

Lenguas

En context

ISSN 2007-3038

latindex

María Lilia Cedillo Ramírez
Rectora de la BUAP

José Manuel Alonso Orozco
Secretario General de la BUAP

Celso Pérez Carranza
Director de la Fac. de Lenguas

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

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

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

Luis Antonio Lucio Venegas
Director General de Publicaciones

Comité editorial

• Leticia Araceli Salas Serrano, Editora en jefe • Norma Flores González, Co editora • Stéphanie M. Voisin, Co editora

Comité de arbitraje

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

Comité científico

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

Revisión de Estilo

• Blanca Adriana Téllez Méndez

Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

Diseño de portada

• Julio Ernesto Méndez Torres

Webmasters

• Adi Janai Jiménez Campos
• Jesús Manuel Rosales Quiroga

CINTILLO LEGAL

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 14, Suplemento, agosto de 2023 a julio de 2024, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla, Pue., y difundida a través de la Facultad de Lenguas de la BUAP, con domicilio en 24 norte No. 2003, Col. Humboldt, C.P. 72370, Puebla, Pue., Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5826, <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>. Editora responsable: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, correo electrónico: leticia.salas@correo.buap.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo 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: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370, fecha de última modificación, diciembre de 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la difusión.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

ÍNDICE

Editorial	2
Leticia Araceli Salas Serrano y Norma Flores González <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Introducción	3
Norma Flores González <i>Facultad de Lenguas, BUAP</i>	
Análisis Traductológico de los Referentes Culturales en la Subtitulación de “Norbit”	5
Claudia Castañeda García, María Eugenia Martínez Flores y Martha Alicia Vela Gámez <i>Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	
Hacia el Diseño de un Programa de Lenguas Extranjeras: La Percepción de los Docentes	18
Estela Maldonado Pérez y María Teresa Calderón Rosas <i>Universidad Autónoma Metropolitana</i>	
La historia de mis abuelos ¿es una historia de amor?	29
Leticia Araceli Salas Serrano, Teresa Aurora Castineira Benítez y Elizabeth Flores Salgado <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Role of video games in the autonomous learning of English as a second language: A qualitative study	40
Abigail Rosales-López y Edgar Emmanuell García Ponce <i>Universidad de Guanajuato</i>	
Los Protocolos Mexicanos para la Subtitulación para Sordos y Deficientes Auditivos (PROMESS): Una propuesta de normatividad	49
Jorge Alonso Díaz Reyes y José Cortez Godínez <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
Gramática comunicativa y enseñanza diferenciada en la clase de inglés: perspectiva estudiantil	60
Ana Arán Sánchez <i>Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México.</i>	

Editorial

Este 2023 nos llevó al reencuentro del regreso completo a las aulas y a los eventos sociales, también nos invitó a evaluar las prácticas y lecciones exitosas de las experiencias vividas desde el 2020. De igual manera, este ejemplar del suplemento del número 14 de la revista *Lenguas en Contexto* marca un cambio en su historia. Al final de cada etapa, evaluamos lo vivido y los cambios invitan a mejorar y a evaluar lo hecho y lo no hecho. Todo cambio es una oportunidad y un nuevo comienzo. Así, anunciamos con mucho gusto cambios en nuestro Comité Editorial. Con esta reestructuración, la revista se enriquecerá con nuevas perspectivas, procesos y metas.

Lenguas en Contexto seguirá creciendo y sirviendo a la comunidad académica de la enseñanza de lenguas y la traducción a nivel nacional e internacional. Seguramente vendrán grandes éxitos y logros que celebraremos con el nuevo Comité Editorial. Mientras tanto, no nos queda más que agradecer, como siempre a los autores que confían en nosotras, los lectores que nos motivan a seguir trabajando y a las autoridades de la Facultad de Lenguas, BUAP por su apoyo constante.

Sinceramente,

Dra. Leticia Araceli Salas Serrano
Editora-en-jefe

Dra. Norma Flores González
Coeditora

INTRODUCCIÓN

Norma Flores González
norma.floresgon@correo.buap.mx
 Facultad de Lenguas, BUAP

El campo educativo en constante cambio ya que gracias a la tarea investigativa se ve retroalimentado y modificado. Dichas investigaciones contribuyen a la generación del conocimiento que permite observar las realidades y analizar los principales agentes del currículum para finalmente tomar decisiones en pro de buenas prácticas en las diferentes modalidades.

