro mediador entre la cultura de la lengua que se aprende y sus aprendices. Tal como la publicación reciente de un complemento del MCERL lo especifica, la función principal de un mediador consiste a:

Créer un “espace” commun neutre et fiable afin d’élaborer la compréhension entre tous. Il/elle cherche à améliorer et approfondir la compréhension interculturelle entre les participants afin de prévenir et/ou de surmonter d’éventuelles difficultés dues à des points de vue culturels contrastés. Le médiateur doit être constamment conscient des différences socioculturelles et sociolinguistiques liées à la communication interculturelle. (Conseil de l’Europe, 2018, p. 128).

Es decir, el mediador, en nuestro ámbito se refiere al docente de lengua extranjera, tiene que anticipar los eventuales problemas de incompreensión para evitar o por lo menos suavizar el encuentro entre culturas ajenas, lo cual nos remite a lo que compone la competencia intercultural. Según Meyer (como se citó en Alonso Cortés, 2006)

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia

identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (actitud). (p. 6).

El profesor de lengua, desde una perspectiva intercultural, tiene que ser un modelo a seguir frente a sus estudiantes. Partiendo desde el conocimiento y reconocimiento de las culturas de la lengua que enseña hacia la muestra de respeto de las diferencias. Desde nuestra perspectiva, un profesor debe evitar la comparación y el uso de estereotipos extendidos por los usuarios de la lengua. Para Aarup Jensen (1995), la competencia intercultural consiste en la habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales, la habilidad para establecer la autoidentidad mientras se está mediando entre culturas y la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. La competencia intercultural consiste, por tanto, en conocer y comprender otros sistemas culturales sin abandonar los propios.

Lo anterior evidencia la manera en que la competencia intercultural abarca todo un abanico de habilidades a las cuales el estudiante de lengua extranjera se debe formar, más aún, tratándose de un docente en formación, como lo refiere el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) en su apartado de Habilidades y actitudes interculturales. Esas habilidades deben desarrollarse dentro de la formación de estos futuros docentes a través de una serie de contenidos culturales transversales en cada una de las asignaturas del plan de estudios donde se enfatizan los conceptos teóricos y casos prácticos. Para ello, es importante considerar el modelo de competencia intercultural propuesto por Byram (como se citó en Alonso Cortés, 2006, p. 6-7), cuyas características son:

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, que posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete de acuerdo con sus intenciones. Se persigue que una persona, en un encuentro intercultural, pueda actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la

flexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.

- Tiene un componente comunicativo y pragmático: contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.
- Está centrada en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura.
- Pretende no centrarse tanto en una cultura específica como en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura.
- La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta, puesto que, a partir de su propia cultura, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. De ahí que sea necesario introducir en el aula ambas culturas.
- El factor afectivo desempeña un papel importante en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.

Estas características nos muestran puntualmente aquello que los docentes de lenguas necesitan imperiosamente. Nos referimos a saberes y referentes culturales, así como comportamientos socioculturales, lo que nos conduce al establecimiento de la dimensión cultural propia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En la formación de docentes de lenguas, la competencia comunicativa debe ser un referente metodológico que permita el tránsito hacia el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (MCERL, 2002). En este sentido, los docentes de lenguas deben enseñar la gramática, la fonética, la sintaxis, pero también enseñar a sus estudiantes a aproximarse a otras culturas a través de una perspectiva intercultural.

Es así como el MCERL propone un desglose en su capítulo 5 de lo que nombra el *conocimiento cultural*, cuya necesidad enfatiza con el argumento que “al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos.” (p. 100). Abarca: la vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad), valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, y el comportamiento ritual.

En este referencial, la competencia intercultural no está mencionada per se, sino identificada como *Consciencia intercultural* definida así:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (p. 101).

Más adelante en el documento, se evidencia que el desarrollo de una competencia intercultural idónea requiere de parte del estudiante la demostración de su capacidad a establecer la distancia necesaria con su cultura de origen para reflexionar sobre sus componentes y su relación con la cultura meta, identificando los estereotipos previamente formados. Lo más relevante de las características atribuidas a la competencia intercultural en el MCERL, es que aquella se va manifestando esencialmente por medio de *destrezas y habilidades*, es decir por una puesta en práctica más que una teorización de conocimientos.

Se enfatiza así: La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Lo anterior muestra cómo el papel del docente ha evolucionado de poseedor de conocimientos que buscar transmitir de manera exhaustiva a sus alumnos a facilitador de la adquisición de competencias, lo cual implica que el estudiantado tome un papel activo en su aprendizaje, al relativizar sus valores y creencias (Byram, Nichols & Stevens, 2001; Paricio Tato, 2014) así como desarrollar un saber-hacer interpretativo (Abdallah-Preteille, 1998). Así, vemos que el desarrollo de la competencia intercultural, para llegar a su manejo óptimo, coadyuva la aceptación por parte del futuro docen-

te de un papel en el que fungirá como mediador entre culturas, lo cual implica una serie de funciones que han sido objetos de propuestas de clasificación en varias investigaciones enmarcadas en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

La misión del profesorado no es ya transmitir un corpus de conocimientos más o menos cerrado sobre la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio, sino que ha de fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado. (Paricio Tato, 2014, p. 219).

Si bien el término intercultural ha sido definido desde varias áreas del conocimiento, la competencia intercultural se define como una ampliación de la personalidad social del alumno (Cervantes, 2016). Lo que indica que cualquier estudiante de lenguas debe desarrollar ciertas capacidades de adaptación y de desenvolvimiento con personas de otros países y regiones diferentes a las propias. De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que la enseñanza de una lengua extranjera va más allá de lo lingüístico, de lo estructural. El aprender una lengua permite compartir valores, creencias, formas de vida con hablantes de otras comunidades.

En lo referente al impacto de la interculturalidad en el futuro profesor de lenguas, tenemos cinco rasgos propuestos en el Plan curricular del Instituto Cervantes, los cuales se centran en:

- el conocimiento de otras comunidades como las francófonas a través de las experiencias de aprendizaje,
- la conciencia intercultural poniendo énfasis en el conocimiento, percepción y comprensión de similitudes y diferencias de esas comunidades en toda diversidad y libre de estereotipos,
- las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales,
- la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos hacia la empatía, la apertura, el interés y la atenuación de emociones negativas,
- la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe.

Cabe mencionar que un concepto clave para llevar a cabo la formación de un docente mediador es el de *universel-singulier*, conceptualizado por el didactólogo francés Henri Porcher (1987) y enriquecido por Barthelemy, Groux & Porcher (2011). Se utiliza para referirse al conjunto de fenómenos que acontecen en cualquier lugar pero que se caracterizan de diferentes modos según la cultura en la cual se lleven a cabo, lo cual, básicamente concierne todos los temas de la vida humana, desde abstracciones hasta comportamientos. Como lo menciona Germain (2015), ese concepto está claramente asociado a la competencia intercultural y más específicamente bajo la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras, dado que Porcher:

recherche avant tout un équilibre, une articulation entre des sujets quotidiens (correspondant à l'expérience des apprenants, à un vécu partagé) qui soient en même temps de type universel. C'est ainsi que pourrait être mis en synergie enseignement de la langue et enseignement de la culture/civilisation par le recours à des thèmes tels que l'eau, l'animal, le temps, la mort, la terre, le feu, l'amour, le rêve, etc., thèmes alors qualifiés d'*universels singuliers*. (Germain, 2015, p. 142).

El futuro docente de lengua siendo no nativo se enfrenta al dominio de la lengua extranjera a lo largo de su formación. Este profesor no nativo debe buscar como prioridad ser competente interculturalmente lo que implica, en palabras de (Ambadiang & Garcia Parejo, 2006)

El aprendiz se convierte así en un hablante más si bien con características (socio)lingüísticas diferentes de las del hablante nativo. En la medida en que se admiten estas diferencias, la lengua objeto del aprendizaje deja de ocupar el lugar central en la reflexión teórica, y pasa a ocupar el proceso de intercambio (p74).

En ese sentido, destacamos los *universels singuliers* que funguen como vínculos de lo particular con lo universal, propiciando así una comprensión y una comunicación intercultural.

Sin la existencia de un denominador común, la cultura de los otros permanece inaccesible. En consecuencia, todo proyecto intercultural su-

pone el que sea afirmado claramente, al mismo tiempo, la diversidad de culturas y la unidad del ser humano o la unidad del hombre y la diversidad de culturas. Es aquí donde se encuentra un polo central para poder pensar la interculturalidad: se trata de poder pensar las articulaciones entre lo particular y lo universal, se trata de poder pensar su relación. (García Ruíz & Figueroa, 2007, p. 38)

Una vez presentado el listado que propone el Instituto Cervantes (2016), nos queda reflexionar sobre los contenidos, las tareas y las actividades que deben seleccionarse durante la instrucción. Otro aspecto por considerar son los procedimientos de aprendizaje los cuales deben estar muy relacionados con las habilidades y actitudes interculturales. Cabe mencionar que estas habilidades y actitudes no se relacionan con los componentes gramaticales, pragmático-discursivo y nocional, sino con los recorridos que vaya mostrando cada uno de los estudiantes durante su aprendizaje. Aquí ponemos de manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia intercultural con el único propósito de formar docentes competentes conscientes de estos saberes y referentes culturales propios de la enseñanza de lenguas.

Metodología

Para este trabajo de investigación optamos por el *proyecto factible* (Dubs de Moya, 2002) que consiste en un conjunto determinado de actividades vinculadas entre sí, cuya ejecución permitirá el logro de objetivos previamente definidos en atención a las necesidades que pueda tener una institución o un grupo social en un momento determinado (p. 6-7). Es decir, la finalidad del proyecto factible radica en el diseño de una propuesta de acción dirigida a resolver un problema o necesidad previamente detectada en el medio.

Corresponde a nuestro interés y objetivo que es el de dar una solución al problema y buscar una propuesta factible en nuestra Facultad de Lenguas. En el caso de nuestra intervención, nos centramos en dar solución al bajo desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes que inician sus prácticas profesionales como profesores de francés lengua extranjera en cualquier nivel educativo. Es esta metodología la que nos permite establecer una guía de acciones para docentes y estudiantes en donde se proponga el desarrollo de la competencia y al mismo tiempo, da pie al establecimiento de una propuesta didáctica donde se trabajen dichas acciones.

Para recabar información sobre los conocimientos previos de los practicantes en cuanto a la competencia intercultural, hemos enviado por la plataforma Forms un instrumento conformado por 9 preguntas a 8 estudiantes que realizan sus prácticas profesionales. Cabe mencionar que estas preguntas las hemos tomado del trabajo de Alonso Belmonte y Fernández Agüero (2013). Al ser pocos los estudiantes, hemos colocado más abajo cada una de las preguntas con las respuestas de los estudiantes. Para el análisis, hemos considerado las categorías *generalidad* y *la diversidad* de las respuestas. Se analizó cada respuesta por separado e identificamos las coincidencias y divergencias.

Preguntas

1. ¿Qué es la competencia intercultural?
2. ¿Qué relación existe entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural?
3. ¿Se logra ser competente interculturalmente al final de la formación docente del egresado de LEF?
4. ¿Cómo se debe trabajar la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras?
5. ¿Qué procesos facilitan el aprendizaje intercultural?
6. ¿Qué espacio y qué función dan los libros de texto de lenguas extranjeras en la actualidad a los contenidos culturales e interculturales?
7. ¿De qué manera podemos evitar los estereotipos y reduccionismos cuando trabajamos la competencia intercultural en el aula?
8. ¿Se puede evaluar la competencia intercultural?
9. ¿Con qué instrumentos?

Resultados

Una vez obtenidas las respuestas de los estudiantes procedemos a mostrar los resultados. En la primera pregunta se les pidió la definición de la competencia intercultural y sus respuestas fueron las siguientes:

E1: La capacidad de convivir cordialmente con distintas culturas respetando y conociendo de antemano la propia, permitiendo así un intercambio cultural enriquecedor.

E2: Saber ser empático hacia otras personas, resolver problemas de manera asertiva cuando es necesario y llevar una convivencia sana.

E3: Tiene que ver con la literatura, son los conocimientos de hoy en día, es decir los hechos, situaciones o

acciones que ocurren en el presente para ejercerlas en el campo profesional.

E4: Todos los aspectos relacionados con la lengua aquellos que tienen que ver con la cultura de la lengua.

E5: Para mí la interculturalidad es el intercambio de culturas, pero no entiendo la parte de "competencia".

E6: La capacidad de saber actuar en situaciones con personas de diferentes culturas.

E7: Es la habilidad de interactuar con otras culturas de una manera respetuosa.

E8: La competencia intercultural para mí es la capacidad y /o el conocimiento sobre tu país, sea el idioma, la cultura, las tradiciones, así como todo lo que esté relacionado con tu país o de otros.

La mitad de los encuestados tiene una idea cercana a lo que abarca la competencia intercultural, como lo muestra su mención del saber convivir, el respeto por la lengua extranjera y la propia, la necesidad de ser empático y el enriquecimiento mutuo. En cuanto a los demás, se refieren sobre todo a la competencia cultural al nombrar la literatura y otros elementos culturales y a la relación estrecha entre lengua y cultura.

En la segunda pregunta nos interesaba saber si distinguen entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

E1: Para comunicarnos necesitamos no solo conocer la lengua a nivel lingüístico, sino también a nivel socio-lingüístico y pragmático. Es decir, debemos tener un referente cultural de la sociedad (interlocutor) con la que vamos a comunicarnos para poder tener un intercambio eficaz respetando las reglas sociales de dicha sociedad.

E2: Una buena comunicación.

E3: El habla y comunicación entre los individuos, en este caso alumno-profesor.

E4: Podemos usar la competencia comunicativa para poder comprender y trabajar la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera.

E5: Desconozco.

E6: El poder comunicarse eficazmente tomando en cuenta las diferencias culturales de los receptores.

E7: El lenguaje, la habilidad de poder comunicarse bien con otra cultura a través de una buena expresión oral y escrita.

E8: Una posible relación entre ambas sería que el idioma oral o escrito, el idioma es la vía por la que

los humanos se expresan y dejan plasmado su rastro en este mundo, el idioma es la forma de comunicar cómo viven día a día.

Nuestro comentario acerca de las respuestas es que los estudiantes en su gran mayoría no distinguen las características de ambas competencias.

En la tercera pregunta nos resultó pertinente saber si el futuro docente, con base en la formación que ha tenido en el programa educativo, logra ser competente interculturalmente al final de la formación docente del egresado de LEF. 5 estudiantes responden que sí se logra y 3 estudiantes responden que no.

La cuarta pregunta nos permitió saber si los estudiantes futuros docentes saben cómo debe trabajarse la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. Los encuestados nos han compartido las respuestas siguientes:

E1: Favoreciendo el conocimiento de la cultura de la sociedad en la que nos vamos a insertar haciendo contrastes culturales de manera respetuosa y cuidando el discurso, puesto que no se debe marcar una superioridad o inferioridad en ningún momento. Es muy diferente el contraste a la comparación.

E2: Conociendo las costumbres de otros países, lo que para uno es adecuado puede que para otra persona no le parezca.

E3: Con la producción oral.

E4: Buscando proporcionar un ambiente lo más apegado a la realidad de la lengua enseñando aspectos culturales de la lengua y los propios hablantes.

E5: No solo enseñando o aprendiendo pura gramática, sino también sobre la civilización francesa, sus costumbres, tradiciones y darles más importancia. El francés no es sólo traducir.

E6: Dando ejemplos a los alumnos y explicando las diferencias culturales existentes entre la lengua materna y la lengua extranjera.

E7: A través de la propia herencia cultural, tolerancia por los gustos de los demás, empatía, estar abierto a las creencias e ideas de otras personas. Fomentar la curiosidad y la lectura.

E8: Hay un apartado que los docentes deben de enseñar en la mayoría de las clases, la cultura está inerte, en las expresiones lingüísticas, la manera en cómo se comunican verbal o no verbal, unos ejemplos son explícitos y otros no tanto. Se debe trabajar dando ejemplos en la forma lingüística, así como con las tradiciones del país.

En lo referente a los procesos que facilitan el aprendizaje intercultural, los estudiantes muestran una idea, pero no llegan a ser muy específicos en sus respuestas, como se muestra a continuación.

E1: El uso de material audio-visual y escrito, así como el trato directo con la cultura (con las nuevas tecnologías, esto está más a nuestro alcance).

E2: La convivencia con otras personas (extranjeras) o conocer más una cultura determinada.

E3: Intercambios universitarios.

E4: Buscando proporcionar un ambiente lo más apegado a la realidad de la lengua enseñando aspectos culturales de la lengua y los propios hablantes.

E5: La contextualización en cada clase con algún tema o situación francófona.

E6: El acercamiento a la otra cultura por medio de libros, películas, quizá alguna entrevista con algún nativo. etc.

E7: Pienso que el diálogo es la herramienta principal para crear debates de ideas diferentes, de perspectivas diferentes. La exposición de inmersión a otra cultura.

E8: Uno que el alumno le guste la materia, que no tenga ese miedo o repulsión hacia el idioma, como profesor te debes centrar en que el alumno le guste lo que está aprendiendo y solo así harás que el alumno esté interesado y sea más fácil que él conviva más fácilmente con el idioma y la cultura.

La siguiente pregunta se centró en el espacio y la función que dan los libros de texto de lenguas extranjeras en la actualidad a los contenidos culturales e interculturales. Las respuestas obtenidas dan muestra de la poca confianza en los manuales y en sus contenidos, así como su escasa fiabilidad.

E1: Explicar y abordar los aspectos culturales puntuales e indispensables de los distintos objetivos comunicativos.

E2: Siento que es limitada, puede que nos hablen de algo, pero no profundizan en el tema.

E3: Conocimiento hacia otro país, otras culturas.

E4: Mencionan algunos puntos de la cultura, pero el alumno no puede estar verdaderamente cercano a ella.

E5: Algunos no abarcan mucho la cultura o lo dejan como un punto aparte. Pienso que, si no fuera por lo poco que nos muestran, tendríamos nula idea de la cultura.

E6: Permiten acercarse a la literatura del idioma que se estudia, así como mejorar la gramática y ortografía al mirar el texto.

E7: El espacio que proporcionan los textos actuales, permiten el acceso a otras dimensiones culturales en la que los estudiantes pueden aprender las similitudes y las diferencias de su misma cultura y de la otra cultura y la función es romper los obstáculos comunicativos.

E8: Dan ejemplos tanto auditivos y escritos, en lecturas donde puedes ver artistas, lugares, expresiones idiomáticas, etc.

Con la siguiente pregunta quisimos indagar si los estudiantes tienen una idea sobre la manera en que los docentes pueden evitar los estereotipos y reduccionismos cuando trabajan la competencia intercultural en el aula.

E1: Favoreciendo la reflexión de los aspectos sociales, políticos, geográficos, del país o la región en cuestión. Del mismo modo, cuidar el discurso erradicando las generalizaciones y comparaciones. Por último, poner ejemplos de la cultura propia desmintiendo los estereotipos de nuestro país impuestos por el resto del mundo.

E2: Investigando, buscando información y si se puede, preguntar a personas que han convivido con otras o nativos de un país.

E3: Más enfoque y difusión en la CI.

E4: Mostrando contenido auténtico de la lengua y la cultura en el aula.

E5: Desconozco.

E6: Aclarando a los alumnos que sólo se trata de estereotipos y que la realidad puede variar mucho de ellos.

E7: Trabajando la tolerancia, la inclusión, el respeto y sobre todo la información cultural seleccionada cuidadosamente para que los alumnos asimilen el concepto de las diferencias entre individuos de otras culturas.

E8: Haciendo partícipes y haciendo conciencia de que existen otras culturas aparte de la nuestra. Acercando al alumno esos conocimientos que aún desconoce y que como docente le gustan y sabe enseñar.

Como se puede ver, la respuesta E1 muestra una idea de cómo se pueden trabajar los estereotipos y reduccionismos en clase. El resto de las respuestas proporciona ideas muy diversas y muy generales.

Una parte importante es el poder verificar si los estudiantes futuros docentes, creen que la competencia intercultural pueda ser evaluada en clase como parte del aprendizaje de una lengua extranjera. 6 estudiantes responden que sí es evaluable y 2 estudiantes responden que no.

La última pregunta radica en saber si los encuestados saben con qué instrumentos se puede evaluar la competencia intercultural y podemos afirmar que la mayoría aporta ideas que reflejan su experiencia de la variedad de instrumentos de evaluación a los que se han enfrentado.

E1: Encuesta (Autoevaluación o coevaluación) rubricas, sobre todo con las producciones escritas y orales.

E2: Sinceramente no estoy familiarizada con el tema ya que nunca he hecho una prueba de interculturalidad.

E3: No estoy segura, pero pienso que se puede evaluar cuando se presenta un examen profesional.

E4: Quiz, Expresión oral.

E5: Desconozco.

E6: Creando una situación donde los alumnos puedan poner a prueba sus conocimientos. Ya sea en un juego de roles o en un cuestionario planteando situaciones específicas.

E7: Con tests, cuestionarios, encuestas, debates que nos digan su nivel para comunicarse en la otra lengua, entender el pragmatismo de la otra lengua, desarrollar prácticas de apoyo, de compromiso, de objetivos y de confianza, además de la resolución de conflictos que puedan surgir de las diferencias que hay en cada lengua.

E8: Haciendo preguntas sobre conocimientos generales, evaluando cómo es su forma de escribir en otro idioma (si lo hace pensando en su lengua materna o extranjera) y observando su comportamiento de aceptación o negación hacia una cultura ajena.