En este sentido, el docente tiene un papel activo como investigador de su propia práctica (González et al., 2007) tal y como se presenta en este nuevo ejemplar de la revista *Lenguas en Contexto*. Este número indudablemente contribuye al campo disciplinar, tocando aspectos medulares como la importancia de la traducción, el análisis del discurso, las estrategias para el proceso de enseñanza y la relación existente entre programas de estudio y práctica docente. En esta edición, se presentan seis artículos que ofrecen propuestas o soluciones a problemas en el campo de *Lenguas*.

En esta ocasión, el primer artículo de Castañeda, Martínez y Vela titulado *Análisis Traductológico de los Referentes Culturales en la Subtitulación de "Norbit"*, destaca la esencia de las estrategias traductológicas y el respeto por los referentes culturales en la interpretación y subtitulación del género cinematográfico con el propósito de ofrecer al público una traducción de calidad, sin alterar la versión original. Las autoras concluyen señalando que la traducción va más allá de la transferencia de signos de una lengua a otra y por tanto es indispensable que el traductor conozca la cultura, la cual juega un papel elemental en el lenguaje.

El segundo artículo: *Hacia el Diseño de un Programa de Lenguas Extranjeras: La Percepción de los Docentes*, de la autoría de Maldonado y Calderón, señala la necesidad imperante de examinar la relación entre plan de estudio y práctica docente a fin de conocer los atributos del programa, método de estudios y la práctica docente así como detectar las áreas de oportunidad subyacentes en este contexto de estudio.

Por otra parte, el tercer artículo titulado *La historia de mis abuelos ¿es una historia de amor?*, de Salas, Castineira y Flores, expone un análisis del discurso crítico sobre los aspectos culturales y sociales que se identifican a partir de una historia familiar. El estudio identifica los roles de género subyacentes en dicho discurso, contribuyendo una instrucción basada en la introspección y concientización, aspectos que demanda la educación de hoy en día.

El cuarto artículo nos presenta un caso de estudio que describe el rol de los videojuegos en el aprendizaje autónomo del inglés como segunda lengua (*Role of video games in the autonomous learning of English as a second language: A qualitative study*). García-Ponce caracteriza cómo los videojuegos influyen en el aprendizaje autónomo del inglés de diez personas con diferentes nacionalidades. Los resultados muestran que el uso de la gamificación privilegia no solo la motivación y autonomía sino también el desarrollo de habilidades receptivas y cuando esta aplicación es interactiva, las productoras.

El quinto artículo, de Díaz y Cortez, denominado *Los Protocolos Mexicanos para la Subtitulación para Sordos y Deficientes Auditivos (PROMESS)*:

Una propuesta de normatividad, presenta una opción para la subtitulación de material audiovisual de una población con características específicas (sordos y deficientes auditivos). Dicho proyecto recobra su importancia en el marco de la educación inclusiva y equitativa, al mostrar una alternativa innovadora y acorde a las necesidades de la población objeto de estudio.

Por último, el sexto artículo de la autoría de Arán ofrece un estudio de caso centrado en la Gramática comunicativa y enseñanza diferenciada en la clase de inglés desde una perspectiva estudiantil. Los resultados revelan que la metodología es ideal para la puesta en marcha del enfoque comunicativo con tintes

motivacionales, dado que los alumnos identificaron los atributos elementales de la diferenciación en su curso de inglés, estimulando el trabajo a su propio ritmo.

Ante las disrupciones que se han presentado en estos últimos años donde la educación ha migrado a distintos escenarios, requiriendo de adaptaciones y creaciones innovadoras, esperamos que estas investigaciones sean útiles para la comunidad académica y científica, y a su vez, funjan como detonante de posibilidades para enfrentar esos grandes desafíos de la educación hiperconectada (García-Moro, 2021) de este siglo. ■

Referencias

- García-Moro, F. (2021). Educación para el cambio en una sociedad hiperconectada: Cuando el otro ser se virtualiza. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 716-731
- González, N.; Zerpa, M. L.; Gutiérrez, D.; Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.

ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DE LOS REFERENTES CULTURALES EN LA SUBTITULACIÓN DE “NORBIT”

Claudia Castañeda García

claudia.castanedagrc@uanl.edu.mx

María Eugenia Martínez Flores

maria.martinzfs@uanl.edu.mx

Martha Alicia Vela Gámez

martha.velagmz@uanl.edu.mx

Facultad de Filosofía y Letras, UANL
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Esta investigación aborda un análisis traductológico de los referentes culturales, como lo son el lenguaje soez y los juegos de palabras en la subtitulación de la película “Norbit”. La película que es el caso de estudio en esta investigación plantea al traductor problemas de orden cultural, en este caso, los referentes culturales entendidos como aquellas partes que son propias de una cultura y por lo tanto, difíciles de entender en otra. El objetivo de esta investigación es analizar la traducción de referentes culturales de la subtitulación en la película mencionada mediante un análisis contrastivo entre la versión original en inglés americano y la versión subtitulada al español latinoamericano dentro de una metodología cualitativa fundamentada de manera teórica con propuestas de Díaz Cintas (2004), Molina (2006), Mayoral (2001) y Lotman (1998). Al analizar la subtitulación se encontró que se recurren a distintas estrategias traductológicas para resolver los problemas que los referentes culturales implican usando la creatividad y la competencia cultural que el traductor debe poseer y concientizar al momento de tomar una decisión traductológica.

Palabras clave: Traducción audiovisual, subtitulación, referente cultural, lenguaje soez, juego de palabras.

Abstract

This research refers to a translation analysis of cultural references, such as foul language and puns in the subtitling of the movie “Norbit”. The film, which is the case study in this research, states cultural problems to the translator; the references are specific parts from a culture and therefore difficult to translate in another culture. The objective of this research was to analyze the translation of cultural references of the film using a contrastive analysis between the original version in American English and the subtitled version in Latin American Spanish based on a qualitative methodology and translation principles proposed by Díaz Cintas (2004), Molina (2006), Mayoral (2001) and Lotman (1998). The analysis of the subtitling demonstrated that different translation strategies were used to solve the cultural references; the creativity and cultural competence of the translator were needed when making translation decisions in the subtitling.

Key words: Audiovisual translation, subtitling and cultural reference, puns, foul language.

Introducción

La traducción es una actividad importante, pero compleja, pues cuando se traslada el significado de una lengua a otra, no se lleva a cabo únicamente en el plano gramatical sino también en el plano cultural, lo que implica un doble desafío. Este artículo de investigación está basado en “la traducción que consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo” (Nida y Taber, 1974, p. 29). Por otra parte, para Hurtado (2016) la traducción es “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (p. 46). En cada caso en particular de traducción se hacen presentes elementos culturales con sus

RECIBIDO EL 30 DE JUNIO, 2023 - ACEPTADO EL 3 DE NOVIEMBRE, 2023.

significaciones únicas; como lo afirma López Guix y Minnett Wilkinson (2019) “en la medida en que la traducción es una técnica, es posible hacer cierto tipo de generalizaciones; pero en la medida en que es un arte, solo la intuición y la sensibilidad lingüística del traductor pueden decidir si la solución general es aplicable a cada caso concreto” (p. 297).

En esta labor traductológica, el concepto de cultura es crucial para una correcta traducción; se tiene que conocer profundamente las culturas involucradas en el proceso de traducción. La traducción audiovisual en este trabajo representa retos más allá a los que respecta un texto escrito; es decir, existen elementos como las imágenes, los sonidos y el lenguaje paraverbal que incrementan la complejidad en la traducción de los diálogos. Además, las películas cómicas como la que nos ocupa esta investigación están cargadas de elementos culturales, lo cual hace aún más compleja su traducción adecuada.