Discusión

Las respuestas de los sujetos de nuestra muestra, como visto en el apartado anterior, no están muy elaboradas, lo cual es un primer indicio de la falta de conocimiento general que se tiene sobre el tema de la competencia intercultural. Entremos en detalle.

De manera general, nuestros encuestados muestran que han oído hablar del concepto de interculturalidad en algún momento de su carrera, pero ya no pueden recordar lo que conlleva la competencia intercultural. De

hecho, una encuestada confiesa que no entiende el término de competencia. Sin embargo, el hecho que la mayoría enfatice la interacción entre personas de diferentes culturas y se otorgue más importancia a las aptitudes, a las actitudes y valores en este intercambio enriquecedor que a los conocimientos culturales, nos dice que están sensibilizados a la importancia de la competencia intercultural. Todos los estudiantes de la LEF cursan en su primer semestre una materia titulada *Introducción a la Interculturalidad* que ha sido diseñada justamente para fomentar el desarrollo de la conciencia social del estudiante por medio de una reflexión sobre la complejidad de las culturas y del ser humano, y para sensibilizarlo a su papel de mediador entre lenguas y culturas distintas. Dicha asignatura los lleva a practicar su reflexión crítica y a reconocer la importancia de desarrollar, como futuros docentes de lengua extranjera, una competencia intercultural necesaria para ejercer una mediación entre diferentes culturas, con tolerancia, respeto y empatía, para el enriquecimiento mutuo.

Por otra parte, la recurrencia en las respuestas de los alumnos de los saberes culturales atestigua de cierta perennidad de la visión tradicional de la *cultura culta*, vinculada con un tipo de enseñanza más conductista que basado en competencias, donde los estudiantes aprenden y retienen información, pero no la analizan ni la cuestionan y no consideran ninguna dinámica de intercambio cultural. Queremos destacar que esta materia ha dejado una huella que se va borrando con el tiempo.

En lo que refiere a la diferencia entre competencia intercultural y competencia comunicativa, sólo tres estudiantes entienden la diferencia y reconocen la necesidad de manejar los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos del idioma para poder desenvolverse exitosamente en interacciones con representantes de otra cultura. Entienden perfectamente que, para evitar obstaculizar el intercambio comunicativo con hablantes de otro idioma, se requiere, además de un aprendizaje de tipo lingüístico, una formación a la competencia intercultural. A punto de terminar su formación inicial de docentes de lengua extranjera, la mayoría de nuestros encuestados se sienten competentes interculturalmente, lo cual pone en tela de juicio su entendimiento de lo que significa ser competente interculturalmente, sobre todo a la luz de las respuestas dadas a las preguntas anteriores. En nuestra opinión, ellos están convencidos de que su formación docente es completa y suficiente. En cuanto a su conocimiento de cómo trabajar la competencia intercultural en el aula, la mayoría de las respuestas son muy vagas y se orientan más hacia temáticas como las tradiciones y costumbres,

lo cual nos remite de nuevo a una visión tradicional de una cultura inmovilizada en el tiempo, de una *civilización*, que ignora el dinamismo de toda cultura.

Varias respuestas muestran que la prioridad está otorgada al aprendizaje de la lengua, siendo subordinada la cultura. Un solo encuestado vislumbra la metodología de trabajo bajo el enfoque recomendado por muchos especialistas de la competencia intercultural, es decir evitar a toda costa la comparación entre culturas que inevitablemente se acompaña de juicios axiológicos, y practicar el conocimiento por contraste, insistiendo tanto en los elementos comunes como en las diferencias. En lo que concierne los procesos que facilitan el aprendizaje intercultural, las respuestas siguen siendo poco claras, lo que revela cierta confusión de los estudiantes en cuanto a lo que constituye una metodología de enseñanza. Concretamente, proponen materiales, actividades y escenarios de aprendizaje, pero no se expresan sobre procesos. Opinamos que no perciben la competencia intercultural como centro de un proceso complejo que exige el diseño de etapas, estrategias o actividades, entre otros factores.

Invitados a dar su opinión sobre el lugar que los manuales de aprendizaje del francés dan a los contenidos culturales e interculturales, destaca la percepción negativa de los encuestados sobre los libros de texto al considerar los elementos culturales como superficiales y limitados. Sirven más bien de pretextos para trabajar aspectos lingüísticos. Un solo sujeto de nuestra muestra presenta la función de los elementos culturales que consiste en *romper los obstáculos comunicativos*. Podemos deplorar la insuficiencia de los manuales para interesar a los estudiantes en la cultura meta.

Una de las principales dificultades de trabajar la competencia intercultural en el aula radica en el riesgo de reproducir y difundir estereotipos y reduccionismos asociados a la cultura que se aprende. Para evitarlo, algunos de nuestros encuestados proponen fomentar la reflexión de los alumnos para que estén conscientes del carácter simplificador y erróneo de los estereotipos. De igual manera, se centran en el trabajo sobre los valores como la tolerancia y el respeto. Sin embargo, son propuestas muy generales, a excepción de una que propone empezar por un trabajo sobre los estereotipos asociados a la cultura materna provenientes de otras culturas, para incentivar al distanciamiento en cuanto a su propia cultura y poder poner en práctica la relativización en cuanto a las percepciones y opiniones preestablecidas. Las respuestas de los encuestados no nos permiten determinar si ellos han hecho este trabajo sobre ellos mismos de identificar los

estereotipos que circulan en su entorno social y/o cultural y distanciarse de ellos, lo cual es imprescindible para volverse un mediador intercultural.

En relación con la posibilidad de evaluar la competencia intercultural, la gran mayoría de nuestros sujetos responden por la afirmativa. Es una respuesta interesante dado que, para muchos especialistas de la didáctica de las lenguas y culturas, es un punto de discusión entendible por el hecho que la competencia intercultural se manifiesta más por la demostración de habilidades, actitudes y valores en acción, adaptables a situaciones diversas de interacción intercultural, que por conocimientos definidos y medibles. Los instrumentos de evaluación que proponen son clásicamente utilizados en la evaluación del progreso de la competencia comunicativa. Podemos apreciar también intentos para llevar a cabo una evaluación más cualitativa que cuantitativa que pueda dar cuenta del logro de comportamientos y usos pragmáticos del discurso. En fin, se aprecia el enfoque reflexivo al sugerir el uso de la autoevaluación y la coevaluación. Varios de los encuestados no dudan en decir que no tienen idea de cómo evaluar la competencia intercultural.

Tomando como referencia el perfil del mediador intercultural establecido en el documento complementario del MCERL, se pretende que se tenga las siguientes habilidades:

- utiliser le questionnaire et manifester le désir de promouvoir la compréhension des normes et des points de vue culturels entre locuteurs ;
- faire preuve de sensibilité et de respect pour les différents points de vue et normes socioculturels et sociolinguistiques ;
- anticiper, traiter et/ou résoudre les malentendus dus aux différences socioculturelles et sociolinguistiques. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 128)

Las respuestas de nuestros encuestados evidencian que ninguna de estas habilidades está en vía de ser dominada, dado que se encuentran aún en una etapa de exclusivo interés hacia temas culturales, conocimientos que no están acompañados de habilidades, aptitudes o actitudes. Lo anterior demuestra que un trabajo de los docentes es urgente para fomentar en los estudiantes la curiosidad hacia otros hábitos y formas de pensar, la empatía, así como la reflexión crítica y constructiva, lo cual es esencial para el entendimiento y la puesta en práctica de una competencia intercultural que les permita alcanzar el perfil humano y profesional de un mediador intercultural.

Conclusiones

Después de haber revisado algunos documentos sobre el rol de la competencia intercultural en la formación de futuros docentes de lenguas, es posible afirmar que la competencia intercultural trasciende más allá de cuestiones lingüísticas y metodológicas. Esta competencia juega uno de los roles más importantes en el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera.

Nuestros estudiantes, futuros docentes, deben fortalecer su competencia intercultural, siendo ésta una parte de su vasta competencia como hablante de francés lengua extranjera. Los docentes de lengua debemos poseer la habilidad de actuar adecuadamente y de manera flexible ante acciones, actitudes y expectativas frente a las otras culturas. Para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos, los docentes formadores tenemos que hacer que aprendan destrezas que les permitan disminuir los malentendidos culturales.

Mientras tanto, los practicantes deben tener en cuenta lo que Byram (como se citó en Oliveras Vilaseca, 2000) afirma:

Quando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales(...) Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias. (p. 33)

Resulta necesario que los docentes de la Facultad de Lenguas, revisemos el perfil de egreso y actualicemos los programas de asignatura correspondientes a las áreas de cultura y de lengua, que se revisen, de igual forma, contenidos y material didáctico. En la Licenciatura en la Enseñanza del Francés se debe promover entre los docentes y estudiantes la reflexión y el desarrollo de habilidades en la competencia intercultural para enriquecer las prácticas profesionales de nuestros estudiantes. Asimismo, será de utilidad para los estudiantes atender esta parte de la formación la cual les permitiría una formación integral, vivencial, consciente de su entorno y de otras comunidades, empática, interactiva, motivada hacia la relación con otras culturas, activa y reflexiva.

Necesitamos promover el desarrollo autónomo de la competencia intercultural y la retroalimentación entre pares. Los docentes debemos apoyar más de cerca a los estudiantes, en particular al momento de preparar las prácticas profesionales. Es imprescindible tener en cuenta que la competencia intercultural forma parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el conjunto de su identidad. Esto se espera que se logre mediante la implementación de una guía que incluya los mínimos requeridos de las competencias interculturales y por ello,

vemos como necesaria la propuesta de un curso-taller centrado en estudiantes que están próximos a iniciar sus prácticas profesionales. En cuanto al curso-taller, se recomienda replicarlo cada semestre y se debe documentar las reflexiones de los estudiantes. Debemos mostrar cierta consistencia metodológica si queremos mejorar los resultados del curso-taller. En cuanto al resultado esperado, los estudiantes, además de reflexionar y mejorar sus habilidades en la competencia intercultural, ganarían en confianza de cara a sus primeras experiencias frente a su grupo.

Referencias

- Aarup Jensen, A. (1995). Defining Intercultural competence for the Adult Learner. *Intercultural Competence, II*, Aalborg University. En A. A. Jensen, K. Jæger, & A. Lorentsen (Eds.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* (Vol. Vol. II: The Adult Learner. Language and Cultural Contact no. 12). Aalborg Universitetsforlag.
- Abdallah-Preteceille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. *Les Cahiers Pédagogiques*, 360, 49-51
- Alonso Belmonte, M. I. y Fernández Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Y. Ruiz de Zarobe & M. L. Ruiz de Zarobe. (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (182-220). London: Portal Education.
- Alonso Cortés, T. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. (Tesis de máster, Instituto Cervantes, UIMP, Madrid).
- Ambadiang, T., & Garcia Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica,, lengua y literatura*, 61-92.
- Barthelemy, F., Groux, D. & Porcher, L. (2011). *Cents mots pour l'éducation comparée*. Paris : l'Harmattan.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dubs de Moya, R. (2002). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 3(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030203.pdf>
- García Ruíz, J. & Figueroa, F. (2007). Cultura, interculturalidad, transculturalidad: Elementos de y para un debate. *Antropología Social*, 9, 15-62.
- Germain, Cl. (2015). Le concept *universel-singulier* de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues. *Synergies Europe*, 141-151.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Paricio Tato, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris: Didier.
- Puren, C. (31 de mayo de 2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives (Conférence). *Journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, Pérou*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/>

LEARNING YOUR ROOTS: CONSOLIDATING YOUR CULTURAL IDENTITY THROUGH ENGLISH

Beatriz Erazo

bverazo@umsa.bo

Mayor de San Andres University, Bolivia

Abstract

One of the primary purposes of learning a language is to be able to communicate with others. Thus, speaking that language becomes an important skill to develop since it is the main form of using the language. For that reason, English teachers try to find ways in which their students can improve the oral use of the target language. With that purpose in mind, educators from an American university and a Bolivian one designed a project for their students to exchange videos of cultural content. The results showed the participants improved their English level and speaking skills, but the experience also helped the Bolivian students to reinforce their identity and cultural heritage as they had the opportunity to share both with international students in the US. The process of drafting, rehearsing, and creating the videos caused the improvement of their speaking skills, but researching and learning about their history and traditions and then, talking about them in English kept them motivated because they learned about their culture, identity, and heritage, and had the opportunity to talk about them with students from different countries. That new knowledge filled the students with self-confidence as well.

Keywords: Videos, speaking skills, identity, culture, language learning.

Resumen

Uno de los propósitos principales de aprender un idioma es poder comunicarse con los demás. Por lo tanto, hablar se convierte en una habilidad importante a desarrollar, ya que es la principal forma de uso del idioma. Por esa razón, los profesores de inglés tratan de encontrar formas en las que sus alumnos puedan mejorar el uso oral del idioma a ser aprendido. Con ese propósito en mente, profesores de una universidad estadounidense y otra boliviana diseñaron un proyecto para que sus estudiantes

intercambiaran videos de contenido cultural. Los resultados mostraron que los participantes mejoraron su nivel de inglés y sus habilidades para hablar, pero la experiencia también ayudó a los estudiantes bolivianos a reforzar su identidad y herencia cultural porque tuvieron la oportunidad de compartir ambos con estudiantes internacionales en los Estados Unidos. El proceso de redacción, ensayo y creación de los videos provocó la mejora de sus habilidades para hablar, pero investigar y aprender sobre su historia y tradiciones y hablar sobre ellas en inglés los mantuvo motivados porque aprendieron sobre su cultura, identidad y herencia, y tuvieron la oportunidad de hablar al respecto con estudiantes de diferentes países. Ese nuevo conocimiento también llenó a los estudiantes de confianza en sí mismos.

Palabras Clave: Vídeos, expresión oral, identidad, cultura, aprendizaje de idiomas.

Introduction

In 2020, without any warning, teachers worldwide were asked to teach online due to the Covid-19 pandemic. Some were prepared and adapted quickly to the drastic change; others endured a harsh transition but succeeded in the end. Unfortunately, English teachers were not the exception. For months, the overwhelming side of the situation prevailed. However, not everything has been negative. Various advantages have arisen from teaching remotely. The Internet and various technological tools have provided teachers with more opportunities to enhance the learning experience, helping students feel motivated, a key element in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. Nikitina (2014) mentions that using online resources can help students practice and improve listening, reading, speaking, and writing. While students work on their own, they can improve vocabulary and grammar and access various sources. With the pandemic, this type of practice has increased.

This reflection describes a shared experience between international students from an American university and Bolivian students from a public higher education

Recibido el 15 de septiembre, 2021 - Aceptado el 20 de octubre, 2021.

institution, in which the learners shared cultural topics. For this purpose, using appropriate technological tools, students created and commented on each other's videos, improving their speaking skills, which was the activity's primary purpose: however, the cultural component enriched the learning experience for the Bolivian students and enhanced the result. As Wei (2005, in Choudhury, 2013) argued, "language has a dual character: a means of communication as well as a carrier of culture. (p. 21)"

Theoretical Framework

Among others, a critical advantage of using the Internet is providing students with opportunities to contact peers from other countries and cultures; as Dai (2011, p. 1031) points out, "The world is now increasingly opening and various cultures blend." It is essential in this context to understand "culture" as defined by Kramsh (1998, in Choudhury, 2013, p. 20): "culture is membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. (p. 20)" These opportunities to share experiences with members from other cultures increase the learners' motivation and commitment to their learning. Besides, this is a necessity in the English classroom, where teachers should "equip students with a high level of intercultural communicative competence" (Choudhury, 2013, p. 20), especially considering that nowadays we live in an "era of technology, globalization, immigration, and mass media" (Choudhury, 2013, p. 20).

One way to make this cultural exchange effective is by choosing specific topics; students should learn about those topics and prepare some material to discuss. Dai (2011) describes this type of activity as "topic-oriented (p. 1032)" combined with "research-based learning. (p. 1033)" Typically, teachers present a real-world element for the students to study and talk about. Since the topics are varied, students have plenty of time to discuss them while learning the language. Although the educators choose the topics, students personalize the content and reflect on the product. Personalizing the content may lead learners to better cultural understanding (Dai, 2011).

This teaching procedure responded to the type of activity performed involving culture and language. McKay (2003, in Choudhury, 2013) claims "that culture influences language teaching in two important ways: linguistically and pedagogically. (p. 22)" Furthermore, the research related to how culture in language teaching and learning is approached has focused on three dimensions, from which the most relevant is "the learner, how they develop knowledge of and competence in (inter-

cultural communication" (Kiss & Weninger, 2016, p. 1). Thus, pedagogically speaking, the teacher may have to recognize the need to reinforce students' commitment to their learning at a personal level so their motivation would not decrease by promoting some kind of communication with members of other countries.

Kiss and Weninger (2016, p. 1) mention that the analysis on how language teaching shifted "from a national, generally monocultural representation to a global one. (p. 1)" In this sense, English may turn out to be a medium to learn about cultures. As Zaid (1999) mentioned:

"In this perspective, English is not viewed as a single language inseparable from the culture in which it arose, but as a malleable means of communication, adaptable and capable of being assimilated into various cultures, which socially control its manifestations. (p. 116)"

English becomes a means to new cultures with a pluralistic feature (Zaid, 1999). This social event is also a recognition of the individualism of each student in the EFL/ESL classroom (Guest, 2002). It also helps students create their meaning of culture at three different levels: individual, national, and global (Kiss & Weninger, 2016), from which it is critical to emphasize that the individual refers to the learner's culture.

It is valuable to point out that teaching culture benefits language learners (Dai, 2011). Students get motivated, their language proficiency improves, and their "desire to communicate in the foreign language" (Dai, 2011, p. 1037) increases. Despite the benefits, it has been debated which culture should be taught and how some adverse outcomes of culture-oriented language courses may confuse the learners (Zaid, 1999). The outcome may not necessarily be true. Choosing appropriate tasks and approaches that reflect the cultural reality in which students may perform could result in an enriched learning experience. Guest (2002) suggests that teaching English mirroring the real world should focus on the individualities of the learners. English teachers should consider including teaching culture, adapting the use of the target language, and opening new doors to reinforce its learning by providing opportunities to talk about their traditions and customs, thus, focusing on the individuals. In that way, teachers would be able to balance language and culture (Guest, 2002).

The teacher's role in this type of activity also requires some consideration. The teacher should be knowledgeable and ready to help students learn about the students' own culture so that appropriate knowl-

edge can be acquired. This attitude may lead students to new and more exciting findings. As Purba (2011) stated, “language teaching is culture teaching, (p. 47)” especially when it means learning about each person’s roots. This teaching may vary in different contexts, for example, when learning English as a second language or as a foreign language.

Chlopek (2008) explains that students who learn in an EFL context have limited access to speakers of other languages since they perform in a monolingual context. Thus, they cannot become “culturally competent” (Chlopek, 2008, p. 10). This author also points out that English is a means to communicate with native and non-native speakers of English for EFL learners. As a result, they “become users of international, or rather intercultural, communication” (Chlopek, 2008, p. 10). In other words, for EFL learners, English is a means to interact with the rest of the world. Therefore, if we want these learners “to successfully function in a culturally diverse environment” they should develop “intercultural communicative competence. (Chlopek, 2008, p. 11)”

Cetinavci (2012, p. 3446) refers to intercultural communicative competence as:

“An emerging idea about communicative language teaching has been that, even if contextualized and linguistically adjusted, communication may not be sufficient unless it is accompanied by multidimensional cultural awareness supposed to lead to a relationship of acceptance where Self and Other are trying to negotiate a cultural platform satisfactory to all parties involved. Such ideas engendered the notion of intercultural communicative competence, i.e., the knowledge, motivation, and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures (Guilherme, 2000; Wiseman, 2002).”

In other words, language teaching should also help learners develop their abilities to communicate with members from different cultures without neglecting their own cultural identity. Chlopek (2008, p. 12) also explains that:

“EFL students will benefit by gaining a solid knowledge of the different world cultures, and they must also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to evaluate critically and interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal commu-

nication, for both transactional and interactional purposes.”

The intercultural communicative competence holds the purpose to raise awareness “about the other” (de Leão, 2018, p. 108) in order to establish a dialogue across cultures free from any stereotype or phobia. De Leão (2018) also mentions the need to promote this intercultural dimension of language teaching so the learner can develop as a whole and with a “sense of identity. (p. 108)” For that purpose, language teachers should provide learners with opportunities to use the language appropriately in social-cultural situations and not only regarding grammar or functions, so they can become “successful intercultural speakers” (de Leão, 2018, p. 108) with the ability to establish “a human relationship with people of other languages and cultures” able to contrast and handle those relationships in terms of their beliefs, meanings, and behaviors as well as of their interlocutors. In this respect, then, language teaching should focus on negotiating meaning and developing skills and attitudes.

Chlopek (2008, p.18) points out that “implementing the intercultural approach is a challenging, demanding task for the language teacher, who must possess at least some intercultural knowledge and very often keep developing it alongside his or her students.” However, this should not become an obstacle to create opportunities for students to learn to accept “values, beliefs, and behavior” different from their own. “Therefore, the EFL teacher must implement the intercultural approach in a tactful, skillful, and conscious way” as Chlopek, (2008, p. 18) affirms.

Technological Resources

Videos are “a valuable tool (p. 43)” in the English classroom (Shahani et al, 2014). Students take advantage of this tool due to its extra-linguistic components that facilitate the learning, involving an input skill (listening), social and cultural interaction, and giving students access to different accents (Nikitina, 2014). An example of how videos can enhance learning a language is by asking them to create videos. For instance, there is sufficient evidence regarding using vlogs (video blogs) to help students improve their speaking skills (Marzuki & Nurpahmi, 2019).