Una traducción óptima de referentes culturales se convierte en un reto para el traductor de subtítulos cinematográficos en caso de una falta de conocimiento profundo de los métodos, procedimientos y teorías de la traducción; los cuales son esenciales para el análisis de los problemas de traducción audiovisual al momento de traducir y subtítular una película.

Marco Conceptual Traducción

El concepto principal de esta investigación es la traducción. Bien, los siguientes autores proporcionan la definición de traducción. Nida y Taber (1974) “la traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego, en cuanto al estilo” (p. 29). Asimismo, para Toury (1980) “la traducción en el sentido estricto es el reemplazo de un mensaje, codificado en un lenguaje natural, mediante un mensaje equivalente, codificado en otro lenguaje” (p. 37). Por otra parte, la traducción es considerada una actividad que pasa de procedimientos técnicos y lingüísticos, hasta momentos creativos de arte y genialidad.

En los elementos traductológicos hay que distinguir entre lo que es un método, una estrategia y una técnica de traducción, que de acuerdo con Hurtado Albir (1996) “El método traductor es el desarrollo de un proceso traductor determinado regulado por un principio en función del objetivo traductor; y se trata de una opción global que recorre todo el texto. En cuanto a la estrategia, esta hace referencia a los procedimientos para resolver los problemas traductológicos a los que se enfrenta un traductor. La

técnica de traducción es la aplicación concreta visible en el resultado, que afecta a zonas menores del texto” (Hurtado Albir, 1996, p. 47). En esta investigación se tomarán los procedimientos que proponen Vinay y Darbalnet (1995), en cuyo libro *Stylistique comparée du français et de l'anglais* definen los siete procedimientos de la traducción. El primer procedimiento es el préstamo, “palabra que se toma de una lengua sin traducirla” (López Guix & Minnett Wilkinson, 2019, p. 236). Un tipo de préstamo es el extranjerismo naturalizado, ya que después de estar un tiempo como una palabra extraña en el idioma de llegada, sufre una modificación de tipo morfológico o fonético.

El segundo procedimiento es el calco, durante este “se toma prestado de la lengua extranjera el sintagma, pero se traducen literalmente los elementos que lo componen” (López et al., 2019, p. 242); lo cual enriquece la lengua de llegada. Existen, de acuerdo con López Guix y Minnett Wilkinson (2019) los calcos de expresión y de estructura; el calco de expresión se da cuando se respetan las estructuras sintácticas de la lengua de llegada y el calco de estructura aparece cuando la construcción es novedosa en la lengua de llegada” (p. 242).

El tercer procedimiento es la traducción literal considerada como “el trasvase palabra por palabra de una lengua a otra respetando las servidumbres lingüísticas de la lengua de llegada” (López Guix y Minnett Wilkinson, 2019, p. 255). El cuarto procedimiento es la transposición, según López Guix y Minnett Wilkinson (2019) “consiste en la modificación de la categoría gramatical de una parte de la oración sin que se produzca ninguna modificación del sentido general” (p. 261).

El quinto procedimiento es la modulación consiste en “una variación del mensaje, obtenida por medio de un cambio en el punto de vista, en la perspectiva” (López Guix & Minnett Wilkinson, 2019, p. 266). El sexto procedimiento de traducción es la equivalencia, en donde se pretende transmitir, de acuerdo con López Guix y Minnett Wilkinson (2019) “una misma situación por medio de recursos estilísticos y estructurales completamente diferentes” (p. 271). Finalmente, el séptimo procedimiento es la adaptación que “busca una correspondencia entre dos situaciones diferentes” (López Guix y Minnett Wilkinson, 2019, p. 277). En la adaptación se presenta un vacío cultural, por lo que se opta por una naturalización completa de la cultura de llegada (López Guix y Minnett Wilkinson, 2019).

La taxonomía de las estrategias de subtítulos propuestas por Díaz Cintas y Remael (2018) y Santamaria Guinot (2001) establece que (a) un préstamo ocurre cuando se utiliza la misma palabra de LO (Lengua Origen) en

la LM (Lengua Meta); (b) un calco es cuando se traduce literalmente la palabra o expresión; (c) explicitación se refiere a traerle a la audiencia de llegada el término más cercano al texto subtítulado, a través de un hipónimo que es una palabra con un significado más específico o mediante un hiperónimo que es una palabra con un significado más amplio, lo que provoca que la referencia sea más general; (d) substitución (SUBS) es un tipo de explicitación y una estrategia de subtitulación común, aún y cuando el término puede existir en la LM; (e) transposición (TRAN) se lleva a cabo cuando el término de una cultura se reemplaza por otro de una cultura diferente; (f) recreación léxica (LR) consiste en inventar un neologismo que sea aceptable en la LT, en especial si el personaje crea la palabra en la LO; (g) compensación (COM) es una estrategia usual en subtitulación que comprende la inventiva ante una pérdida de traducción; (h) omisión (OMS) de ciertas partes del mensaje no se pueden eludir debido a las restricciones técnicas impuestas por el medio; (i) adición (ADD), como manera de explicitación, puede suceder cuando existe una referencia cultural que no puede ser entendida por la audiencia de llegada y se requiere una explicación para asegurar que se entiende el concepto; (j) condensación (CON) refiere a una reducción parcial del texto; y (k) “reformulación (REF) se utiliza para expresar algo de una manera diferente. Como un subtítulador debe condensar y parafrasear expresiones que dependen de la supuesta velocidad de lectura en la audiencia” (Ávila Cabrera, 2013, p. 90).

Traducción Audiovisual

La traducción audiovisual (TAV), de acuerdo con Talaván (2016) “es la traducción de productos emitidos o transmitidos mediante video, televisión, cines, videojuegos” (p. 63). Es también una clase de traducción especial, pues el texto que contiene se codifica mediante dos distintos canales como lo son el auditivo y el visual con sus respectivas especificaciones, pues se componen de imágenes en movimiento o fijas, música, sonidos, textos entre otros (Talaván, 2016).

La traducción audiovisual (TAV) es una clase de traducción que se considera especializada, aborda los textos cinematográficos, televisivos, videos y cualquier producto multimedia. Esta modalidad de traducción tiene características específicas, que requiere que el traductor posea habilidades especiales y que conozca de técnicas que se requieren en este tipo de traducción (Agost, 1999). Las formas principales de este tipo de traducción son el subtítulado, que consiste en traducir los diálogos en forma textual incrustado en la imagen, y el doblaje, en donde se reemplazan los diálogos hablados con la traducción oral en otra lengua (Talaván, 2016).

Chaume y Jiménez (2004) refieren el estudio de la traducción audiovisual como de gran importancia no solo porque en lo laboral cada vez gana más terreno, además de que ha aumentado su popularidad, sino que además posee una característica didáctica que podría ser útil para el docente de traducción. La traducción audiovisual es cada vez más demandante, porque son productos que salen casi instantáneamente; los cuales requieren de subtitulación para llegar a todas partes del mundo. Esto hace que se realicen algunas traducciones con falta calidad, pues a veces solo basta ir al cine para encontrar dificultades semánticas o de poca correspondencia entre las imágenes y los subtítulos.

Por lo tanto, la traducción audiovisual implica retos más allá de los que representa un texto escrito; es decir, existen elementos como las imágenes, los sonidos, y el lenguaje paraverbal que son una problemática para el traductor al momento de traducir los diálogos. Además, las películas cómicas como las que trata este estudio están repletas de elementos culturales, lo cual hace aún más complejo su traducción óptima. Esto hace que la traducción sea una ardua labor basada en estrategias traductológicas para justificar las dificultades que contienen estos elementos. Anteriormente, la traducción audiovisual no era considerada traducción, sino adaptación; por eso había muy pocos estudios sobre esta modalidad; aun así, es considerada una traducción con restricciones porque hace uso de dos canales, el acústico y el visual (Bartoll, 2015).

Subtitulación y Doblaje

De acuerdo con Díaz Cintas (2004) “la subtitulación se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en *off*, etc.)” (p. 32). En cuanto a las restricciones textuales, es evidente que, al brincar de un medio a otro, los subtítulos pueden perder contenido, pero no sentido. “Debido al espacio limitado disponible para los subtítulos, ciertos elementos del audio deben omitirse, por lo que la solución más obvia es deshacerse de elementos redundantes del discurso” (Díaz Cintas y Anderman, 2009, p. 25).