Vlogs are a means for students to share what they do every day, share experiences, and even as personal diaries, in which instead of writing (blogs), they record videos. Its use can vary from personal to academic or professional uses (Tessamonica, 2019). Farda Muzakki

& Awalia Indah (2019) found that students have a favorable view of using vlogs. They can work on their video collaboratively in classes or work on their own, using their creativity in any case. In addition, students have a more positive attitude since they can speak more confidently and fluently, which facilitates their learning English speaking (Muzakki & Indah, 2019). What is more, vlogs may be a tool to improve speaking skills but also to establish intercultural exchanges, since vloggers may offer opportunities for “and opinion conflicts through cultural stereotypes, and intercultural skills” (Combe & Codreanu, 2016, p. 123).

As a variation of vlogging, educators can use specially designed platforms to use videos for students to use their voices, such as Flipgrid, which seems the most appropriate for this purpose. Flipgrid is:

“a digital, social learning environment designed by Microsoft. Flipgrid is a video discussion platform where educators can create virtual communities by posting discussion prompts that students will then generate responses through short video.” (Difilippantonio-Pen, 2020. p. 17)

Among the positive features of Flipgrid, students can see each other’s videos, reply to them, as well as receive their teacher’s feedback either publicly or privately. Also, Flipgrid can be embedded in an LMS or personal website; it is easy to use and can help students speak out or prepare for speaking examinations (Beck, 2019). Cabral (2020) describes the simplicity of using Flipgrid: teachers may create groups and topics with prompts, questions, videos, or images to which students should respond by recording a video response. Students can edit their videos, use filters, add emojis or selfies, and submit their work. Teachers also can decide which functions may be available for students and moderate the visibility of the videos (Cabral, 2020). For example, if a teacher keeps the video only visible to her, Flipgrid videos can be used for formative assessment purposes (Cabral, 2020). Students can also comment on other students’ videos, give feedback, or leave a reaction.

Another tool used in the language classroom is Kahoot!. Rosdy & Yunus (2021) define Kahoot! as a game-based student response system. As a game-based learning platform, teachers can use it “to review students’ knowledge, for formative assessment or as a break from traditional classroom activities” (Wang & Tahir, 2020, p. 1). These activities can also introduce new content topics, and they can contain different types of questions: polls, word clouds, multiple-choice, jumble, true or false,

and open-ended. Wang and Tahir (2020) state that “the goal of Kahoot! is to increase engagement, motivation, enjoyment, and concentration to improve learning performance and classroom dynamics. (p. 2)” Due to those advantages, Kahoot! has turned into a popular technological tool that adds “vitality, student engagement, and meta-cognitive supports to higher education classrooms” (Plump & LaRosa, 2017, p. 1).

During the pandemic, live videos with interactive participation tools have become “one of the best ways for instructors and students alike to replicate the classroom experience” (Beaudway, 2020). In this sense, Zoom may be one of the most used applications of this type. Ross (2019) defines Zoom as “a unified video-first communications platform that provides remote communications services using cloud computing; it offers software for video, voice, chat, and content sharing.” Beaudway (2020) also mentions that Zoom is a tool to work collaboratively that can be used for “classroom teaching and learning,” meetings, group discussions, and even social events. Guzacheva (2020) refers to Zoom as an educational technology that effectively enhances “distance learning a foreign language at the university. (p. 457)” Its varied features and easy accessibility make Zoom appropriate to develop learning and teaching experiences where educators and students may be physically separated.

Planning the experience

This experience began as an exchange of ideas between two university educators. They decided to take the chance to create an opportunity for their students to contact each other and improve their speaking skills. In the process, a third educator joined the project. Two of the educators belong to an American university that runs programs for international students who need to improve their level of English, learn about the American culture, and get ready for their future academic life. The third one works for a Bolivian public university as part of their Linguistics Department. Thus, the participants were naturally divided into two groups, one from the American university and the other from the Bolivian University.

The five students attending the American university came from four different countries: Tanzania, Vietnam, Morocco, and Mexico, and were learning English to succeed in various academic programs. Those students were part of a program intended to help them improve their speaking skills and get familiarized with the regional American culture. The ten Bolivian students were enrolled in the Linguistics program of a major public uni-

versity; they were studying in the 'Oral and Written Communication Course,' whose primary outcome is to help students improve their productive skills (speaking and writing).

Table 1. Participants in the experience, classified by educators and students

Participants			
Educators		Students	
Number	University	Number	University
2	American	5	American
1	Bolivian	10	Bolivian

Own elaboration)

These educators wanted to help their students improve their speaking skills, so they agreed they could get in contact and exchange information related to the content of the programs that their respective courses usually run. Because the courses in which students were enrolled were different, the educators decided to follow the program of the American school so that they could work on the experience activities during class time. On the other hand, Bolivian students had to work on the project outside their schedule for two reasons. The first one is that the ten participants got other 25 classmates that were not part of the project because participating in the project was not compulsory. The second reason was related to the content of their course program.

Moreover, the course of the Bolivian students did not directly match the American university program, so the project activities could not be covered during regular class time. Besides those considerations, the educators decided that creating videos would be the most appropriate task to achieve the proposed objective. For that purpose, they chose to use a video platform, in this case, Flipgrid.

The three educators constantly communicated via e-mail and held various Zoom meetings to coordinate activities and evaluate the results. They decided on topics for the videos and deadlines to facilitate their students' progress without affecting their studies. Students worked first on introductory videos, in which they had to mention their names, what they were studying at the university, and something interesting about the place they were living. The second topic was related to food and music from their places of origin. That meant considering different regions of their country for the Bolivian students, and for the international students at the American university, it meant combining their countries' culture with the American one.

Implementing the experience

In both universities, students prepared their videos and received feedback from their educators. In the case of the Bolivian students, the educator established a protocol:

1. All the participants had a meeting via Zoom to discuss the topic; students had the opportunity to brainstorm ideas they could include in the videos and agreed on getting video drafts before submitting final versions to be shared with their counterparts from the American university.
2. At the first meeting, the educator also instructed them on using the video platform (Flipgrid), allowing students to practice how to access it and receive help if and when needed. For that reason, the Bolivian educator created two groups on Flipgrid. The first one had the two American educators as collaborators and was meant for students to submit the final versions of their videos. The purpose of the second group was only for the Bolivian students to upload their draft videos to receive feedback from the other participants and the educator before uploading their final versions to the shared group.
3. To create their videos, Bolivian students had to create an outline of what they would present. The educator encouraged them to rehearse their brief speeches in front of a mirror first and then record their videos as many times as necessary until they felt satisfied with the result.
4. After submitting their video drafts, the educator and students provided some feedback to all the participants. The educator's feedback referred to fluency, pronunciation, vocabulary, accuracy, tone of voice, and the visual aspect of the video recording. Students could also refer to a checklist and a rubric to prepare their videos. The students used both for self-and peer assessment purposes. Educators and students could provide feedback by recording another video or their voices or sending e-mails.
5. Following, students had to work on the second version of their video and, if necessary, ask for feedback again. Finally, once they felt satisfied with their product, they would submit their videos to the Flipgrid group shared with the American students and educators.

6. To finish the task, students and educators watched all the videos. Students had to also comment on or respond to the other students' videos by recording another video or typing a message.
7. The Bolivian students and educator shared reflections and commented on the process during the following Zoom meeting, mentioning what had worked well for them and what changes they would like to make in the following task. They also gave opinions regarding their peers' videos and brainstormed ideas for the next submission.

Educators assigned the students to introduce themselves in the first video, mentioning their names, places of origin, and something they liked the most about those places. The educators also asked students to suggest potential names for the project. Then, with all those ideas, the Bolivian educator created a Kahoot! quiz so students could vote and choose a name for the project.

For the submission of the second video, educators asked students to talk about food and music. The Bolivian students decided on items from different regions of the country. First, they had to do appropriate research regarding the origin, history, and meaning of typical dances and dishes representing the nine *departamentos* (states) and Bolivia's flag dish and dance. This time, the educator's feedback focused on the accuracy of the information provided regarding the history of the dishes and dances. In some cases, students had to re-do their videos after developing more profound research of their assigned cultural products. In other cases, students decided to write a script of their speech to receive further feedback regarding vocabulary and accuracy, which improved the quality of the information shared in their videos.

Each time students submitted their draft videos; the Bolivian educator gave them appropriate feedback by usually recording her voice. In her feedback, she focused not only on the use of English but also on the content. She insisted they look for more information, read more reliable sources, and even talk to people that could help them. As a result, the communication with the professor became fluent; they reported on their findings, asked more questions, and suggested improvements to their videos. They looked up the information they needed in Spanish, but the language of communication with the professor was English. This process added to the students' ability to relate to what was familiar to them, but that became new when they used English.

The second time Bolivian students submitted their draft videos, the educator focused on improving fluency and accuracy. She even provided some suggestions regarding the visuals used in the videos. In this sense, her feedback had a steady format:

1. The educator thanked the students for their commitment and motivation.
2. The educator mentioned at least one thing she liked and then provided suggestions for improvement.
3. The educator finished her messages telling them how proud she was of them, how much she admired their work, that she firmly believed in them, adding adjectives to encourage them.

At the end of the term, the students and educators from both universities had a Zoom social gathering to discuss various topics of interest in a relaxed environment. Students commented on how much they had enjoyed participating in the project, what they had learned, and other related experiences. The international students from the American university also talked about their countries, traditions, and language characteristics. They were proud to share while the Bolivian students listened to them attentively. As a corollary, the students finally decided on a name for the project, which resulted in a combination of the names of the two universities with an Aymara word (meaning young), symbolizing the new friendship and commitment between the two institutions and the students. One of the American educators created a logo with the flags of both countries. This logo was officially adopted as representative of the project.

To finish the process, the Bolivian students and educators held a Zoom meeting to reflect on the process and assess their participation. All the participants had the opportunity to give their opinions, talk about what they liked and disliked about the process, and suggest ideas for future versions of the experience. In that session, the professor asked students to respond to the following questions:

1. What they had learned;
2. How they had felt during the process;
3. What they had liked the most and why;
4. What they had disliked the most and why;

5. Whether they could provide some suggestions for future versions of the project; and
6. Whether they had other comments to add.

Each participant would express their thoughts and ask questions to clarify doubts emerging from the different activities. The suggestions were also shared with the American professors, hoping that the experience could be replicated in the future.

Results of the implementation

As a standard practice, at the beginning of the term, the Bolivian educator had evaluated the level of English of her students, so she could prepare material and adapt the course learning outcomes and materials. The initial diagnostic consisted of a group interview to assess the students' ability to interact with others and their fluency, accuracy, and use of appropriate semantic and syntactic structures. At the end of the term, the professor administered a similar assessment tool to establish whether their speaking skills had improved.

All the students enrolled in the 'Oral and Written Communication' course worked on making presentations, creating infographics, summaries, and writing paragraphs following the Academic Writing process principles. At the end of the course, students submitted a reflective portfolio providing evidence of their learning. In addition, students had to include written, voice recording, and video reflections explaining why they had chosen that piece of learning evidence, what they learned on that module, and how they planned to use that knowledge in the future. Besides that, regular work, the ten students who were part of the project had to prepare the videos, give and receive feedback, and improve their recordings, which implied devoting more time to work on their language learning. In other words, these students had more opportunities to improve their writing and speaking skills.

The final assessment administered by the Bolivian educator showed that all students enrolled in her course had improved their language skills in general terms. A simple comparison between the students' scores who had participated in the project and those who had not shown a noticeable difference; the first group performed better when interacting with their classmates, obtaining higher scores. Their scores were based on an appropriate rubric. That improvement was not surprising considering that the ten Bolivian students participating in the cultural exchange project had devoted more time to their learning, and technically, they had

also spent more time on speaking activities while working on their videos. The results also showed that the confidence and motivation the ten students gained and their enhanced fluency and self-control were more notorious, and in a way, unexpected.

For this project, the educators applied a variation of the "topic-oriented" activity suggested by Dai (2011): the students worked on a similar topic but focused on their own culture, especially considering they came from different countries. After sharing their videos, students engaged in a brief discussion by watching other students' videos and commenting on them. The educator encouraged students to reflect on the similarities and differences presented in the videos, which made the activity more student-centered. What is more, by having the opportunity to personalize the content, the Bolivian students were able to gain a "better cultural understanding" (Dai, 2011). Although that was an expected result, the positive surprise happened when these students also developed a better understanding of their cultural heritage and national identity.

Lessons Learned

The ten Bolivian students mentioned that four critical factors contributed to achieving the benefits of reaffirming their cultural identity. The first factor was the possibility of recording videos that could be drafted and improved as many times as necessary. For that intent, the feedback they received from their peers and the professor contributed to increasing their confidence. Moreover, they recognized they appreciated the most the words of encouragement that they got in those reports. Additionally, they had created a group to communicate via instant messaging in which they could ask for help, remind each other of the deadlines, and encourage one another not to forget what they had to work on.

The second factor mentioned by the participants was the possibility to interact with the group of international students from the American university, having the chance to demonstrate they could create good videos. That was noticeable from the beginning. They devoted energy and time to creating videos of good quality, with pictures, special effects, and music. That was highlighted by one of the American educators during the last Zoom session. In her words, she said that something she had learned from the Bolivian participants was to create beautiful videos and felt committed to learning to do the same.

The third factor that helped the Bolivian students commit to preparing the videos and sharing their content was how much they had learned about their history

and traditions, admitting that they had the opportunity to gain knowledge that they had not even learned during their school years. Even though they share “a common social space and history, and common imaginings” (Kramsh, 1998, in Choudhury, 2013), they learned from each other’s videos about music, dances, and dishes that they had heard about but from which they did not know much, and that found knowledge surprised them, as they expressed during the last reflection session. Moreover, since they chose products from different regions of the country to present in their second-video submission, and the educator insisted they research the history, ingredients, and preparation of the dishes, and the origin and meaning of the dances they had to present, all of them learned more about other Bolivian *departamentos* (states), and they got amazed by that fact.

The students also mentioned that they assumed they had enough knowledge to share with the international students; they had taken that knowledge for granted. However, when the educator insisted they provide accurate information in the videos because, even though they were meant for an audience that could have known anything about Bolivian music and food, the most appropriate course of action was to research more and share experts had studied. Students mentioned they had to think of the task and their audience from a different perspective. This new attitude made them part of that audience, an audience that discovered new things.

One of their discoveries, for example, was learning that the Bolivian flag dish is the peanut soup, that it is cooked in all the regions of the country, but with characteristic differences. They appreciated that the student who talked about peanut soup asked his grandmother to let him film her cooking the dish for his video, that he traced the peanut’s origin to the African continent and learned a reasonably significant amount of new vocabulary. For him, explaining the cooking procedure in English became a challenge, especially using the information provided by his grandmother; it also became a significant learning experience. It was as though he had seen the dish from a different perspective. Besides, his was the most celebrated video among his peers and the teacher. Another student clarified that learning about a dish’s origin forced him to learn more about Bolivian history and rectify misconceptions regarding Bolivia’s independence war, giving him a different perspective on what it means to be Bolivian. He felt proud and in need of actually knowing his country. Other classmates supported that idea, mentioning they hoped they could travel to learn more about their country and its different nations and cultures.

From that experience, the Bolivian students felt compelled to improve and complete the information they shared in the videos. Furthermore, the idea of acting as cultural ambassadors (as pointed out by the educator) who had to reach an international audience using English made the whole experience much more exciting and unforgettable for each of them. The feeling was about their discoveries and what they learned from their peers from the American university. When they learned about their cultures, they could compare the richness of each other’s heritage and felt compelled to know more. This comparison was specially mentioned during the final Zoom social gathering when they pointed out that that type of sharing had been the most exciting of all.

The fourth and final factor helping Bolivian students to get the most of the experience was the feedback they received from the educator. They appreciated that the messages were personal and focused on the person, not only on the performance and work. The educator’s main reason for those final words was to encourage students after she had detailed the improvements they had to perform. She wanted to provide some balance between the positive and the critical elements of her feedback. In the reflection meeting, students mentioned that those final messages motivated them not to give up and keep trying to get better videos. They even created a group to exchange messages among themselves, and they used it to encourage each other and share the feedback they had received from the teacher and other students. It was notorious they felt proud of their work. This group also helped them develop a stronger friendship than they had with other classmates in their regular course.

Students suggested that this type of experience should be repeated in the future and that the participants should be allowed to choose at least one topic of their likes to create a video. Because of the informality of the session, they also mentioned they felt proud of what they had achieved and wished more students could have participated in the project.

Reflection

When the project started, the main objective was to provide students with opportunities to improve their speaking skills. The Bolivian students showed a notorious improvement at the end of the experience. The educator expected that recording the videos, getting feedback on fluency and pronunciation would be fruitful. However, she also felt that their time to devote to the activity could demotivate them or discourage them from continuing. That was not the case.

On the contrary, the students showed responsibility and commitment to the activities at hand, and their enthusiasm seemed constant. The educator perceived that attitude during the Zoom meetings and the messages she exchanged with the students. In those meetings, students expressed their enthusiasm to continue working on the videos. Although it was not clearly stated, indirectly, they expressed they had certain expectations from the international students from the American university they were working with. The Bolivian students wanted to demonstrate to their counterparts that they could perform well in English and create videos to impress them. When they achieved that goal, they felt there was no need to continue giving the same effort to the project.

That sentiment changed when they began working on the second set of videos. The Bolivian students had some knowledge of their country's culture and believed it was enough. It seemed the task was going to be too easy for them. During the preparation meeting, though, things changed when they talked about the different regions, the variety of music and dishes that existed, but they did not know. They mentioned they were hearing about some specific information for the first time. That seemed to activate their curiosity and raise their motivation.

Another reflecting point was that the Bolivian students seemed confident during the preparation meetings and the reflection session and shared the process details that the educator had not noticed. However, that enthusiastic and cooperative attitude was not present during the Zoom gathering with the professors and students from the American university. On the contrary, the Bolivian students reacted shyly and spoke briefly, although they smiled constantly and showed enthusiasm and interest. When the professor asked them about that attitude in the final reflection session, they mentioned they did not feel confident enough to take the initiative to speak but were not afraid of interacting as they were at the beginning of the term. This demonstration of confidence could be explained by the fact that students did not have real interaction but shared knowledge by recording videos and responding to them. When they recorded their videos, they had the "chance to speak without the anxiety of speaking in front of the class" (Tan, 2018, p. 2). That attitude could be extrapolated to talking to foreigners in a social gathering, which happened in the final gathering of the project.

Adding to the reflection, the professor mentioned an anecdote with one participant. When providing feedback on certain words regarding the origins of peanuts

(the main ingredient of the Bolivian flag dish), the teacher suggested some corrections. However, the student presented evidence that his finding was the appropriate one. The educator told the students that was not the only thing she had learned, and students felt proud of having been able to "teach something new to the teacher." Above all, what those students highlighted the most was learning about their traditions. They congratulate each other on their creativity in showing the traditional outfits of the different dances they learned about, the history behind the dishes, the traditional ways of cooking them, and their meanings. All the students stated that they had learned a great deal, and they were thankful for having gained that knowledge.

When the educator asked how the students had reached that conclusion, they said it happened because they had two different audiences. One was the international students who knew nothing about Bolivia, so they wanted to impress them with the videos. The second one was the educator. She demanded they include only the correct information. Her insistence on them to dig deep into history got them to discover "a different Bolivia." A student said that he felt puzzled by that demand, but when he learned about the African Bolivian culture and their royal house, he had to admit that the findings amazed him. What is more, he wondered how much he did not know and had to learn.

The students' reflections showed that their learning was not only about English but their own identity. Discovering the richness of their culture and traditions and dealing with them in English forced deeper learning and provided them with new and personal use of the target language. A question arises then, would it be possible that language learners need to reinforce their own identity and recognize it in English to prepare themselves to face the target language culture? For the educator, the event came as a surprise. This identity discovery and new interest in knowing more about Bolivia were not expected. Furthermore, the experience of sharing with foreigners added more value to the students' learning, achieving their objectives beyond expectations. It seemed that English was one more tool to know who they were and what to do with this foreign language.

Conclusion

This project was successful since the objective of helping students improve their speaking skills was achieved. However, it also brought to the table the importance of teaching culture in the EFL classroom. First, while acquiring more knowledge about their own culture, the Bolivian students developed a more comprehensive interest

in the culture of the international students. Second, they felt they wanted to know more and understand those differences in the way they were beginning to understand theirs. Third, this meant discovering a novel way to learn English and culture.

Kiss and Weninger (2016) mention that the analysis on how language teaching shifted “from a national, generally monocultural representation to a global one. (p. 1)” However, this may need to be reanalyzed. For example, it may be plausible that English learners need to know more about their culture to understand and interact with members of other cultures. This phenomenon was especially highlighted by the Bolivian students while reflecting on the process. Dai (2011) emphasized that when learning about culture, the students’ wish to communicate in the target language increases, and their proficiency increases. The results of this project demonstrated this to be a positive result.

This experience could lead to an open discussion regarding teaching language and culture, including the students’ culture and the target language’s culture. The results of this experience and the opinions and feelings expressed by the Bolivian students suggest that English could be an appropriate means to learn about their culture and identity and others’. Furthermore, given certain situations, this result may not conflict with learning the target culture via the target language. This possibility is reinforced by one of the suggestions made by some of the students in their reflection session, that participants from the two schools could talk about their countries and origin more, and together they could discover the American culture. Finally, it is advisable to systematize how these objectives were reached, analyzing the professors’ and students’ roles. Furthermore, collaborative learning principles could be included to make it more fruitful for all the participants.