La globalización mundial trae como resultado el consumo de medios audiovisuales; es por eso que hoy se recurre a la subtitulación y el doblaje. Janecová (2012) afirma: “vivimos en una era de comunicación y medios de comunicación globalizada en donde circulan productos audiovisuales (...) y donde se consumen cotidianamente

un importante número de productos audiovisuales provenientes del extranjero” (p. 18). Esto significa que debido a que gran parte del contenido audiovisual al cual todos los países del mundo están expuestos proviene del extranjero, principalmente de los países angloparlantes.

Las diferentes modalidades de Traducción Audiovisual (TAV) como la subtitulación y el doblaje se han vuelto cada vez más solicitadas por los consumidores y los productores de cine. La subtitulación, como parte de la traducción audiovisual, es un proceso en donde los mensajes orales se codifican en un texto escrito. No solamente tiene que ver con asuntos lingüísticos, tales como convertir la comunicación oral en un texto, sino también con afrontar dificultades técnicas; por ejemplo, las limitaciones de tiempo y el espacio reducido de la pantalla. Procesos como redacción, síntesis y segmentación son elementos clave cuando se realiza tal tarea. Asimismo, el doblaje, de acuerdo con Chaume (2021) “consiste en la traducción y ajuste de un guion [sic] de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores” (p. 32). Por lo tanto, cuando nos referimos a los referentes culturales, los disfemismos, y los juegos de palabras, el traductor tiene que idear y replantear formas creativas para producir los mismos efectos que causó el original.

Referentes Culturales en la TAV

En el presente trabajo los elementos que nos interesa analizar son los referentes culturales, los cuales están determinados por cada cultura en particular. La cultura se entiende como un sistema y un modelo estructurado de la interpretación de la realidad. Posner (1991) refiere “Culturas son sistemas de signos” (p. 39); lo cual comprende un sistema de signos culturales de uso individual y colectivo que producen los textos en los cuales se formulan mensajes mediante determinados códigos convencionales permitiéndole a los usuarios solucionar los problemas de su vida cotidiana. Por otra parte, Zecchetto (2002) concibe a la cultura compuesta de textos, en donde se llevan a cabo actos comunicativos, cuyo mensaje está provisto de signos. Estos actos de comunicación se realizan por emisores y receptores; los cuales se representan en el idioma como una construcción básica de la cultura.

El enfoque de este estudio son los referentes culturales, aquellos elementos que encuentran un vacío cultural al tratar de buscar su traducción, los cuales se representan con una equivalencia o adaptación en la lengua meta; éstos pueden ser muy diversos desde lugares propios, tradiciones, elementos emblemáticos propios de cada cultura. Mayoral (1994) afirma que los referentes culturales son los elementos del discurso que crean problemas de significado por hacer

referencia a particularidades de la cultura origen (CO). Para Agost (1999) son frases “que hacen que una sociedad se diferencie de otra, y que cada cultura tenga su idiosincrasia” (p. 99). Los elementos culturales son los lugares más representativos de una ciudad o país, situaciones que tienen que ver con la historia y las costumbres, la comida, los personajes, el tipo de moneda, unidades métricas entre otros elementos extralingüísticos (Agost, 1999). Además, los referentes culturales son los nombres propios, nombres geográficos, nombres institucionales, unidades métricas, monedas, elementos históricos, el folclor, etc. (Mayoral, 2000).

El problema cultural está contenido en ambas culturas, la del texto origen y la del texto meta; sin embargo, Lotman (1998) aporta que cada cultura posee una memoria cultural que hace posible la identificación de los referentes. Molina (2006) tomando de referencia a Nord (1994) crea una definición propia de referente cultural describiendo que el “elemento verbal o paraverbal posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta” (p.79).

En este trabajo se analiza la problemática traductológica que los referentes culturales representan. Es decir, un auténtico problema para el traductor por su carga cultural que, según Martínez Sierra (2008) “puede provocar problemas a la hora de traducir si los conocimientos almacenados del emisor y del receptor no coinciden, es decir, si el referente no se conoce en la cultura meta” (p. 123).