References

- Beaudway, K. (2020, March 20). *Using Zoom to Keep Distance Learning Personal* [web log]. Retrieved from <https://www.technology.pitt.edu/blog/zoom>.
- Beck, J. (2019, May 16). *Flipgrid for the ESL Classroom*. MIDTESOL. Retrieved from <https://midtesol.org/flipgrid-for-the-esl-classroom/>.
- Cabral, J. (2020, April 12). *Flip grid in the foreign language classroom*. World Language Classroom. Retrieved September 22, 2021, from <https://wlclassroom.com/2020/04/12/flipgrid/>.
- Cetinavci, U. R. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3445–3449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.082>.
- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, (4), 10–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096289.pdf>.
- Choudhury, M. (2013). Teaching culture in EFL: Implications, challenges and strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13(1), 20–24. <https://doi.org/10.9790/0837-1312024>
- Combe, C., & Codreanu, T. (2016). Vlogging: A new channel for language learning and intercultural exchanges. *CALL Communities and Culture – Short Papers from EUROCALL 2016*, 119–124. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.548>.
- Dai, L. (2011). Practical techniques for cultural-based language teaching in the EFL Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5). <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1031-1036>.
- de Leão, A. P. (2018). Interculturality in English language teaching – a small study with Portuguese teachers. *e-TEALS*, 8(1), 107–125. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0005>.
- Difilippantonio-Pen, A. (2020). *Flipgrid and Second Language Acquisition Using Flipgrid to Promote Speaking Skills for English Language Learners* (thesis). BSU Master’s Theses and Projects. Item 75., Bridgewater. <https://vc.bridgew.edu/theses/75>
- Guest, M. (2002). A critical ‘checkbook’ for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154–161. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.154>
- Guzacheva, N. (2020). Zoom technology as an effective tool for distance learning in teaching English to medical students. *Bulletin of Science and Practice*, 6(5), 457–460. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/54/61>
- Kiss, T., & Weninger, C. (2016). Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals. *ELT Journal*, 71(2), 186–196. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw072>

- Marzuki, M. J., & Nurpahmi, S. (2019). Using video blog in teaching speaking. *English Language Teaching for EFL Learners*, 1(1), 13. <https://doi.org/10.24252/elties.v1i1.7422>
- Muzakki, A. F., & Indah, YA., (2019). Students' perception on the use of vlog in facilitating students' speaking skill in Solihuddin Senior High School, Thailand. *English Journal* 13(1), 51. <https://doi.org/10.32832/english.v13i1.3830>
- Nikitina, N. (2014). Advantages and disadvantages of internet in language teaching. *Advanced Education*, (1), 51–58. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.29450>.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and Active Learning: A GAME-BASED technology solution for Elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151–158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>.
- Purba, H. (2011). The importance of including culture in EFL teaching. *JET (Journal of English Teaching)*, 1(1), 44. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.51>
- Rosdy, S. N. A., & Yunus, M. M. (2021). A Systematic Review of Kahoot: Perceptions and Challenges among English Learners and Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 377–391. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/9045>.
- Ross, J. (2019, March 12). *Zoom video platform improves communication in education*. QA Education Magazine. Retrieved from <https://www.qaeducation.co.uk/article/zoom-video-platform-improves-communication-education>.
- Shahani, S., Tahriri, A., & Divsar, H. (2014). EFL Learners' Views towards Video Materials and Viewing Techniques. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 2(1), 42–60.
- Tan, E. H. (2018). Flipgrid – What can it do for my EFL students? Technology in Teaching / JALT Conference 2018. <https://www.researchgate.net/publication/329035123>.
- Tessamonica. (2019). *The Use of Video-Blogging to Improve Students' Speaking Achievement through Project-Based Learning of Xi Graders at Sma Muhammadiyah 1 Palembang* (thesis). Faculty of Teacher Training and Education, Indralaya.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of Using Kahoot! for learning – a literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>.
- Zaid, M. A. (1999). Cultural confrontation and cultural acquisition in the EFL classroom. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37(2). <https://doi.org/10.1515/iral.1999.37.2.111>.

NECESIDADES DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE RETORNO EN MÉXICO

María Leticia Temoltzin Espejel

letytemoltzin@hotmail.com

Catalina Juárez Díaz

catalinajuarezdiaz@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

La migración de retorno es un fenómeno que debería impactar en las prácticas educativas de las instituciones de nivel superior. De acuerdo con el Instituto Nacional de Migración (2019), en 2017 más de 396 mil mexicanos fueron repatriados y las implicaciones de este flujo migratorio no sólo son económicas, sino representan un reto para las instituciones que reciben a los estudiantes de retorno. Esta investigación analiza, a través de un estudio de caso, las experiencias de estudiantes de retorno que han ingresado al sistema mexicano de educación superior después de completar estudios previos en sistemas diferentes al de la población mayoritaria. Asimismo, este estudio presenta un análisis de los componentes del examen de admisión para ingresar a la universidad pública que muestra que existen áreas específicas en lectoescritura académica donde los alumnos de retorno necesitan más apoyo y propone la incorporación de acciones específicas para atender a esta población de manera integral a través de la enseñanza equitativa (Jensen et al., 2017). Los resultados sugieren que existen necesidades específicas de lectoescritura académica en español que los estudiantes de retorno deben cubrir para tener igualdad de oportunidades para iniciar y concluir sus estudios de manera óptima en este contexto.

Palabras clave: estudiantes de retorno, necesidades afectivas, necesidades académicas, lectoescritura académica, educación superior.

Abstract

Return migration is a phenomenon that should impact educational practices of higher-level institutions. According to the National Institute of Migration (2019), in 2017 more than 396 thousand Mexicans were repatriated, and the implications of this migratory flow are not only economic, but also represent a challenge for the institutions that receive returnee students. This research analyzes, through a case study, the experiences of returnee students who have entered the Mexican higher education system after completing previous studies in systems different from that of the mainstream. In addition, this study presents an analysis of the components of the admission exam to enter the public university that shows there are specific areas in academic literacy where returnee students need more support and proposes the inclusion of specific actions to attend them comprehensively through equitable teaching (Jensen et al., 2017). The results suggest that there are specific needs for literacy in Spanish that returnee students must cover in order to have equal opportunities to start and successfully complete their higher education in this context.

Keywords: returnee students, affective needs, academic needs, academic literacy, higher education.

Introducción

La migración de retorno como fenómeno social debería tener implicaciones serias en la percepción y conceptualización del bilingüismo y biculturalismo en México, en particular en las instituciones de nivel superior. Los estudiantes minoritarios, como es el caso de los estudiantes de retorno, tienen que adaptarse al sistema educativo mexicano, aprender en español, y manejar contenidos y metodologías de aprendizaje distintos a los que han aprendido antes de su ingreso al nivel superior. Esto es, ingresan a un sistema monolítico mayoritario

Recibido el 29 de septiembre, 2021 - Aceptado el 22 de octubre, 2021.

sin que se tomen en cuenta sus carencias en habilidades académicas en español o sus habilidades en inglés (Despaigne y Jacobo, 2016) y muchas veces son invisibles en un contexto donde ni los profesores ni los compañeros están preparados para ayudar a estos estudiantes en la transición de un sistema escolar a otro (Zúñiga, 2013). En un contexto donde el 80% de la población urbana de mediano ingreso tiene acceso a la población escolar, el modelo escolar actual no ha cambiado a pesar de que esta estandarización escolar ya no responde a las necesidades actuales de las aulas mexicanas, puesto que la inserción de alumnos con experiencias escolares distintas a las de la población mayoritaria hacen latente la necesidad de un currículum más flexible. En este sentido, Giroux (1997) afirma que la escuela sigue siendo una institución moderna que no ofrece una educación inclusiva que no reconozca la diferencia, la particularidad y la irregularidad.

Por otro lado, para la inserción al sistema educativo mexicano, en particular en el contexto de este estudio, los estudiantes de retorno tienen que presentar un examen de admisión de habilidades y conocimientos generales denominado PAD (Prueba de admisión y diagnóstico) que evalúan las habilidades de lecto escritura en español en la Comprensión lectora en diversos tipos de textos, incluyendo los literarios y en la redacción indirecta de textos académicos y, dependiendo del área, conocimientos generales sobre el área de interés: medicina, ingenierías, humanidades, etc. Los estudiantes de retorno han desarrollado lo que Cummins (2008) describe como Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (*Basic Interpersonal Communication Skills [BICS]*) en español y en inglés, pero no han desarrollado lo que Cummins describe como el dominio lingüístico cognitivo académico (*Cognitive Academic Language Proficiency [CALP]*) en español, por lo que estarían en desventaja con respecto a la población mayoritaria en este contexto, ya que se evalúa el conocimiento de los alumnos en español académico. Sanfelici y Firpo (2014) plantean que se pueden introducir gradualmente los conocimientos de la lengua donde se necesita desarrollar las habilidades académicas. Por eso, a pesar de que los estudiantes de retorno no posean el dominio lingüístico, cognitivo-académico en español, es posible guiarlos en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en español para que poco a poco logren el dominio lingüístico académico que les permita tanto ingresar como concluir los estudios a nivel superior. Por lo tanto, el propósito de este estudio es triple. Primero, analizar los perfiles socioeconómicos

y socioculturales y afectivos para trazar un mapa general de experiencias de retorno, necesidades para adaptarse y necesidades de escritura académica que es el enfoque principal de este estudio. El segundo propósito es proponer lineamientos basados en las necesidades de lectoescritura académica detectadas que pueda abarcar las necesidades afectivas y de desarrollo académico para la óptima integración del estudiante al contexto y la óptima culminación de sus estudios a nivel superior. El tercer objetivo es ayudar en la transición sin discriminar, sino atender esta problemática no solo desde las necesidades académicas que estos estudiantes tienen en español, sino desde una perspectiva de lo que pueden aportar al contexto bilingüe y bicultural de la institución donde el estudio se lleva a cabo.

Literatura Marco Teórico **Estudiantes de retorno**

La recesión del 2008 significó el inicio de un periodo de migración de retorno a México. De acuerdo con González-Barrera (2015), para el 2014 ya eran más los mexicanos que retornaban que los que migraban y desde ese año hubo más mexicanos de retorno que en los cinco años anteriores. El retorno se debe a factores económicos, políticos o familiares. No obstante, los hijos casi nunca opinan en la decisión de regresar a México (Despaigne y Suárez, 2019). Jensen (2019) afirma que, en años recientes, aproximadamente nueve millones de estudiantes se han movido entre Estados Unidos y México o tienen padres que han emigrado. Tan solo entre 2010 y 2015 el número de estudiantes de retorno que ingresó a una escuela mexicana aumentó en 81%. De acuerdo con Jensen y Jacobo (2018) actualmente hay más de 600 mil estudiantes de preescolar a preparatoria en México, que representa aproximadamente el 3% de la población total estudiantil. Dado que son una minoría, sus necesidades son poco visibles en el sistema escolar.

Por otro lado, existe una discusión en cuanto al término estudiantes de retorno, ya que como Jacobo y Jensen (2019) lo plantean, muchos de estos estudiantes nunca han vivido en México. Por lo tanto, no retornan, sino que se integran a un contexto completamente nuevo. Para el propósito de esta investigación, y ya que los participantes sí regresaron al contexto mexicano después de haber vivido en Estados Unidos, los llamaremos estudiantes de retorno.

Este tipo de población minoritaria, pero creciente en México ha sido definida desde varios ángulos. Por ejemplo, Zúñiga (2013) afirma que los estudiantes de

retorno no son un grupo homogéneo, no sólo porque algunos nunca han estado en México, sino porque sus perfiles varían de acuerdo con los siguientes criterios: (a) razones para salir de Estados Unidos. De acuerdo con el INM (2019) en 2017 hubo menos retornados en miles, pero con más frecuencia que en años anteriores. Por lo que en el caso de los alumnos retornados y sus familias puede haber casos de retorno voluntario, una repatriación o deportación. Asimismo, dependiendo del tiempo de residencia en Estados Unidos y de las reglas de convivencia familiar, existen variaciones en cuanto a (b) niveles de suficiencia en español y en inglés, (c) familiaridad y conocimiento de la cultura mexicana, (d) identidad nacional. Otras características variables de los estudiantes de retorno son (e) tiempo de escolaridad en Estados Unidos y (e) estatus socioeconómico. A pesar de estas diferencias, cuando los estudiantes de retorno se insertan al sistema educativo mexicano, presentan características similares que Jacobo y Jensen (2019) explican:

- Dificultad para adaptarse a la escuela
- Aprendizaje y desarrollo no coordinado
- Lucha para sentir que pertenecen al sistema.
- Dificultad para entender las diferencias en normas culturales
- Dificultad para entender el lenguaje académico en español
- Dificultad para entender algunas prácticas pedagógicas

La causa de estas dificultades, de acuerdo con Zúñiga (2013) son principalmente que esta población no es considerada dentro de los planes y programas de México. Además, muchos profesores no están entrenados para identificar, evaluar, apoyar o instruir a estos estudiantes en la transición de un sistema escolar a otro. Por lo tanto, no existe un diseño específico en las escuelas mexicanas para facilitar la transición de la lectoescritura y otras habilidades académicas que estos alumnos han desarrollado en inglés a la lectoescritura en español. Debido a esta falta de conocimiento por parte de las escuelas no hay materiales o libros de texto que faciliten el éxito de estos estudiantes en la transición de un sistema a otro.

Necesidades académicas de los estudiantes de retorno

Dado que muchos maestros y las escuelas necesitan la preparación y los recursos para atender las necesidades de los estudiantes, existe un desconocimiento

de las prácticas que se pueden seguir tanto para la instrucción como para la evaluación de las habilidades de los estudiantes de retorno en inglés y en español (Zúñiga y Hamann, 2013; Zúñiga et al., 2008). Existe, entonces, una falta de reconocimiento de las habilidades y el conocimiento de lo que estos estudiantes necesitan, pero también de lo que pueden aportar al salón de clases (Zúñiga y Hamann, 2013, p. 184). Zúñiga (2008) también afirma que las necesidades de lectoescritura no están ligadas a la falta de familiarización con ésta. De hecho, los alumnos retornados están familiarizados con la lectoescritura, aunque a diferentes niveles de competencia, en ambas lenguas. No obstante, el problema puede estar vinculado a otros actores escolares, es decir, con maestros, directivos o compañeros que no reconocen que estos alumnos ya han adquirido esta competencia y otras como las matemáticas. El problema reside, entonces, en hacer que estos alumnos tengan voz y sean visibles en el entorno escolar, ya que como Zúñiga et al. (2008) afirma “si la escuela no los ve, entonces no hay absolutamente ninguna posibilidad de emprender estrategias didácticas que les ayuden a esos alumnos” (p. 75). Mientras los alumnos no son visibles en las escuelas, algunas estrategias que desarrollan para lidiar con su nueva situación escolar es que repiten años de escolaridad en el mismo grado como estrategia para lidiar con su nivel de suficiencia lingüística en español. Además, muchos prefieren ocultar sus habilidades lingüísticas en inglés para no ser señalados como los “alumnos diferentes”.

A este respecto, autores como Maitra (2017) proponen utilizar los fondos de conocimiento de los alumnos para seguir construyendo el conocimiento cultural y lingüístico a partir de ellos. Los fondos de conocimiento refieren al conocimiento desarrollado a través del tiempo y de las experiencias del individuo para el funcionamiento individual y el bienestar (Moll, et al., 1992). Maitra (2017) sugiere que, partiendo de este conocimiento previo, los alumnos pueden seguir desarrollando conocimientos y competencias, pero se deben tomar en cuenta las que el alumno ya posee y sus antecedentes culturales. En este sentido, es necesario que tanto las instituciones como los profesores, reconozcan a los estudiantes de retorno como miembros de una comunidad cultural particular y usar estos antecedentes culturales para facilitar la enseñanza de la lengua en el salón de clases. Asimismo, existe otra perspectiva desde la cual se pueden analizar las necesidades académicas, en particular, de lectoescritura de los estudiantes de retorno. Esta es la distinción entre la competencia básica y de comunicación interpersonal

(BICS por sus siglas en inglés) y la competencia cognitivo-académica (CALP) por sus siglas en inglés. Este tema y el de la calidad de la educación a través de la enseñanza equitativa se discuten a continuación.

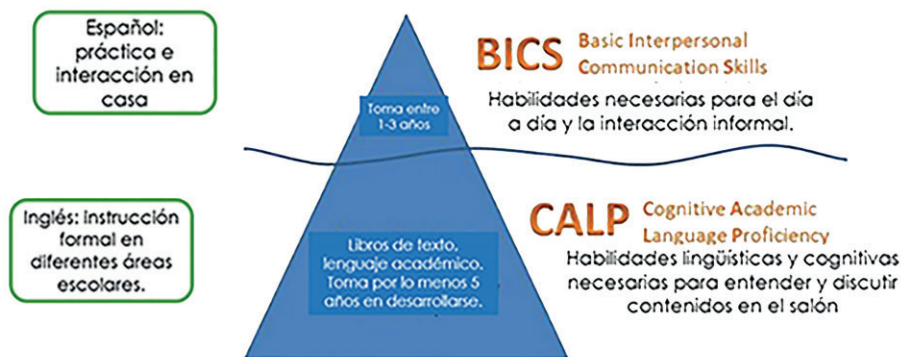
Propuestas pedagógicas para abordar las necesidades de lectoescritura.

Gallo y Hornberger (2019) afirman que en el caso de los hablantes de retorno es necesario mantener las habilidades en ambas lenguas. El objetivo final es lograr una biliteracidad, la cual refiere a “cualquier caso en el que la comunicación se produzca en dos o más idiomas en o sobre materiales escritos” (Gallo y Hornberger, 2019, p. 10), pero ¿cómo transitar de la literacidad en una sola lengua, que es caso de las escuelas mexicanas, aún en algunos sistemas bilingües a la biliteracidad? Los siguientes modelos han sido seleccionados para construir una propuesta que responda a las necesidades del contexto del presente estudio.

Competencia básica de comunicación interpersonal (BICS) y Competencia cognitivo-académica (CALP).

Jim Cummins desarrolló una teoría acerca de la diferencia en las habilidades que los hablantes desarrollan en dos contextos diferentes: el de la lengua de uso diario (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*) y el del repertorio académico (*Cognitive Academic Linguistic Proficiency, CALP*). Esta teoría sobre la suficiencia lingüística hace referencia a la distinción entre dos continuos que se cruzan y acentúan el rango de apoyo contextual y demandas cognitivas requeridas en actividades específicas del lenguaje. Esto es, las tareas pueden ser: integradas en el contexto o reducidas por el contexto y cognitivamente poco exigentes o cognitivamente exigentes (Figura 1).

Figura 1. Modelo de BICS y CALP



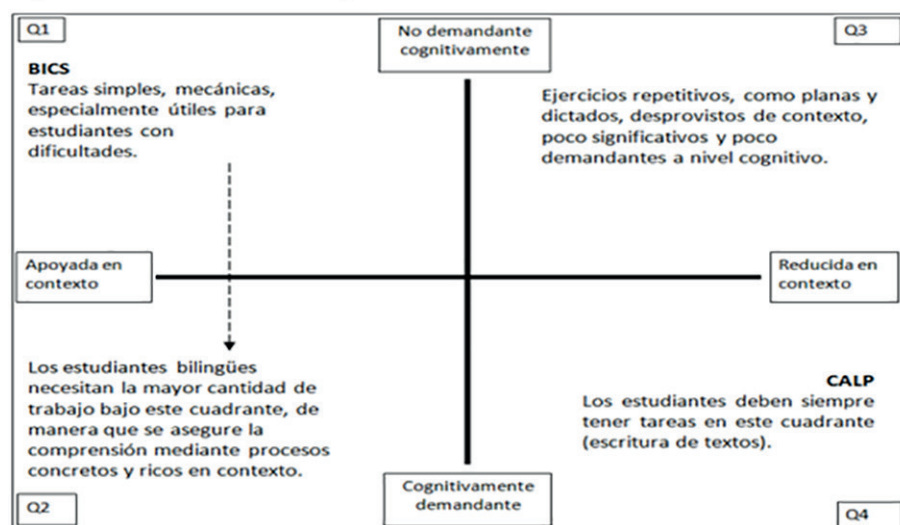
Fuente: The ESL Nexus (2021)

De acuerdo con esta distinción, los estudiantes de retorno han desarrollado las BICS en inglés y en español, pero solo las CALP en inglés. Por tanto, el hecho de que los estudiantes de retorno vengan de sistemas educativos diferentes puede influir en su éxito académico. De acuerdo con Daller (2001), muchas veces el fracaso escolar se atribuye a las habilidades generales del estudiante, cuando el fracaso en realidad está relacionado con las habilidades lingüísticas. Es decir, los profesores basan el criterio del nivel lingüístico de los alumnos en su fluidez oral y como ésta es igual o similar a los de los alumnos del grupo mayoritario dan por hecho que su lenguaje académico también lo es. (Figura 2).

En este sentido, Cummins (1999) afirma que en los contextos donde existen alumnos que pertenecen a minorías es necesario el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje y que ésta se fomente a lo largo de los programas de estudio. Fairclough (1999) define este término como un recurso que se requiere en este nuevo orden de vida global donde la gente, en particular los niños, deben adaptarse a nuevas maneras y circunstancias de vida. Por lo que, los recursos para aprender en una sociedad basada en el conocimiento implican una conciencia crítica de la lengua. En otras palabras, Fairclough (1999) afirma que es necesario que los aprendices de la lengua amplíen su comprensión acerca de cómo funciona la lengua dentro de las prácticas sociales de contextos sociales definidos e identificar el discurso que refleja relaciones de dominio o de marginalización en la sociedad. Para Zinkgraf (2003) la conciencia crítica del lenguaje refiere al análisis del uso del lenguaje como una práctica social, como un reflejo de las ideologías y como un requisito para establecer relaciones sociales basadas en la equidad, en este caso, en el salón de clases. Por eso, es necesaria la comparación y contraste de las

lenguas en el salón de clase a través del uso y la práctica de ambas lenguas. Esta distinción ha sido útil en contextos bilingües para distinguir las habilidades que el alumno ya posee en una lengua y construir el lenguaje académico a partir de ellas. Por otra parte, Loeza (2016) propone que una estrategia que podría utilizarse en la enseñanza de habilidades de lectoescritura en español es conectar con las experiencias del alumno, preguntar y aclarar y enfocarse en el vocabulario desconocido. Esto se logra en un ambiente de educación de calidad y de equidad.

Figura 2. Cuadrantes de BICS y CALP



Fuente: Castillo, (2010, p. 26).

Souto-Manning et al. (2019) afirman que estas pautas “se pueden utilizar para transformar las prácticas de enseñanza de manera que se tengan en cuenta fundamentalmente los aspectos raciales, culturales y diversidades lingüísticas” (p.271). Debido a que este tipo de enseñanza también se relaciona con el apoyo emocional, se ha propuesto como una opción viable y, al mismo tiempo, necesaria para los contextos que reciben estudiantes de retorno y que, a través de esta, los alumnos retornados puedan insertarse de manera exitosa con el grupo mayoritario. No obstante, para determinar la eficacia acerca de la utilidad de la enseñanza equitativa en un contexto dado

La Enseñanza Equitativa

Jensen et al. (2016) desarrollaron un modelo que se divide en tres dimensiones para la educación de calidad y equitativa en México. Estas dimensiones incluyen (a) tiempo de instrucción, (b) estructuras (instalaciones, materiales curriculares) y procesos importantes para que todos los estudiantes aprendan (relaciones sociales), y (c) qué tan bien la enseñanza encaja con lo que los estudiantes ya saben y lo que hacen fuera de la escuela (Jensen y Jacobo, 2019, p. 38). Este último es de especial importancia para los estudiantes de minorías, como los estudiantes de retorno, ya que las experiencias del entorno y contextos de interacción previos de estos alumnos son muy diferentes de los de los alumnos con los que actualmente interactúan (Jensen et al., 2017). (Figura 3)

Desde un punto de vista transdisciplinario, Souto-Manning et al. (2019) proponen estos principios de la enseñanza equitativa en la niñez que podría aplicarse a los diferentes niveles educativos donde se plantee este tipo de enseñanza:

- Todos los alumnos pueden aprender.
- El aprendizaje de los alumnos es variado.
- Los estudiantes crean significados activos y multimodales.
- Los contextos socioculturales de los alumnos son capitales invaluable para el aprendizaje.
- Las prácticas del lenguaje de los alumnos son diversas y flexibles.

es necesario recolectar evidencia a través de distintos instrumentos. A partir de las pautas marcadas por el este modelo de reciente creación, se ha considerado útil para el tratamiento de los estudiantes de retorno insertos en un contexto mayoritario, como es el caso del presente estudio. Las características contextuales de la investigación se explican a continuación.

Figura 3. Enseñanza equitativa



Fuente: Arauz, & Aguilar Zepeda (2017, p.6).

Características del contexto

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en el centro de México en la que cada año hay más de 70000 mil aspirantes a ingresar a las más de 80 carreras universitarias que esta universidad oferta. A partir del año 2020, la universidad elabora su propio instrumento de evaluación para seleccionar a los estudiantes que ingresan. El examen es elaborado por un comité académico y científico que forma parte de la misma universidad. En 2020 los componentes del examen incluyeron conocimientos y habilidades en español, inglés, matemáticas y una evaluación general de conocimientos en el área de interés del estudiante. En este sentido, es posible que en 2020 los estudiantes de retorno hayan tenido ventaja en el área de inglés en el examen. No obstante, en 2021 la prueba fue modificada y no incluyó el componente de inglés en la prueba, sino se limitó al área de conocimientos y habilidades en español y matemáticas y el área de conocimientos. Asimismo, en el área de conocimientos de Ciencias Sociales y Humanidades se incluyen temas como Historia de México e Historia Contemporánea de México. En particular, el área de español de la prueba incluye el componente teórico y práctico de lengua española que abarca las siguientes áreas temáticas: gramática, literatura, lectura y redacción. A su vez, cada área evalúa las siguientes áreas temáticas. (Figura 4)

Figura 4. Temas incluidos en el examen de selección

<p>Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Gramática Lectura. <p>Comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la comprensión de información explícita e implícita en diferentes tipos de textos, su propósito, sus características y su lenguaje. <p>Redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas de redacción. Evalúa la capacidad de las y los aspirantes para identificar y aplicar elementos de la lengua en la creación y organización de textos. <p>Literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Géneros literarios • Movimientos literarios • Figuras literarias

Fuente: BUAP (2020).

Este examen está planeado para estudiantes del grupo mayoritario, cuyas características incluyen la experiencia del estudio formal de la lengua española, tales como acentuación y redacción de textos académicos. Las características y necesidades de lectoescritura de

los estudiantes de retorno no son considerados en esta prueba. A través de este estudio se buscó la narrativa de experiencias de alumnos de retorno al ingresar a la universidad y las problemáticas que enfrentaron para adaptarse al sistema educativo mexicano.

Metodología

El objetivo de esta investigación fue identificar las dificultades que los alumnos de retorno vivieron en los diferentes niveles educativos que han cursado en México para desarrollar la literacidad en español. Considerando la naturaleza del objetivo de este estudio, el diseño metodológico fue cualitativo exploratorio (Leavy, 2017). El estudio se llevó a cabo en una institución pública de educación superior. El programa educativo es la formación de docentes de inglés. Los participantes fueron seleccionados de forma voluntaria (Hernández Sampieri et al., 2014). Se invitó a los alumnos de retorno a participar en el estudio. Cuatro estudiantes de retorno aceptaron ser parte de la muestra. Los participantes tienen entre 21-27 años y están conformados por tres mujeres y un hombre. Los años que residieron en Estados Unidos fueron entre 10 y 15 años. Han vivido en México por más de tres años desde que regresaron y las razones para salir de Estados Unidos fueron por ser indocumentados, problemas de salud y decisión familiar.

El cuestionario consistió en dos partes. La primera parte tuvo como objetivo recabar datos personales, de historia familiar, incluyendo el lugar de origen, lugar de residencia actual, ocupación y escolaridad de los padres; antecedentes lingüísticos de los participantes tales como a qué edad empezaron a aprender inglés, si aprendieron inglés y español al mismo tiempo, qué lengua se hablaba en su casa en Estados Unidos, etc. Asimismo, el cuestionario incluyó una sección de historial escolar que incluye preguntas abiertas sobre los grados que cursaron en Estados Unidos, en qué nivel se incorporaron en Estados Unidos, qué dificultades tuvieron para adaptarse y con base

en Despaigne (2019) se les solicitó escribir una narración breve sobre cómo fue su experiencia cuando ingresaron al sistema educativo mexicano. La segunda parte se enfocó en su experiencia en el nivel superior y consistió en elegir de siete opciones en qué áreas consideraban que

habían necesitado apoyo académico para el ingreso a la universidad. Estas áreas incluyen habilidades de lectoescritura en español, en inglés, habilidades de investigación, producción oral de textos académicos en inglés y en español. Además, se les preguntó a los participantes si consideraban que habían necesitado asesoría académica en estas áreas cuando ingresaron a la universidad y por último se les preguntó si consideraban necesario un seguimiento en estas mismas áreas para la óptima culminación de sus estudios. En cada uno de estos apartados se les pidió explicar brevemente su respuesta.

La segunda estrategia de recolección de datos fue la entrevista apropiada para recuperar las vivencias de los participantes en una interacción dialógica entre el entrevistado y el entrevistador (Kumar, 2011). La guía de preguntas para la entrevista se realizó bajo los criterios propuestos, los cuales son buscar la concordancia entre las preguntas de investigación y las preguntas de entrevista; realizar de la guía de preguntas considerando la inserción de frases que promuevan la participación de los participantes de forma confiada. (Castillo-Montoya, 2016). Además, se corroboró parte de la información que los alumnos habían respondido en el cuestionario, tales como el historial académico y la experiencia cuando ingresaron al sistema educativo mexicano y a la universidad. El análisis de resultado fue realizado con la técnica de análisis de contenido. En un primer momento se leyeron los resultados repetidamente, lo cual permitió la identificación de temas. En el segundo paso, se organizaron los datos en categorías. Por último, se compararon los resultados de este estudio con los obtenidos en otros estudios (Gibson and O'Connor, 2017).

Resultados y Discusión

Perfiles socioeconómicos y socioculturales

Los participantes son alumnos de retorno que nacieron en México y vivieron en Estados Unidos en promedio 10 años. Su primera lengua es el español. Estudiaron en Estados Unidos parte del nivel básico. En sus hogares en Estados Unidos se hablaba el español y el inglés, aunque en el caso del participante dos solo se hablaba en español. Cuando regresaron a México se integraron al sistema educativo mexicano en el nivel básico. Las características de los participantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Perfil socioeconómico y sociocultural de los participantes

Participante (seudónimo)	Sexo	Años vivir en EU	Idiomas Hablaban en su hogar en EU	Nivel educativo al que ingresaron al regresar a México
Bernie	Hombre	7.5	Español e inglés	Universidad
Esther	Mujer	10	Inglés y español	Preparatoria
Micaela	Mujer	10	Español e inglés	Preparatoria
Daniela	Mujer	15	Niñez: español Adolescente: español e inglés	Secundaria

Fuente: elaboración propia.

Necesidades para adaptarse al sistema educativo mexicano

Los participantes enfrentaron problemas principalmente con el código, las necesidades que los participantes expresan tienen que ver con la falta de comprensión de los contenidos tratados en clases, dificultad para redactar en español, entender vocabulario, desconocimiento de la gramática y fonética. A este respecto, Cummins (2008) considera que los alumnos de retorno no han desarrollado la competencia cognitiva-académica (CALP) en español, por lo que los pone en desventaja con el resto de la población mayoritaria en su contexto académico. Asimismo, los problemas enfrentados para adaptarse al sistema educativo son de naturaleza lingüística. Un hallazgo similar es el de Jacobo y Jensen (2019) quienes indican que los estudiantes de retorno que se insertan al sistema educativo mexicano presentan problemas para entender el lenguaje académico. Los participantes señalaron diferentes aspectos de la lengua que necesitaban para adaptarse al sistema educativo mexicano. Ellos expresaron:

“Sobre el contenido que nunca había visto antes, y en habilidades de redacción en español” (Bernie)

“En español en cuestión de vocabulario y escritura. La dificultad era más en el contenido. Aunque ya llevo años viviendo en México desde que regresé de estados unidos, aun así, se me dificulta el español” (Esther)

“Necesitaba ayuda en estas áreas principalmente porque a la edad en la que regresé a México yo no había trabajado con muchos textos académicos y no me sentía 100% cómoda con textos académicos en espa-

ñol. Además de que continuaba teniendo dificultad en el área gramatical”. (Micaela)

“Las dificultades que me enfrente fueron no saber expresarme, la gramática del idioma y finalmente, la pronunciación de ciertas palabras”. (Daniela)

Además de los aspectos académicos, también se encontró que, al principio, aunque los participantes sí se sentían mexicanos, les costó ser aceptados como tal por sus compañeros y maestros. Esto es consistente con los resultados de Despaigne (2019) quien afirma que los participantes en su estudio no cumplían con el requisito de hablar bien español, por lo que “no encajaban con la identidad de mexicano meztizo” (p. 7). En cuanto al aspecto afectivo todos los participantes habían experimentado un retorno involuntario porque su familia tuvo que regresar, lo que causó sentimientos de frustración por tener que dejar un contexto educativo donde se sentían a gusto. Los participantes también expresaron que se llegaron a sentir poco identificados con la cultura mexicana al regresar, ya que al enfrentar la problemática para no validar sus estudios en Estados Unidos y la poca aceptación de algunos de sus profesores y compañeros les causó decepción. Finalmente, los participantes explicaron que se sintieron incomprendidos al regresar, muchos de ellos sentían que los problemas académicos que tuvieron para adaptarse al sistema eran poco relevantes para los profesores y para las instituciones. Además, mencionaron que los conocimientos y las experiencias que ellos ya traían nunca fueron consideradas como valiosas o útiles en el salón de clase, lo cual es consistente con lo que afirman Zúñiga et al. (2008). Todas estas experiencias hicieron que su proceso de adaptación fuera largo y difícil.

Necesidades de escritura académica

Los participantes consideran que el nivel de suficiencia limita su producción escrita, de modo que necesitan el apoyo de sus docentes para desarrollar esa habilidad y mejorar la actitud hacia la redacción académica. En este sentido, Zúñiga et al. (2008) considera que si la escuela (docentes) no ven a los estudiantes de retorno, entonces no hay absolutamente posibilidad de emplear estrategias didácticas para ayudarlos. El problema que los alumnos enfrentan en el contexto educativo mexicano podría atenderse si se escuchan sus voces y si son visibles en el entorno escolar. De lo contrario, al ser invisibles en las escuelas, las estrategias para lidiar con su

nivel de suficiencia lingüística en español no serán pertinentes para el desarrollo de la habilidad lingüística del alumno. Un participante mencionó:

“Mi conocimiento del idioma es limitado, necesito desarrollar habilidades de escritura en español e inglés y creo que siempre se puede trabajar más en esas áreas aun cuando hayas tenido todos tus estudios en México y domines el idioma. Personalmente creo que me faltó un poco más de apoyo en estas áreas por parte de mis docentes. Además, quizá no le di la importancia que merecía y por eso dejé pasar la oportunidad de acercarme a un docente que me pudiera ayudar a alcanzar un mayor nivel en esta área”. (Micaela)

Por otro lado, Daniela, enfrentó problemas para escribir académicamente debido al nivel de suficiencia del español. En el caso de este participante, los desafíos vividos fueron superados por el apoyo recibido por parte de su profesora; en concordancia con este hallazgo los maestros y las escuelas necesitan la preparación y los recursos para atender las necesidades de los estudiantes (Zúñiga y Hamann, 2013; Zúñiga et al., 2008). El apoyo recibido conllevó a una mejoría en esa área. Aunque, considera que un taller o clases de apoyo serían útiles para superar los problemas enfrentados en redacción académica. La participante dijo:

“En la universidad yo tuve problemas con la clase de redacción académica. Yo tenía problemas con la gramática, con la lectura y al expresarme (traducía todo lo que decía de forma literal, esto ocasionó muchos problemas de comunicación entre mis compañeros, mis docentes y yo). Yo siento que un taller o una clase de apoyo sobre el español hubiera sido útil; aunque los ejercicios y las explicaciones adicionales de mi profesora me funcionaron bastante bien”. (Daniela).

Asimismo, dos de los participantes mencionaron que en el examen de admisión fue difícil la parte de español porque había conceptos con los que no estaban familiarizados. Además, comentaron que, dentro del curso académico, aún les cuesta trabajo expresarse en español y algunas veces tienen que preguntar a sus compañeros el significado y uso de algunas palabras.

Estos resultados son consistentes con el modelo de *BICS* y *CALP* porque los participantes expresan que no tienen ni tuvieron problemas con la comunicación en español con sus compañeros, pero sí en áreas académi-

cas específicas como la lectura y redacción en español estando en la universidad. Antes de eso, Bernie y Micaela expresaron que, al reingresar al sistema educativo mexicano, también tuvieron problemas en la clase de matemáticas y en historia de México.

Conclusiones

Las necesidades para adaptarse al sistema educativo mexicano están ligados principalmente al bajo nivel de suficiencia del español. Una de las implicaciones de este hallazgo es proveer acompañamiento de los alumnos de retorno que enfrentan cuyo nivel de suficiencia en español es bajo. Asimismo, las necesidades lingüísticas del español limitan la redacción académica de los estudiantes, principalmente en el aspecto gramatical y léxico. Una implicación es preparar talleres de apoyo para los alumnos de retorno donde se fortalezcan los aspectos del español que los participantes señalan limitan la redacción académica de los estudiantes de retorno. De modo que se vean, escuchen y atiendan las necesidades lingüísticas de los estudiantes de retorno por medio de un taller de escritura académica que le permita al alumno desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias que les permita desenvolverse exitosamente en la redacción académica.

Uno de los propósitos que se plantean a partir de estos resultados es presentar una propuesta pedagógica basada en las necesidades de lectoescritura académica detectadas que pueda abarcar las necesidades afectivas y de desarrollo académico para la óptima integración del estudiante al contexto y la óptima culminación de sus

estudios a nivel superior. La propuesta incluye promover la ayuda en lectoescritura para todos los estudiantes que la necesiten. De acuerdo con las opiniones de los participantes es necesario no pasar de la invisibilidad a la alta visibilidad, es decir, que los alumnos retornados que busquen ayuda en lectoescritura académica no sean señalados como los “que no saben escribir”. Para evitar esta situación, es importante que los alumnos también tengan la oportunidad de seguir escribiendo en inglés y así dar paso a la bilingüedad. Además, se busca partir de los conocimientos que el alumno ya posee y fortalecer sus habilidades a través de la selección de textos con base en sus intereses, conocimiento previo y experiencias. Es decir, se busca que, con base en sus fondos de conocimiento se construya a partir de lo que ellos ya saben y pueden hacer tanto en español como en inglés.

Finalmente, se busca, en coordinación con otros departamentos de la institución, lograr un censo para detectar a los alumnos de retorno que necesiten apoyo académico en lectoescritura en español. Con base en el modelo de la enseñanza equitativa también se busca que existan foros y actividades donde los alumnos de nuevo ingreso de estas u otras minorías puedan intercambiar experiencias y participar de manera activa en actividades como ser tutores de alumnos que necesiten ayuda en temas básicos en inglés.

También, se busca, a través de la recolección de escritos de los estudiantes, hacer una taxonomía de errores comunes para poder tratarlos de manera sistemática. La meta es hacer pasar a los estudiantes de retorno de manera fluida de la invisibilidad a la participación.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2020). Guía Informativa PAD: Prueba de Admisión y Diagnóstico. Nivel Superior. Recuperada de https://admission.buap.mx/sites/default/files/Guias/2020/pad_licenciatura.pdf.
- Castillo, M. F. (2010). El rol del maestro frente al desarrollo de habilidades de pensamiento superior en la enseñanza del inglés. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 23-38.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework [Preparación para la investigación de entrevistas: el marco de perfeccionamiento del protocolo de entrevistas]. *Qualitative Report* 21(5). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>.
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction [Aclarando la distinción]. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.1.2010.02>.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction [Estado empírico y teórico de la distinción]. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.5273&rep=rep1&type=pdf>.
- Daller, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de educación*, 326, 25-35. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:81511a1a-8e60-4b14-b646-f558366c2931/re32603-pdf.pdf>.

- Despaigne, C., y Jacobo Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47), 0-0. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2016000200007&script=sci_arttext.
- Despaigne, C. (2019). "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools ["La lengua es lo que hace todo más fácil": La conciencia de recursos semióticos de estudiantes mexicanos transnacionales en escuelas mexicanas]. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19313152.2018.1470435>
- Despaigne, C., y Suárez, M. J. (2019). The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools [El camino de adaptación de estudiantes transnacionales en México: desafíos lingüísticos e identitarios en las escuelas mexicanas]. *Latino Studies*, 17(4), 428-447. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41276-019-00207-w>.
- Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language awareness*, 8(2), 71-83. [Capitalismo global y conciencia crítica del lenguaje]. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658419908667119>.
- Gallo, S., y Hornberger, N. H. (2019). Immigration policy as family language policy: Mexican immigrant children and families in search of biliteracy [Política migratoria como política de lengua familiar: niños y familias inmigrantes mexicanos en busca de bialfabetización]. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 757-770.
- Gibson, N., y O'Connor, H. (2017). A step-by-step guide to qualitative data analysis [Una guía paso a paso para el análisis de datos cualitativos]. *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 1(1), 64-90. <https://r.issu.edu.do/?l=103051MX>.
- Giroux, H. (1997). Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling. A critical reader [Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y escolarización. Un lector crítico]. Westview Press.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V., y García, J. S. (2010). Transnational students' perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth [Perspectivas de los estudiantes transnacionales sobre la escolarización en los Estados Unidos y México: la relevancia de la experiencia escolar y el país de nacimiento]. In *Children and Migration* (pp. 230-252). Palgrave Macmillan, London.
- Hamann, E. T., y Zúñiga, V. (2011). Schooling, national affinity (ies), and transnational students in Mexico. [Escolaridad, afinidad (es) nacional (es) y estudiantes transnacionales en México]. 110. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/110/>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de Migración (INM) (2019). *Anuario de Migración y Remesas 2019. Primera Parte*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/998/99856084005/99856084005.pdf>
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., & Aguilar Zepeda, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, (48), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100005.
- Jensen, B., y Jacobo, M. (2018). When Families Are Deported: Schooling for US-Citizen Students in Mexico [Cuando las familias son deportadas: educación para ciudadanos estadounidenses Estudiantes en México]. <https://escholarship.org/content/qt4zc8b0nh/qt4zc8b0nh.pdf>.
- Jensen, B., y Jacobo-Suárez, M. (2019). Integrating American-Mexican Students in Mexican Classrooms [Integración de estudiantes estadounidenses-mexicanos en las aulas mexicanas] *Kappa Delta Pi Record*, 55(1), 36-41. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00228958.2019.1549439>.
- Jensen, B., Pérez, M. G., y Aguilar, A. (2016). Framing and assessing classroom opportunity to learn: The case of Mexico. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. [Enmarcar y evaluar las oportunidades en el aula para aprender: El caso de México. Evaluación en educación: principios, política y práctica.]. 23(1), 149-172. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2015.1111192>.

- Kumar, R. (2011). *Research methodology. A step-by-step guide for beginners* [Metodología de la investigación. Una guía paso a paso para principiantes]. Sage.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* [Diseño de investigación: métodos de investigación cuantitativos, cualitativos, mixtos, enfoques de investigación participativa basados en la comunidad].
- Loeza, P. M. (2016). *Estrategias de Lectoescritura en Ambientes Bilingües*. Recuperado de http://www.usaidlea.org/images/Bloom_Loeza_2016_UPANA.pdf
- Maitra, D. (2017). Funds of knowledge: An underrated tool for school literacy and student engagement [Fondos de conocimiento: una herramienta subestimada para la alfabetización escolar y la participación de los estudiantes]. *International journal of society, culture & language*, 5(1), 94-102. http://www.ijscs.net/article_23912_0.html.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms [Fondos de conocimiento para la enseñanza: uso de un enfoque cualitativo para conectar hogares y aulas]. *Theory into practice*, 31(2), 132-141. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849209543534>.
- Sanfelici, L., y Firpo, E. (2015). De ELE al desarrollo de la CaLP y de la metacompetencia bilingüe. *Educatio Siglo XXI*, 33, 295-310. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222611>.
- Souto-Manning, M., Falk, B., López, D., Barros Cruz, L., Bradt, N., Cardwell, N., & Rollins, E. (2019). A transdisciplinary approach to equitable teaching in early childhood education [Un enfoque transdisciplinario para la enseñanza equitativa en la educación infantil]. *Review of Research in Education*, 43(1), 249-276. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X18821122>.
- Velasco Zárate, K. (2021). Migración de retorno en México y su bilingüismo. Revisión de la literatura 2006-2018. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=01853880&AN=149142292&h=kNBq0Et0%2BNfFloUP%2FWo81Rig%2FavL%2BuTPmDml2ioO6DQigcaZD6lkSKY3h%2BpBlKscJZIFA6qyElvYvAPa6P5qFA%3D%3D&crl=c>.
- Zinkgraf, M. (2003). Cuando se vuelve necesario desarrollar una conciencia lingüística crítica en la enseñanza de un idioma extranjero. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 332-333. <http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n01a-20zinkgraf.pdf>.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez García, J. (2008). Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97/>.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (40), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf>.

THE ROLE OF SOCIAL JUSTICE CONTENT IN FACEBOOK AND TWITTER IN THE DEVELOPMENT OF THE IDENTITY OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS

Mariana Montserrat Reynaga Berumen
marianareynagaberumen@gmail.com

Elizabeth Margarita Hernández López
elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx
 Universidad de Guadalajara, Mexico

Abstract

Teacher education programs that integrate social justice-related courses into their curricula are rare in the context of language teacher education in Mexico. Nonetheless, social media plays an important role in educating teachers and people of all ages and professions; hence, social justice issues call for immediate and long-term action to ensure a more just society. In that context, this paper analyses the extent to which social justice content in Facebook and Twitter influence training language teachers' identities as well as how social justice is reflected in their pedagogies. Data for this case study was collected from five pre-service English teachers by means of a survey, in-depth interviews, social media analysis and class observation. Findings reveal a clear connection between social justice content and the identity of this study's participants. They demonstrated a strong social justice-oriented identity in their emotions, in their acts, their social media activity, and overall, throughout their discourse. However, these teachers appear to lack a formal education that embraces social justice. Thus, teacher identity development and social justice are themes that warrant attention from institutional policy makers and faculty in order to adapt to the social needs of contemporary society.

Keywords: pre-service teachers, social justice, social media.

Resumen

Los programas de formación docente que integran cursos relacionados con la justicia social en sus planes de estudio son raros en el contexto de la formación del docente de lenguas en México. No obstante, las redes sociales juegan un papel importante en la educación de maestros y personas de todas las edades y profesiones; por lo tanto, las cuestiones de justicia social exigen una acción inmediata y de largo plazo para garantizar una sociedad más justa. En ese contexto, este documento analiza hasta qué punto el contenido de justicia social en Facebook y Twitter influye en las identidades de los profesores de idiomas en formación, así cómo la justicia social se refleja en sus pedagogías. Los datos para este estudio de caso se recopilaron de cinco profesores en inglés en formación mediante un cuestionario, entrevistas en profundidad, análisis de redes sociales y observación de clases. Los resultados revelan una conexión clara entre el contenido de justicia social y la identidad de los participantes de este estudio. Los participantes demostraron una fuerte identidad orientada a la justicia social en sus emociones, en sus actos, en su actividad en las redes sociales y, en general, a lo largo de su discurso. No obstante, estos maestros parecen carecer de una educación formal que abarque la justicia social. Por tanto, el desarrollo de la identidad docente y la justicia social son temas que merecen la atención de los responsables políticos institucionales y del profesorado para adaptarse a las necesidades sociales de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: profesores en formación, justicia social, medios de comunicación social.

Recibido el 30 de septiembre, 2021 - Aceptado el 20 de octubre, 2021.

Introduction

It is undeniable that social media has changed human interaction as well as it has broadened our understanding of social and political structures (Carlisle & Patton, 2013). In the past decade, Social Networking Sites (SNS) such as Facebook and Twitter have gained ground amongst Mexican youth as platforms to discuss, share, and learn about social justice. This research is interested in how these social media platforms and their social justice content have shaped a group of pre-service training Mexican teachers' identities.

Social justice in education is currently receiving a lot of attention (Boylan & Woolsey, 2015), perhaps social media has helped in spreading awareness about the need our society has for urgent change. This is made evident in research that links social movements and presidential elections with SNS (Norton, 2017; Harlow, 2012; Carlisle & Patton, 2013), which has worked as a wake-up call for school administrators to integrate aspects of social justice in curricula, and for researchers to study its role and necessity in education.

There are a few concepts that need to be addressed. First of all, the term 'Social Justice Content' (SJC) is used in this paper to describe pictures, infographics, videos, threads, and articles shared through SNS's where social justice is the main theme. Some of the issues addressed in SJC include racism, sexism, feminism, the environment, LGBTQ rights, and the relationship between rich and poor nations (Buettner-Schmidt & Lobo, 2011). Facebook and Twitter apps will be the ones used in this research. More specifically, the websites pages and users followed who actively advocate for social justice will be looked into. Nevertheless, the content and its effect on the pre-service teachers' identities are what is relevant to this research.

Also, worth specifying is the selected meaning of social justice since in the literature there are many definitions (Bales, 2018); however, for this research, we shall take into consideration Rawls' (1999, p.4) definition which is concerned with the "way of assigning rights and duties in the basic institutions of society and [...] the appropriate distribution of the benefits and burdens of social cooperation", which, in other words, is the search of equity in every social dimension. Social justice relates to education in the sense that it should enhance the learning and life opportunities of students, empowering them to prosper in a socially just society (Chubbuck & Zembylas, 2008). Another concept is teacher identity, which can be understood as "an ongoing process of interpretation

and reinterpretation of who one considers oneself to be and who one would like to become" (Van Lankveld et al., 2017, p. 2), which, in an educational context translates to the teacher's specific actions and performance in the classroom. The complex role of identity is interrelated with performance (Norton & Toohey, 2011), performance makes identity visible.

Review of literature

Social justice in education is an area of growing interest, particularly in English-speaking countries such as the U.S., the U.K, Australia, and Canada (Boylan & Woolsey, 2015). Due to a shortage of research in the Mexican context, most of the following sources are based on research conducted in the United States, most notably, the work regarding social justice and teacher identity. This only highlights the lack of attention to matters of great importance in a country where systemic ethnic discrimination affects 65% of its indigenous people (CNDH, 2018), whose misogynistic society took the lives of 3,752 women in 2018 (INEGI, 2019), and brutally murdered an LGBTQ+ person every three days in 2019 (Letra Ese, 2020). Both research and education legislation in Mexico need to advance rapidly in these areas if true change is to be made in Mexican society.

The need for socially just teaching

Socially just teaching encompasses varied goals and components. One of them is that of "empowering students to act as agents of change in response to societal injustice" (Chubbuck & Zembylas, 2008). The classroom must be a safe space where students question their privileges, analyze inequities, and work on the betterment of their communities. Pedagogies should be critical about the role of the oppressor and the oppressed in order to achieve transformative mindsets within the students (Freire, 2000).

The teaching of English, or of any subject for that matter, should do more than simply teaching content. Grant (2012, p. 910) argues that "education is about the cultivation of a *flourishing* life and not only the narrow preparation for employment". This means that thinking of education as a mere transit point to be able to get a job is a hollow perspective that fails to consider students' humanity and desire for a meaningful existence. It is also a utilitarian view of education that sees training teachers as objects in training whose goal is to join the workforce and produce capital. Hence, a socially just education will provide students with the knowledge and necessary skills to improve and maintain a socially just

and democratic culture in their communities (Francis & Mills, 2012).

Central to socially just education discussion are the concepts of critical questioning and intersectionality (Grant, 2012). An intersectional approach to education cannot exist without critical questioning. On the one hand, critical questioning “promotes analyzing systems of oppression” (Grant, 2012, p. 923), doing so enables the deconstruction and reconstruction of principles that would result in intersectional pedagogies; this is aligned with the goals of education. On the other hand, intersectionality focuses on accentuating the voices of people “marginalized by their race, gender, and other social identities” (Miller, 2018, p.327); the objective in both cases is social justice.

Theorizing teacher identity

Bonny Norton (2017) has done a wide range of research regarding how student and teacher identities interplay with language learning. She defines identity as “the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2013, as cited in Norton, 2017, p.81), and it is that ability to shift one’s identity than can have a positive effect on language teaching.

Literature about the language teacher identity (LTI) is quite extensive. While Barkhuizen’s (2017) definition of LTI is not a framework, it does provide a structure with which research can be guided. It goes as follows:

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material, and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others. And they are also accepted, acknowledged, and valued by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short term and over time— discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interactions with spaces, places, and objects in classrooms, institutions, and online (Barkhuizen, 2017).

Even when there are many facets to teacher identity, for the purposes of this paper we are mainly interested in how the ‘outside’ forces (social, material, and technological) help in the construction of the ‘inside’. The inside refers to biographical, ideological, and emotional factors within the teacher that are reflected in their perception as professionals in the field (Duff, 2017; Cheung, 2017), while the outside refers to social and environmental factors, where social media and SJC come into play.

It is through discourse that we can understand and project our identities; it is not the only way; however, text is the most tangible form in which identity is presented (Varghese et al., 2014). Identities and discourse are closely intertwined, for “not only does text become identity: it is also the case that identity can become text” (Varghese et al., 2014, p. 36). This is why, for the nature of this research, that interviews and social media usage will provide the most valuable insights in the process of discovering and describing the identities of our participants. Other kinds of data collection will provide complementing information.

Teacher identity has an important role in the quality of education that students receive. Norton (2017) provides a good example of this, the case of an English teacher that after considerable reflection and restructuring her own beliefs and identity managed to reduce the dropout rate of one of her adult courses in comparison with her previous courses where more than half of her students used to drop her class.

Social justice and teacher identity

Social justice in education may come under varied labels, such as ‘teaching for diversity’, or ‘culturally responsive pedagogies’, either way, it is usually viewed from the distributive and the recognition perspective (Boylan & Woolsey, 2015). The distributive aspect relates to the equal distribution of rights, goods, and duties as amendment for injustice (Rawls, 1999), while recognition refers to in-depth understanding and respect of social and cultural differences (Cochran-Smith, 2009). It is through socially just teacher education that pre-service teachers can be helped to understand pedagogy in terms of distributive and recognition points of view

A ‘social justice identity’ refers to the ways in which the teachers’ affairs align and are negotiated with their social justice principles (Farnsworth, 2010). The teachers’ discourse and pedagogies enact their social justice identities. As in Farnsworth’s (2010) research where she explores how Community-based learning (CBL) experience shaped

the social justice identities of a group of pre-service teachers, which helped them reflect on their teaching practices to engage and be present in their community with either a transformative or affirmative approach.

Social media and teacher identity

Much work has been done regarding how social media provides new spaces and opportunities for teachers and people in general to develop and perform their identities; they can contribute to teacher professional development and in doing so, they can possibly benefit education (Carpenter et al., 2019; Bennet, 2017; Nykvist & Mukherjee, 2016). Social media spaces provide training teachers with a sense of belonging in order to develop a digital identity and a professional identity (Nykvist & Mukherjee, 2016); there is a strong relationship between the digital world and their teacher identities. However, Carpenter et al. (2019) suggest that professional constraints might restrict the interactions of teachers, portraying a preferred identity, rather than their true identities. This is relevant to keep in mind so that teacher identities are not illustrated only in terms of their performance in SNS. Nevertheless, social media is an important tool for identity development, as in the research done by Gleason (2018), where students develop their feminist identities through Twitter usage, which is proof of the connection between social media activity and identity formation.

Literature gap

As the previous sections illustrate, research in regards to social justice, teacher identity, and social media is quite extensive and complete (Freire, 2000; Rawls, 1999; Barkhuizen, 2017; Norton, 2011; Bennet, 2017; Nykvist & Mukherjee, 2016). There is work about social justice teacher identities and digital teacher identities (Grant, 2012; Francis & Mills, 2012; Harlow, 2012; Boylan & Woolsey, 2015); nonetheless, research so far lacks studies which integrate the three vectors. Even more so, this is the case for research in Mexico which is far behind on either of the three. With all of this in mind, the research questions that drove this study are: to what extent is social justice content influencing pre-service language teachers' identities? In what ways is social justice reflected in the pre-service language teachers' pedagogies?

Methodology

This research is a case study that looks into five pre-service English teachers, two male, two female, and 1 non-binary, enrolled in a teaching practice pro-

gram as part of their English Teaching B.A. The five participants were selected by the condition of how active they were on social media. In order to answer the research questions, the participants needed to show interest in social justice issues through actively sharing and posting SJC on Facebook and/or Twitter. The following paragraph provides a detailed account of the participants' profile.

Participants

Sara and Carlos are 4th-semester students in the bachelor's degree and are currently in their first year of teaching practice. Esteban, Ezra, and Mia are 6th-semester students and are in their second and last year of teaching practice. Their teaching practice program requires them to work in microteaching groups of 4 or 5 teachers, and most of their teaching experience comes from it. All of them are Mexican, native Spanish speakers that learned English as a foreign language, and are between the ages of 19 and 24 years old. Sara and Mia are female, Esteban and Carlos male, and Ezra identifies as non-binary; 'they/them' pronouns will be used in the following sections to refer to Ezra. Out of the 7 teachers that were invited to participate, they were the ones who had the time and willingness to complete all stages of the data collection process. They were eager and enthusiastic to participate and share their experiences.

Given the nature of the interviews (between pre-service language teachers), they were conducted in English, though occasionally participants switched to Spanish so that they could better express their ideas. The relevant extracts are presented here in the original language in which they were said and interpreted in English for the reader.

Data collection

The data collection stage began with the design of the survey. The purpose of this instrument was to gather general information about the participants and to know how much of their time and interest is devoted to SJC. The questions on it were organized in order of difficulty, then proof tested with other English teachers, then edited to match as much as possible the obtained answers with the aim of the survey. The same piloting process was followed with the questions designed for the in-depth interviews.

Concerning the recruiting process, the participants were first contacted through Facebook messen-

ger and invited to participate in the research. Once they accepted, it was proceeded to send them the participant information sheet for them to sign. After that, the data collection process began by gathering their survey answers. Next, the in-depth interviews took place to look further into their answers and draw a significant amount of information in order to make a comprehensive interpretation of their teacher identities. Some of the information gathered from the interview was then triangulated with the observation of Facebook and Twitter wall posts, classroom observations, lesson plans, and materials developed by the participants, collected over the course of seven weeks.

Data analysis

Data derived from the survey and SNS are analyzed quantitatively to determine the significance of the influence of SJC in their teacher identities and pedagogies. Graphs and pie charts are used to better illustrate the relationship between them. Qualitative data from the interviews and classroom observations are coded and studied through narrative inquiry and discourse analysis since they allow the exploration and understanding of identities (De Costa & Norton, 2016). The coding and categorization of the transcripts fluctuated throughout the process of data collection, data analysis, and the writing of this paper. After a thorough categorization and interpretation, and aiming to provide an answer to the research questions that drove this study, the following section presents this study's results.

Results

Throughout the whole process of data collection, all five participants demonstrated being passionate about social justice issues and according to one of the survey questions, all of them admitted to recognizing its importance in teaching.

Influence of SJC on their identities

On average, participants stated they spend around 18.8 hours a week on SNS and as shown in figure 1, 35% of that time is devoted to SJC such as reading, watching videos, sharing posts, and tweeting. Esteban revealed he invests more than 50% of his social media time in educating himself on social justice issues, particularly feminism. He mentioned that he wanted to learn more about it because of his girlfriend's strong interest in feminism and that they talk about that "a lot".

AVERAGE PERCENTAGE OF TIME SPENT ON SNS

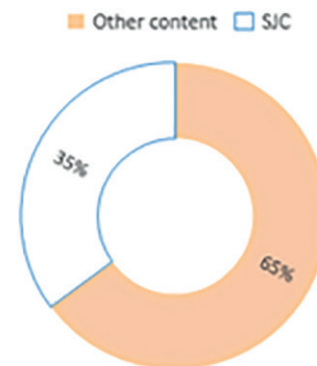


Figure 1. Average percentage of time spent on SNS

This data was triangulated with their social media posts. Their last 40 wall posts were selected and categorized into "SJC" and "other". The type of posts that went under the category of SJC included: informative posts, missing people reports, community service, news articles related to social issues, and memes with a social justice message.

As seen in figure 2, there is a noteworthy amount of SJC balanced with other types of posts, with the exception of Carlos, whose majority of posts are memes; however, considering that he is the most active poster, he shares a meaningful quantity of SJC. It is important to remember that what they share is only a fragment of the SJC that they consume.

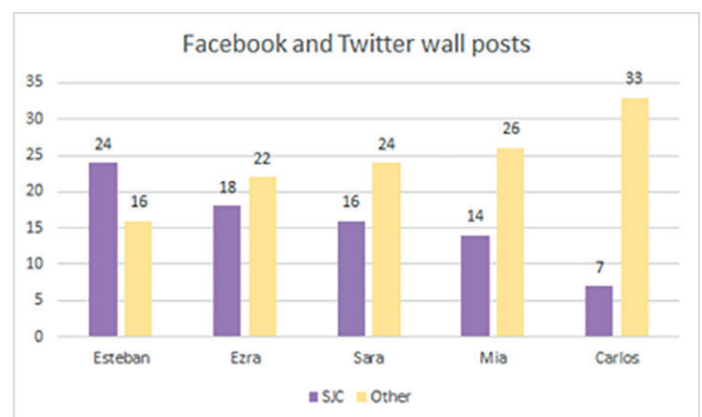


Figure 2. SJC and other content posts

The fact that SNS is the main source of information to our participants, as well as the significant amount of time employed to learning about and sharing SJC,

suggest that they are considerable enough to have an impact on their identities. Mia was the only one who mentioned that she also consulted books to learn about social justice, though she reiterated that it was rare and that most of the time it came from SNS.

One of the ways in which participants portray their socially just identities is when talking about how injustices make them feel. In the following table, there are examples of the participants' answers in which they refer to things they find particularly unjust.

Table 1. Portrayal of socially just feelings.

Theme	Participant	Quote
Anger	Carlos	"When I see those videos in which nobody says nothing, nobody stands for those people and they just let those people say discriminatory things towards them and not speak up, just let it happen, that makes me feel angry and it makes me think of what I would do in case I'm in that position."
Anger	Sara	"When people are mean to children, and like animals, because... <i>ay no, me enojo bien gacho, osea el pensar que ellos son indefensos, y pensar que la gente, ay no me enojo, no puedo ni pensar eso.</i> "
Anger	Mia	"I really hate, like a lot, machismo. So when I see something related to machismo in my house that makes me like, feel so, I don't know, feel anger, like this is not ok [...] also when I see that the government is doing all of these things and for example, near my house, there is a <i>predio</i> and they are cutting trees and all of that, and I feel, I don't know if its anger but its something like it."
Discomfort and anger	Esteban	"I mostly feel like uncomfortable, even with my friends, if it's a [microaggression] or a big one, but yeah, definitely I feel uncomfortable and sometimes angry,"
Discomfort	Ezra	"Transphobia really gets me because it's a big problem in Mexico than homophobia, like, homophobia is big here too, but transphobia is, trans issues are so misunderstood here that people don't even know they exist, that we exist, so yeah, it's stressful to see how people treat other trans people."

Carlos, Sara, Mia, and Esteban talked about situations and wrongdoings that trigger a sentiment of anger. Carlos and Sara expressed they feel angry when people, children, or animals who cannot stand for themselves are abused. This is an indication of their need to protect others who are defenseless. Mia and Esteban addressed how facing misogyny in their contexts and how the government neglects taking care of the environment enrages them. This means that they recognize oppression even if it does not affect them directly. Though Ezra did not make use of any words to express anger, they did suggest that transphobia unsettles them.

Another way in which their social justice identities are enacted is through action. Participants narrated how they have confronted unjust, prejudiced, and discriminatory acts outside the classroom.

Table 2. Enactment of socially just actions.

Theme	Participant	Quote
Facing harassment	Carlos	"I would, I remember this one time, I saw a man recording two girls[...] me fui directamente a él, era como de '¿Por qué las estás grabando? -¿A ti qué te importa?- ¿Cómo que qué me importa? me importa la integridad de otras personas' algo así ¿no? le dije"
Facing transphobia	Ezra	"I saw them posting a lot of transphobic things, and I did comment on those posts and even contacted that person in DM's, and asked them like, 'what you are posting is being transphobic and I'm trying to... I want to think that you did it without knowing that it was transphobic but I can explain to you' and that was the only thing I could do"

Facing misogyny and environmental issues	Mia	“Like, for example, there is a problem about me going to a party and I have to say something like ‘I have the same rights’ and things like that, and about the environment, I go to the place and I plant trees, and water them, I do something. I don’t know if it’s enough, but I do something”
Facing Misogyny	Esteban	“We were just playing video games but they were making some comments and I felt really angry because of that, and then I stopped playing but then I sent them a message, an audio saying like, ‘um, that’s not okay’, in different words of course, ‘cause I was really angry.”

Carlos shared about a time in which he confronted a man who was recording two girls; he said he confronted him because he cares about other people’s integrity. This tells us about his determination to act in accordance with his beliefs even if it puts him at risk. Ezra mentioned they are enthusiastic about educating other people and sharing their personal views online, which indicates that this is the way in which they feel they can contribute to building a more empathetic community. In the case of Mia and Esteban, they said they were more likely to face injustice coming from their family and friends.

From the data mentioned above, it can be inferred that all five participants have strong social justice identities; however, even though their teacher identities are influenced by their social justice identities, they are not as strong when performing in front of the classroom. When observing their classroom work, the ways in which social justice is reflected in their pedagogies were made evident in three aspects, presented in figure 3.

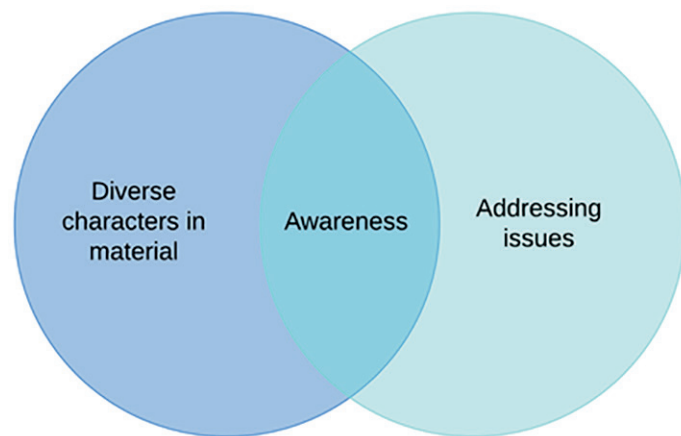


Figure 3. Reflection of social justice in pedagogy

The most recurrent resource that participants used in class that reflected their SJ identities was the use of diverse characters in their material. Mia and Ezra are part of the same micro-teaching group and they were the

ones who incorporated this kind of material the most. They used examples in which one or some of the characters are representing the LGBTQ+ community. Sara, Carlos, and Esteban did not include any examples like these during the weeks of observation; however, they all mentioned in the interview that they have included them in the past. Nonetheless, they all use examples with people from diverse backgrounds, cultures, and multiple body types, and skin colors, in order to present their students with the great variety of humans that exist within and outside the language classroom.

One of the interview questions inquired on whether they have discussed in class some of the issues that they are passionate about in readings, exercises, or perhaps even whole lessons devoted to starting a conversation with their students. Mia was the only one who said that she once centered one of her lessons around international women’s day, but that she had done it at her current job, not in their teaching practice program. Other than that, Esteban, Carlos, and Ezra said that they had only addressed these topics when they came up in class, but that they were brief parentheses and they continued with their lessons as usual.

Overall, these two dimensions are regulated by their awareness and knowledge of these topics. One way or another, they all claimed to be very cautious of what they say and of the way they present their lessons because of their SJ identities. For example, Ezra and Esteban said they attempt to normalize diverse identities and orientations with their material. It was revealed in the survey that all of the participants agree that the social justice perspective is essential for teaching.

Despite the fact that the actions taken by the teachers to promote social justice in their classrooms appear to be useful to propitiate an inclusive environment, Cochran-Smith (2009, p.3) argues that “teacher education for social justice is not merely activities, but a coherent and intellectual approach”. This would require active meditation and thought from the teachers when planning their lessons, which they have stated has been restrained by two reasons explained in the following table.

Table 3. Hindrances for social justice implementation

Theme	Participant	Quote
Teaching practice observation	Ezra	"I haven't addressed these issues. I think it's a tricky thing to do because we were told by the teacher that we should try to avoid topics that might distract students from what we are there for, to learn English, but I would like to try it."
Teaching practice observation	Mia	"Sometimes I'm afraid of saying things and that the teacher observer [won't] like it, for example, if I talk about the LGBTQ community, I don't know if they are going to accept it or not because I feel like they are not that open."
Teaching practice observation	Sara	"I get super, super nervous when being the teacher and I can never... I have my lesson plan and I only do what my lesson plan says, [...]so it's unlikely for me to say something like that."
Fear of being wrong	Sara	"So that's why, I wanted to say something but I didn't 'cause I don't know the context of that sentence."
Fear of being wrong	Mia	"Sometimes I feel that I don't know a lot, I feel like I know [too] little and I don't want to make a mistake, misconception, or something."

Because of the teaching practice program requirements for the pre-service language teachers to be observed every day, this can place a lot of pressure on them to perform only as expected and does not leave much room for them to explore their SJ identities. For instance, one of the teachers that observed Ezra explicitly told them not to bring up these kinds of topics in class, and Sara still struggles with the technical aspects of teaching; thus, she has not taken the time to think about incorporating social justice in her planning.

Sara and Mia also demonstrated fear of being wrong. Sara was narrating about a time one of her students said something that made her think she might be in an abusive relationship but that she decided not to say something, even though she wanted to, out of fear of being wrong. Mia said she would like to learn and read more before saying that could be misinterpreted. These statements highlight the importance of introducing social justice into the curricula of teacher education so that they can better engage in practices that will enable social justice in the classroom.

The last part of the findings arose from analyzing the answers to the first question of the interview. It was regarding how or when did their interest in SJC first start. Ezra and Carlos said that it started from their interest in getting to know more about themselves, as they are both part of the LGBTQ+ community and they wanted to break from societal expectations of who and how they had to be. Carlos stated: "When I first saw a post about

it, addressing this discrimination against gay people, for example, it was when I started to get invested in this". Mia said that after being a victim of injustice from one of her teachers, it was that she started to become invested in SJC, to prevent other people and particularly her future students from feeling the way she felt. On the other hand, Sara and Esteban said that they were influenced by their friends' conversations and social media posts that they first gained interest in learning more about social justice. This revealed the two ways in which they were introduced to SJC: from being oppressed, and from listening and observing online activism.

Discussion

These findings reveal the clear connection between SJC and the identity of the five participants in this study. Participants demonstrated a strong social justice-oriented identity in their emotions, in their acts, their social media activity, and overall, throughout their discourse. The link between SCJ and their teacher identities, although slightly feeble, exists and it is demonstrated in their use of material, awareness, and willingness to discuss social justice when it comes up in class. Thus, the research questions were answered, though the degree to which they perform their SJ identities in the classroom was lower than expected. The socially just pedagogies from the participants were mostly limited to the celebration of diversity, when, as it has been stated previously in this paper, a socially just education explicitly intends to de-

stroy systems of oppression by focusing on change and action (McDonald & Zeichner, 2008).

Furthermore, the unexpected data that emerged such as the reasons behind not being able to perform their full SJ identities in the classrooms, as well as the rationale behind their investment in SJC, provide a clear argument for the relevance of this paper. To do this we need to revisit the statement of the problem, where it was revealed that in the context of the participants, there is a lack of attention to the social side of teaching. Teacher education programs in Mexico have a deficiency of a well-rounded social justice perspective to teaching, and as it has been previously stated, this is critical to enable the goal of education to be fulfilled (Chubbuck & Zembylas, 2008; Freire, 2000; Grant, 2012). We should not wait for teachers to be oppressed in order for change to happen. McDonald (2007) suggests that even though the social justice needs of each educational context are diverse, teacher educators need to keep these issues at the center of learning to teach. For example, Guadalajara might not have the same level of ethnic diversity as Los Angeles, but we have our own share of social issues, such as discrimination against indigenous people or against people of lower incomes, to name a few, and it is our duty to adapt teacher preparation programs to deal with them.

This research paper provides insight into the relevance of improving and updating teacher programs for institutional policy makers, and more realistically to encourage teachers to adopt a critical social justice approach into their practice. As some of the participants stated towards the end of the study, this research enabled them to think of more ways to be the socially just teacher they wish to become.

Limitations and further research

Because of constraints within the participants' teaching practice program, the results of classroom observation were limited by time, as all of the groups teach between

7 and 9 a.m., observation was limited to one or one and a half weeks per group, with a total of 5 weeks to observe the 4 groups. Longer observations could have provided more favorable results as well as follow-up interviews and a more in-depth analysis of their social media usage.

Further research could focus on how teachers without the influence of SJC perform, in order to compare whether their pedagogies are more neutral and typical or the results would be more or less the same. Also, a study comparing the performance of teachers who have been educated trained with a socially just perspective and those who have been educated with a more traditional approach. As this study was focused on a small group of people with similar backgrounds, a study of greater proportions could help to provide a clearer picture of the influence of SJC on pre-service language teachers.

Conclusion

The world for which Bachelor's Degree programs, such as the one the participants belonged to, no longer exists. Digital spaces have changed the way we view education and identities (De Costa & Norton, 2016). Teacher identities, for example, are evolving in nature and as this research has shown, the participants' teacher identities are now intersected with their other identities, such as activist, student, woman, gay, non-binary, and others that could not be thoroughly described in this paper, all with influence from and towards the digital world.

SNS are and will continue to be part of our everyday lives. SJC will keep on influencing and inspiring current and future generations of teachers to adopt just pedagogies. As with the case of Esteban and Sara, observing others having a voice on social issues, will inspire others to do the same. Because of this, it is imperative that institutional policy makers and faculty start implementing reforms to adapt to the social needs of contemporary society.

References

- Bales, S. (2018) *Social Justice and Library Work*. Texas: Chandos Publishing.
- Barkhuizen, G. (2017) Language Teacher Identity Research: An introduction. In G. Barkhuizen (Ed.) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. (pp. 9-19) Routledge.
- Bennett, L. (2017) Social media, academics' identity work and the good teacher. *International Journal for Academic Development*, 22 (3), 245-256.
- Boylan, M., Woolsey, I. (2015) Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education* 46 (2015) 62-71.

- Buettner-Schmidt, K. & Lobo M. L. (2011) Social justice: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 948–958
- Carlisle, J.E. & Patton R. C. (2013) Is Social Media Changing How We Understand Political Engagement? An Analysis of Facebook and the 2008 Presidential Election. *Political Research Quarterly*, 66 (4): 883–895
- Carpenter, J. P., Kimmons, R., Short, C. R., Clements, K., Staples, M. E. (2019) Teacher identity and crossing the professional-personal divide on twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81 (2019) 1-12
- Cheung, Y. L. (2017). Writing Teacher Identity: Current Knowledge and Future Research. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity*. (pp. 246-251) Routledge.
- Chubbuck, S. M. & Zembylas M. (2008) The Emotional Ambivalence of Socially Just Teaching: A Case Study of a Novice Urban Schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45 (2): 274-318.
- Cochran-Smith, M. (2009) Toward a theory of teacher education for social justice. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467) Springer.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2018) Destaca CNDH gravedad del 65% de discriminación en México por origen étnico, y urge atender también pobreza, alimentación, vivienda, educación, salud y justicia para que las personas indígenas accedan a una vida digna. [Press release] Retrieved from: <https://www.cndh.org.mx/documento/destaca-cndh-gravedad-del-65-de-discriminacion-en-mexico-por-origen-etnico-y-urge-atender>
- De Costa, P. & Norton, B. (2016) Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. In P. De Costa (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 586- 601) Routledge.
- Duff, P. A. (2017) Language teacher identities and socialization. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity*. (pp. 170-175) Routledge.
- Farnsworth, V. (2010) Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1481-1489.
- Francis, B. & Mills, M. (2012) What would a socially just education system look like?. *Journal of Education Policy*, 27 (5) 577-585.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy Of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gleason, B. (2018). Adolescents Becoming Feminist on Twitter: New Literacies Practices, Commitments, and Identity Work. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62 (3), 281– 289.
- Grant, C. A. (2012) Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of Education. *American Educational Research Journal*, 49 (5) 910-934.
- Harlow S. (2012) Social media and social movements: Facebook and an online Guatemalan justice movement that moved offline. *New Media & Society*, 14 (2) 225-243.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2019) Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre) [Press release] Retrieved from: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf
- Letra Ese (2020) Muertes violentas por orientación sexual e identidad de género en Mexico [Press release] Retrieved from: <https://letraese.org.mx/wp-content/uploads/2021/02/Muertes-violentas-por-orientacion-sexual-informe-2019.pdf>.
- McDonald, M. (2007) The Joint Enterprise of Social Justice Teacher Education. *Teachers College Record*, 109 (8) 2047–2081.
- McDonald, M. & Zeichner, K. (2008). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stoval (Eds.) *Handbook of social Justice in education*. (pp. 595-610).
- Miller, R. A. (2018) Toward Intersectional Identity Perspectives on Disability and LGBTQ Identities in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 59 (3) 327–346.

- Norton, B. (2017) Learner Investment and Language Teacher Identity. In G. Barkhuizen (Ed.) Reflections on Language Teacher Identity Research. (pp. 80-86) Routledge.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011) Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4) 412-446.
- Nykvist, S., & Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing Pre-service Teacher Identity in a Digital World. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217 (2016) 851–857.
- Rawls, J. (1999) *A theory of justice*. United States of America: Harvard University Press.
- Van Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., Croiset G., & Barkhuizen J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development* 36 (2): 325-342.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2014) Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity and Education* 4(1), 21–44.

ASPIRING TEACHERS' UNDERSTANDING OF THE ELT PROFESSIONAL PRACTICUM DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Vicky Ariza Pinzón

vicky.ariza@correo.buap.mx

María Alejandra Archundia Pérez

maria.archundia@correo.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Abstract

The current health crisis due to Covid-19 has presented different challenges for the educational field and TESOL field. Aspiring English teachers, still in training, have been in the need to abruptly adapt to the complexities imposed on their practicum during pandemic times. The aim of this research is to explore emerging and struggling issues for future English teachers as they had to go from a traditional, 'learned' teaching model to one that is fully online. To do this, the reflections of the professional practicum of three students along 3 critical moments of the pandemic will be analyzed: at the verge of the pandemic, Spring 2020, during it, Fall 2020, and throughout it, Spring 2021. Results from the theme analysis of students' texts reflect an emotional state related to teaching English online, highlight emergent topics for reflection as well as new class modalities for the practicum. These aspects may indicate the adaptation and the understanding of what it takes to be a teacher and a professional when immersed in an adverse English Language Teaching scenario. Notwithstanding, it is crucial to further research on these changes and their implications for teacher training.

Key words: Professional Practicum, English language teaching, reflection, reflective teaching, COVID-19.

Resumen

La actual crisis sanitaria por Covid-19 ha presentado diferentes retos para el campo educacional y la enseñanza de lenguas. Los futuros docentes de inglés, aún en formación, han tenido que adaptarse abruptamente a los retos

de la práctica profesional impuestos por la pandemia. El objetivo de esta investigación es explorar temas emergentes e inquietantes para futuros maestros de inglés al transitar de un modelo tradicional de enseñanza "aprendido" a uno totalmente en línea. Para ello, se analizarán las reflexiones de la práctica profesional de tres alumnos en tres momentos críticos de la pandemia: en el brote, primavera 2020, durante el brote, otoño 2020 y a lo largo del brote, primavera 2021. Los resultados del análisis temático de los textos estudiantiles reflejan un estado emocional al referirse a la práctica profesional, destacan temas emergentes de reflexión así como nuevas modalidades de clase en los tres momentos analizados. Estos aspectos son indicadores de posible adaptación y comprensión de lo que significa y conlleva ser un estudiante de maestro y un futuro profesional en la enseñanza del inglés en escenarios adversos. No obstante, es preciso profundizar en estos cambios y sus implicaciones para la formación docente.

Palabras clave: Práctica profesional, Enseñanza del inglés, reflexión, enseñanza reflexiva, COVID-19.

Introduction

The teaching of English has traditionally been shaped by contextual and historical events. Today, as the world has been enduring the Covid-19 pandemic, the ELT and TESOL field shape and reshape to respond to the current sanitary crisis. Future language teachers have not been exempted from this new reality; not only have they had the need to understand what it takes to be a teacher under the present circumstances, but also, they have had to abruptly adapt to the new reality created by online teaching. Becoming a professional in English Language Teaching is already challenging on its own. As a case in point, practicum student-teachers are expected to perceive the entangled complexities inherent to their teaching context because learning to be a teacher is a process that is characterized by complexity, contextual and idiosyncratic traits (Flores, 2001).

Recibido el 25 de septiembre, 2021 - Aceptado el 22 de octubre, 2021.

Within a professional practicum course, student teachers' put in practice the pedagogical knowledge that they have acquired during their formation by teaching in real educational contexts and catch a glimpse of the multiple layers that compose the teaching of English.

However difficult the learning process to become a teacher may be for professional practicum aspiring teachers, they already possess educational experiences as well as their own students' background. Being inserted as students in a pedagogical process themselves helps them in their professional learning development (Koşar, 2021). In normal circumstances, aspiring teachers would get immersed in complex contexts; however, being a teacher in a familiar or learned context, of which they had been part during their tertiary preparation, provided a sense of certainty that they could manage on their ways to become teachers. Nonetheless, with the modality shift that took place due to the pandemic, aspiring teachers had to hurriedly adapt themselves to teaching online, to which they had not been prepared during their formation. In a matter of weeks, aspiring teachers were involved in an even more complicated learning process that demanded new and specific skills since there were unfamiliar contextual intricacies created by the abrupt plunge into online teaching.

Most of the recent literature regarding the COVID-19 has focused on the digital aspects of teaching and the acquisition of ICTs. We acknowledge the gap of the digital divide between technology and future language teachers and educators and the need of more ICT training. This paper wants to direct attention to the way in which the situation has impacted the ELT educational field in general and the professional practicum in particular. Therefore, the purpose of this paper is to address the problematics that arise from the abrupt transition that aspiring teachers had to undergo when having to be inserted into online teaching, which presupposes adjustment. The quest that drives this research is to respond to the following research question: How has the current sanitary context shaped the understanding of the professional practice of future English Teachers in an ELT changing field?

Literature review

An essential exercise in which student teachers engage during their teacher formation and which is enhanced during their professional teaching practicum is reflection. According to Koşar (2021) "reflecting on teaching practices impacts on pre-service teachers' professional learning" (p. 114). We consider that reflection becomes a fundamental activity to explore student-teachers' understanding of the professional practicum under a sce-

nario of crisis while they are developing their teaching skills. Reflecting on teaching, especially during COVID-19 times, becomes a core activity for the training of teacher learners who should be provided with "the tools of reflection so that they can be better prepared for the transition from the teacher education course to the first year of teaching" (Farrell, 2016, p.108) and in this case to the transition to the online modality. Henceforth, tasks that promote reflection help aspiring teachers to make sense of their teaching. Reflective texts become artifacts for learning about what teaching implies as through reflection, teaching professionals situate themselves in their practice since what they do in their everyday begins acquiring sense and purpose. Moreover, through reflection, student-teachers realize and externalize the different problematics they encounter when teaching. By going through "rigorous forms of reflective thinking" (Farrell, 2015, p. 3) and the identification of critical moments, aspiring teachers may advance further in their understanding of the intricacies of their teaching contexts. Loughran (1996) notices the need to pay special attention to "the way teachers think [reflect] about their practice" (p. 3). The development of reflective thinking will result in investigative inquiries on detected problems to conceive doable courses of action to be taken to overcome problems student teachers may face while acquiring teaching experience. A case in point is the contingency which pinpointed different critical moments for which the students had to make quick decisions.

Taking informed decisions may help aspiring teachers to feel more secure about what they do and why they do it. Reasoned action-taking improves teaching since alternative routes are constructed to successfully tackle critical moments. Even though, student teachers must respond rapidly to handle adverse situations into their educational settings, teaching online has created major challenges for practitioners. Due to the arduous shift that online teaching modality represents, the professional practicum context in which aspiring teachers immerse has turned into a highly demanding one. In addition to that, Mexican educational policies lack continuing education plans that aid aspiring teachers and teacher trainers to effectively respond to changes. Student-teachers' response to teaching online during the pandemic has been rather reactive (Escudero-Nahón, 2020), a natural reaction in critical moments. When forced to use online teaching, aspiring teachers were not aware of the requirements such adoption would entail.

Online teaching modality requires an arduous response ability since "teaching online demands time, effort, and engagement from teachers and institutions

to employ ICT appropriately, reconceptualize teaching, and establish communication and interaction with students” (Juárez-Díaz & Escudero, 2021, p.123). Practicum students were not prepared for this response and they had to take decisions rapidly without any defined pedagogical support. Consequently, the context in which aspiring teachers have been performing their professional practicum has turned into a highly demanding one. According to Comas-Quinn (2011) when moving to teaching online, both teachers and students have to receive pedagogical and technological support from their institutions. Aspiring teachers may have welcomed online teaching as a natural reaction to move on during a critical moment; however, they had not been prepared for such transition, even though they were prepared pedagogically speaking, they did not have sufficient technological knowledge to readily engage in online teaching. The following sections will address the different concerns imposed by the current sanitary context. In doing so, the methodology will help to understand the changing nature of the ELT field.

Method

This section describes the research design aimed at understanding how aspiring teachers conceive the professional practice which involves teaching English in a context shaped by the current sanitary situation. The exploratory nature of this qualitative research is framed under the case study tradition for a ‘case’ is bounded by a person, a behavioral condition, or a social and phenomenological situation (Yin, 2012). Even though case boundaries are often blurred by the contextual conditions, Creswell (2012) claims that cases can still unfold the reality from the participants’ point of view and portray the complexity of the professional practice under the effects of the lockdown.

Context then and now

This study was carried out in a public university in central Mexico. Particularly, in the school of languages which offers a teacher training program in English. This program focuses on three areas: linguistics, teaching and research. Regarding teaching, students are expected to do their professional practicum at the end of the major. This involves getting immersed in a new context in basic or middle education to teach 60 classes under the supervision of a mentor and a supervisor. Typically, –in a face-to-face situation- students used to visit the school, to observe classes and to find out their future students’ needs. Once they got a sense of the context,

they elaborated a work plan to meet the administrative requirements of the institution. Over a semester, students were in charge of teaching 60 lessons in situ and had to write a reflection at the end of each class. Every week, they met with the supervisors to discuss things related to this process.

The advent of the pandemic necessarily had an impact on the way the professional practicum at the school of languages used to be. In Mexico, the lockdown in all educational levels was officially declared on March 23rd, 2020 as stated in the *Diario Oficial de la Federación*, agreement 03/02/20, published on March 16th, 2020. From then on, students, mentors and supervisions had to adapt the procedures of the teaching practicum to remote learning. In other words, the requirements of the professional practicum (planning, teaching, reflecting) were still effective, but the classes and the supervision meetings would be carried out entirely online. The adaptation to that process is the focus of this research.

Participants

In order to understand the transformation of the teaching practicum and the ELT field under the effects of the pandemic, we considered important to collect the experiences of student-teachers from their own voice. In order to do so, we followed a purposeful opportunistic sampling strategy for it helps in the understanding of a central phenomenon (Creswell, 2012). Therefore, we intentionally selected 3 student-teachers doing their professional practicum in different semesters: one from the Spring of 2020, one from the Fall 2020 and one from the Spring 2021. Having the perspective from student-teachers at different points in time was intended to understand the changing nature of the professional practicum due to the pandemic, the sanitary conditions and the educational decisions taken. Besides, the participants were purposely chosen to represent varied contexts in the Mexican educational system as you can see in Table 1.

Table 1. Participants and educational contexts

	Participant	Semester	Educational level	N. reflections
1	María	Spring 2020	High school	7
2	Ana	Fall 2020	Secondary school	7
3	David	Spring 2021	Kindergarten	8

Data collection

The corpus of this study consists of 22 student-teacher’s reflections early in the start of their teaching practicum. The selection of the sample texts aligns with the purposeful opportunistic sampling strategy (Creswell, 2012)

and the role of immersed participants within the field of study (Edwards, 2002). First, the reflections were selected as a data collection process because of the insightful nature of the task. As students engage in their teaching practicum, they situate themselves in a social practice such as teaching. There, they begin to make sense of the everyday happenings in the profession and situations that surround their teaching practices in the new virtual environment. Therefore, reflection is a rich source of data since it fosters rigorous thinking (Farrell, 2015) as well as intentional teachers' ways of thinking (Loughran, 1996). Second, the researchers' supervision meetings held with small groups of students complemented the landscape of the teaching practicum portrayed in the written accounts. In these sessions, students recount their experiences teaching English online, their struggles, challenges, concerns, but also action plans. Listening to student-teachers in the small supervision sessions helped the researchers to track the reflections for analysis.

We acknowledge that being immersed participants in the field of study might represent a disadvantage because of the familiarity of the context (Edwards, 2002). However, being a participant researcher also offers a perspective of the professional practicum that is unknown to the outsider researcher. Being an immersed participant allowed to collect real-life data. In order to be as accountable as possible, we tried to distance ourselves from the field by observing other contexts and having informal talks with people out of the field. In addition to that, we tried to inform our decisions in the research design as transparently as possible (Cousin, 2009). This will allow to provide reliable accounts (Hammersley & Atkinson, 1995) which given the complexity of positions are open to many interpretations (Edwards, 2002). These reliability principles also apply to the method of analysis.

Method of analysis

Once the reflections were selected, we conducted a thematic analysis (Strauss & Corbin, 2002). First, both researchers individually read the reflections and did an open coding. That involves a conceptualization stage which aims at reducing large amounts of data into smaller and manageable bits. This step was crucial because the headings of the phenomena and events should accurately describe common features and significant meanings to be grouped. Both researchers met several times to discuss open codes and come to an agreement. The second step was to conduct an axial coding which is the process of relating categories to subcategories. This type of coding happens around the axis of a category, and intertwines the categories in relation to its properties and

dimensions. Finally, we did a selective coding which is the process of refining and integrating theory. In other words, it has to do with the ways in which information is presented so that it makes sense as a whole, portrays an event and makes a case.

Results

This section presents the findings that shed light on the understanding that future language teachers have of the professional practice and their ELT changing contexts shaped by the pandemic. This section is organized in three main themes. The first one, has to do with the emotional states of the students and how they are evident in the reflections as the lockdown continues along three semesters. The second theme addresses some of the trend topics students reflect about and displays how they have evolved before, then and now. Finally, the last theme showcases the emergent modalities or configurations of English language classrooms in the Mexican Educational System.

Emotional states of the teaching practicum

Emotions seem to be a 'normal' trait in teacher's personality and dispositions. They are also an important stage in the process of reflection (Ariza-Pinzón, 2014). In the reflections analyzed, both positive and negative emotions were evident. In an initial open coding, the words in **bold** were related to a positive emotion while the words in *italics* were related to a negative one. From this standpoint, in the Spring of 2020, at the breakout of the pandemic, there seems to be a mix of positive and negative feelings as the words **fun, trip, tolerance, encouragement, ignored, the trip again-** suggest, see table 1. In contrast, in the Fall of 2020, there seems to be a higher negative charging in the feelings as the words in *italics* indicate *-not completely ready, do not trust, problems, need to interact, not clear-*. Furthermore, in the Spring of 2021, the negative charging of the words seems to intensify with the exclamation marks in the phrases *pay attention, please!* and *never more!* In order to better understand the reflection process as well as the source of emotion, and whether or not they are related with the pandemic, the following sections describe in depth the findings in the three periods analyzed.

Shaping of the professional practicum over time

This section addresses the ways in which the contingency by COVID-19 shaped aspiring teachers' understanding of the professional practicum in English Language Teaching over time. Having a chronological focus *-before, during and throughout the pandemic-* (Escudero-Nahón, 2020) allows not only revisiting the 'old normal' but also questioning assumptions about the professional practicum and what it takes to learn to be a teacher now and in the

Table 2. Aspiring teachers' reflection titles during the pandemic

Before the pandemic Spring 2020	During the pandemic Fall 2020	Throughout the pandemic Spring 2021
Highschool	Secondary school	Kindergarten
1. A fun class. 2. I felt <i>ignored</i> . 3. Trip to six flags. 4. <i>The trip again!</i> 5. An emergency case. 6. Tolerance. 7. With much encouragement!	1. I was <i>not completely ready</i> . 2. <i>Do not trust</i> in technology. 3. Technical <i>problems</i> . 4. They <i>need to interact</i> . 5. <i>Not everything was clear</i> . 6. Time management. 7. Starting the class with a smile .	1. My first digital class. 2. The device is <i>not a toy</i> . 3. <i>Pay Attention Please!</i> 4. <i>A disturbing noise</i> . 5. <i>Never more!</i> 6. <i>Asking for help</i> . 7. <i>Problems with the internet</i> . 8. Finally.

near future. As we will see further below, the semesters of Spring 2020, Fall 2020 and Spring 2021 illustrate a sinuous transition to an online teaching practicum that is characterized by uncertainty, adaptation and endurance respectively.

Semester 0 – At the verge of the pandemic

This first moment illustrates the confrontation with the uncertainty caused by the health sanitary situation. The professional practicum, at this point, was characterized by the abrupt interruption of the face-to-face modality and the 'technology outbreak'. Student-teachers, at this point, did not know for sure how long the lockdown would take. They did not know if they would finish the practicum. In order to understand the effects of the pandemics on language teaching, it was necessary to look back in time, when student-teachers carried out their professional practicum in the physical classroom. The analysis of the reflections from Spring 2020 revealed some recurrent themes related to classroom management issues such as participation and class environment (Brown, 2014). María, for example, describes: "in my first class with these students, I noticed that students who are between 12 and 14 are very messy and not participatory". She also describes a moment in which she had to adapt a class activity in order to maintain a positive classroom environment and says:

"... continuing with the planned activity, I handed them a sheet with exercises with the numbers which consisted of writing the corresponding number in letter. [...] I noticed discomfort on the

part of the students and I had to improvise another activity where they were more interested". María.

Those seem to be common concerns for novice teachers when carrying out their teaching practicum. What stands out in this stage of analysis is the fact that both aspects of classroom management -participation and class environment- were identified from the aspiring teachers' observations within the class. She pointed out that she 'noticed' discomfort and lack of participation. Furthermore, it seems that the observed behavior in class triggers deeper analysis and leads to the identification of more critical issues such as student well-being, as the following quote illustrates:

"All students participated with enthusiasm with this activity, they all raised their hands [...] and shouted: Me teacher! Ask me teacher! so it was difficult for me to select. So, I only chose a student from whom I remembered his name. This made a student feel ignored and disappointed, he told me: you always ignore me". María.

This situation resulted in a meaningful learning experience for the practitioner from which she took action for future classes: "I learned how delicate it can be for a student to feel ignored. Even though it was not my intention, I will be much more careful". From these reflections, we can infer that being in the classroom physically, helped to identify critical moments. These momentums might be lost in the virtual environment as we will see next.

Semester 1 – a trial-and-error start

What we have named as *semester 1* was characterized by the fact that students started their teaching practicum online. This period was characterized by a trial-and-error dynamics. There was nothing certain at this point, except that the classes would be online. As the titles from the reflections suggest (see table 2), the first three weeks of the teaching practicum were rather messy. The student wrote in her reflections that she was not ready to start:

“I thought I was ready for my first online class; I had practiced a video call days before and I had all the material needed. However, when I started sharing my screen to play two videos, I realized that I didn’t have the material set... My students got confused. [...] this situation made me feel really nervous and insecure about my previous preparation”. Ana.

Over time, she reported having issues related to technology. For example, she implemented an activity for students to introduce each other by means of a digital roulette from a webpage. As she reports: “The activity started good but after spinning it 3 or 4 times, the roulette started pointing out to the same two names again and again”. In another example, she reported having technical problems to reproduce a video from YouTube. In both cases, she was not sure about the cause of the technical issues, both situations made her feel uncomfortable, but still, she was able to sort them out. Very often times, an emotional state of stress, such as one caused by the situations above, turns into a coping strategy. In turn, it evolves into acceptance of a given situation (MacIntyre et al., 2020). As Ana points out: “technology is a good tool but sometimes it tends to be tricky”. Little by little, she started coping with the situation and embraced discussing about other teaching related topics such as participation, time management and multilevel classes among others. As the time passed by, the student assimilated technology. She even implemented the use of new digital material and apps as the following quote indicates:

“In my ninth class, I put in practice all the things I have learned in the last sessions. I wrote very clear instructions in each activity and I even used **two devices** in order to share my screen and read the comments of the students in the chat. Amazingly, the whole class flow very smoothly and some students were more participative. [...] I felt happy and motivated because in the previous classes I felt I was only talking to myself”. Ana

It was until she could cope with technology that the topics of reflection changed. Technology was present in every class but now themes such as participation, interaction and instructions were back to scene.

Semester 2 – enduring change

Finally, semester two was characterized by a taken for granted virtual teaching practicum. After one year of lockdown, students were aware that they would start teaching English online. However, the challenges of teaching online still remained. For example, during his first classes with kindergarteners, David faced some issues related to technology. He described that “students turned on their microphone and the noise caused problems to hear the greetings. I had to ask parents to turn off their microphone because it was making trouble to other students”. In another class, he reported that:

“2 students were having problems with the Internet Signal, so they didn’t have access to the material that I was sharing. Suddenly the class was out of control and some students lost interest. I finished the class, but this situation frustrated me a bit because at the moment, I didn’t know what to do, I felt a little worried”. David

Generally, the start of the teaching practicum represents a time for adjustment to the new circumstances where students continue on a trial-and-error dynamics framed by frustration and uncertainty. Technology issues continued to be present but, what was particularly interesting in this last case, was related to the agents involved in the learning-teaching process, especially with young learners. In the reflections analyzed, in the context of basic education, parents necessarily had a role in the teaching practicum. David, for example, asked parents to help him dealing with technology. In this case, parents were considered as a resource.

There were also cases –particularly, in the context of basic education- in which student-teachers struggled with parents’ interaction as mediators in children’s learning. As he exemplifies “I sent some material to parents to the WhatsApp group, I waited for someone’s response but that never came”. This situation prevents children to complete the activities: “I perceived that some students did not have the material. This could be a problem because [...] they could not make the activity”. As we can see, the aspiring teacher is aware of a third party in their teaching practicum; however, the effects on their teaching development deserves further atten-

tion. After this panoramic, we could observe emergent topics. As it will be discussed in the following sections.

New topics of reflection

Having a chronological focus during the stage of data analysis disclosed the process of understanding the different implications of online teaching along the confinement. Some of the most relevant topics of reflection derived from the aspiring teachers' teaching contexts during pandemics. Firstly, this transition to online learning made latent the need to reflect on online teaching and the need to become technologically and digitally competent. In order to cope with the technological challenges, aspiring teachers need to develop basic knowledge of technology for its better use during their pedagogical practices. Hence, becoming digitally competent will be an indispensable trait that student teachers will have to develop to better perform in the online teaching modality. In addition to technology, they also have to deal with classroom management issues such as delivery of material, participation online and homework delivery among others.

Another emergent reflection topic is parental involvement in their children's learning process in situations in which students are not completely autonomous or independent such as the case of kindergarten contexts. Student teachers performing their professional practicum in kindergartens usually reflect about the non/involvement that children receive from their parents. Parents involvement should be considered when planning classes to turn parents' engagement into an asset for the children's benefit. However, aspiring teachers need to be aware of the fact that such engagement will be context dependent, as it will be explained below.

New class modalities

Equally important is to consider the multimodal class design that has been configured during the performance of the aspiring teachers' professional practicum during pandemic times. Aspiring teachers have had to be creative and critical enough to discern how to properly respond to the specific demands of their teaching contexts. Even though, there were different configurations and combinations of "online teaching" there are two well defined online teaching scenarios.

The first one is related to basic education where parental non/involvement was an important element that contributed to the children's learning process. Aspiring teachers had to come up with teaching modalities which could include parents to support their children while taking classes at home. In this context, there was

a combination of WhatsApp and video call applications such as Google Meet or Zoom. The former was used as an only means for communication with parents to be able to reach students or to deliver activities and material for kids. The latter were used to have synchronous classes. In some cases, low-income families did not have access to internet or technological devices for each of their children. They had to do with what they had. In the best of the circumstances in contexts in which it was possible to teach children via Google Meet or Zoom aspiring teachers were able to interact synchronically with their students and their parents. In contexts in which synchronous teaching was not possible, student teachers had to create video classes to deliver content and still be in contact with children. With the creation of video classes, practitioners delivered content and developed a different understanding of class content delivery. Either synchronously or asynchronously teaching, student teachers designed online classes that responded to the specific characteristics of the teaching contexts which were characterized by learners' lack of technological resources and internet connection.

The second perceived online teaching scenario was that configured in tertiary contexts in which there were more combinations as to the way online classes were given. Within this context, it was possible to use different video call platforms such as Microsoft Teams, Google Meet or Zoom. With these it was possible to take synchronous classes, to use different tools such as breakout rooms and whiteboard and to have communication with students and among students. Even though Microsoft Teams was the official and institutional Learning Management System (LMS), there were other platforms being used. Asynchronous work was also carried through Moodle, Gmail, Google Drive and Google Classroom. These platforms were used mainly as reservoirs for activities, material and homework. They were also used to give feedback and track progress of students in their learning processes.

Conclusion

This study has explored the development of the teaching practicum from a holistic perspective over time. As the findings suggest, aspiring teachers have faced critical moments that go from an adaptation to the online environment to a stage of acceptance and endurance as a response before the Covid-19 crisis. Emotional states were identified as traits that shape student-teachers' formation. Throughout the pandemic, it was observed that feelings were prominent as part of the reflection process. At the beginning of the teaching practicum, the

issues that caused more distress seemed to be related to technology management, communication and parental involvement. Furthermore, findings seem to suggest that critical moments are followed by periods of adaptation that are attained by reflecting on possible solutions and their implementation. Once aspiring teachers better coped with technology, they also reflected on topics that are related to teaching formation. Through student teachers' reflections, different teaching modalities emerged as responses to carry out the professional practicum. Different formats have been configured to do so; synchronous, asynchronous, and other combinations that have been shaped as a fair response to the specific needs derived from the educational contexts aspiring teachers got inserted.

This study presented an overview of the teaching practicum at different levels of the educational context in Mexico. The analysis in three periods of time highlighted the need to review the current curriculum in English Language Teacher Education. We consider that an educational model is needed that can integrate not only the technical part of online teaching, but also a pedagogy and delivery of content knowledge that is context sensitive and embraces social justice. A curricular transformation is needed to better prepare teacher trainers and aspiring teachers for the coming teaching scenarios once the sanitary crisis is over (Escudero-Nahón, 2020). As he

points out, whenever we are back to in situ lessons, we will certainly be and we will certainly find more autonomous learners with more knowledge about technology.

Covid-19 pandemic has caused a scenario of crisis, but also offered a scenario of opportunity and creative tension. If this creativity is developed, aspiring teachers will be prepared to respond better to critical moments that may arise during their professional life. The present study contributed to the understanding of the professional practicum in times of pandemic, this knowledge should be used to improve professional practicum accompaniment and supervision in a responsive action implemented by the educational system. Further research should be done on the initiatives and the institutional agreements that have been taken to return to the new normality. The findings in this study shed light on the issues to be considered for the implementation of hybrid models to come. With coming uncertain contexts, teachers and other parties involved in teaching need to get ready to adapt and rapidly respond to uncertainty. Due to the small number of participants in the present research, it is not possible to make generalizations. However, the present study offers a glimpse of how the professional practice evolved during the present emergency circumstances.

References

- ACUERDO 02/03/20. 2020. Diario Oficial de la Federación DOF. 02/03/20. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Ariza-Pinzón, V. (2014). Learning to see: towards a reflective teaching practice. *Lenguas en Contexto, Special Edition*(Spring), 2-11.
- Brown, H. D. (2014). *Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL: The journal of EuroCALL, supl. Special issue on CALL and CMC teacher education research.*, 23(3), 218-232. <https://doi.org/10.1017/S0958344011000152>
- Cousin, G. (2009). Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches. In. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4ta ed.). Pearson Education, Inc.
- Escudero-Nahón, A. (2020). La intermodalidad educativa como base conceptual para el diseño de planes de continuidad educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/30/la-intermodalidad-educativa-como-base-conceptual-para-el-diseno-de-planes-de-continuidad-educativa/>
- Escudero-Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos Sobre Educación*, 12, 1-28. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>
- Farrell, T. S. C. (2015). *From trainee to teacher. Reflective practice for novice teachers*. Equinox Publishing Ltd.
- Farrell, T. S. C. (2016). *Promoting teacher reflection in Second Language Education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice* (2 ed.). Routledge.
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. *Profile: Issues in Teaching Professional Development*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
- Koşar, G. (2021). Distance Teaching Practicum: its impact on pre-service ELT teachers' preparedness for teaching. *The International Academic Forum IAFOR*, 9(2), 111-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.22492/ije.9.2.07>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modeling*. Routledge.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trans.; 1 ed.). SAGE.
- Yin, R. K. (2012). *Case study research design and methods*. (5th ed.). SAGE.

Lenguas Contexto

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

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción a enviar artículos para su probable publicación en sus versiones impresa y digital para la edición del año 2022 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/>

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Envío de contribuciones: hasta el 30 de marzo de 2022.

Comité Editorial de Lenguas en Contexto

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 their printed and digital version of **Lenguas en Contexto** corresponding to the year 2022.

Contributions should be sent to: **lenguascontexto@facultaddelenguas.com**

Lenguas en Contexto has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on both 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: March 30, 2022.

Lenguas en Contexto Editorial Board

APPEL À CONTRIBUTIONS

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 le numéro de l'an 2022.

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 2022. Les contributions doivent être envoyées à:

lenguascontexto@facultaddelenguas.com

Notre revue, indexée dans le système LATINDEX, est une publication à but non lucratif. Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées. Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant:

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

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

La réception des contributions est fixée au 30 mars, 2022.

Comité éditorial de Lenguas en Contexto