Algunos ejemplos de referentes culturales son las palabras malsonantes, los chistes, el juego de palabras, el doble sentido; así como los nombres de lugares, personas, eventos históricos en donde a veces es difícil tener una equivalencia o traducción directa en la lengua meta. El traductor entonces tiene que enfrentarse a la toma de decisiones para traducir estos elementos; no obstante, ante esta problemática, es conveniente tomar lo que los teóricos sobre la cultura nos aportan. Lotman (1998) afirma que todo funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad. “Sin memoria común es imposible tener un lenguaje común” (p. 155). El estar consciente del problema cultural nos ayudará al momento de tomar decisiones con respecto a las metodologías traductológicas, en base a esto, los referentes culturales tendrán una equivalencia correspondiente al significado que plasman en la lengua meta.

Lenguaje Soez y Disfemismos

El lenguaje soez se incluye dentro de los referentes culturales, se considera un elemento utilizado en las películas

o en los textos cómicos que aumenta el nivel de humor; por lo que algunas veces los productos audiovisuales como películas, series o documentales son exitosos y atraen a cierto tipo de público. Por ejemplo, en México, programas televisivos como la “Hora Pico”, “Vecinos” y “La Familia P. Luche” entre otros, tienen grandes audiencias y constantemente hacen uso de palabras soeces.

Podemos definir el lenguaje soez como todas aquellas “connotaciones negativas asociadas a actitudes que culturalmente se catalogan como ofensivas, de mala educación o inapropiadas” (Leach, 1994, citado en Martínez, 2009, p. 2). Es importante notar que las palabras tienen connotaciones positivas, negativas o neutras; sin embargo, culturalmente el uso es correcto de acuerdo con la situación comunicativa, los interlocutores, entre otros aspectos culturales; como ejemplos de lenguaje soez se encuentran las maldiciones o palabras altisonantes y el doble sentido.

Otro ejemplo de lenguaje soez es el disfemismo que se define como “el proceso que, en un determinado contexto discursivo, refuerza los matices más ofensivos o inaceptables que se establece entre el tabú y su referente, por medio de un acto de habla, que como sustituto disfemístico, actualiza la intención del emisor de ofender o incomodar al receptor” (Crespo, 2005, p. 136). Este tipo de figura retórica se utiliza con mucha frecuencia en las películas y programas cómicos como recurso para hacer reír. “Lo que llamamos disfemismo podríamos considerarlo también cacofemismo” (Rodríguez, 1999, p. 12); de esta manera, el cacofemismo es el equivalente a disfemismo.

El disfemismo es denotar una realidad con una expresión ofensiva, de tal forma, que se opone al eufemismo (López, 2017). El disfemismo proviene del griego “mal decir” en el sentido de “decir algo” que está mal; es más usado el disfemismo que las palabras malsonantes. Un aspecto interesante que, creemos, se aprecia en los disfemismos es la expresividad; si tenemos en cuenta que, “cuando un hablante prefiere una palabra malsonante, su intención es la de canalizar mediante esta un estado o emoción, donde este mecanismo se está sirviendo de la expresividad al igual que haría una interjección o una frase exclamativa” (López, 2017, p. 4). A este mecanismo se le considera parte del lenguaje vulgar, ya que intensifica el tabú. Un ejemplo sería en el diálogo: *Norbit, where you go?, Why you run off like little bitch?*, que se tradujo: ¿Norbit, a dónde vas? Corres como una niña.

Al analizar una película cómica, es importante mencionar la relación entre el humor y la cultura. El humor y la cultura quedan íntimamente unidos, así pues, el humor es la representación simbólica del pensamiento de

una cultura, un código que transporta emociones. La traducción del humor debe tener como fin provocar el mismo efecto cómico que ocasionó en la audiencia original; ese es el logro al que debe aspirar cualquier traductor creando el mismo efecto cómico del texto original en el texto de llegada.

La traducción audiovisual requiere una interconexión entre las imágenes, el sonido y lo que se dice. Por lo tanto, cuando una expresión se apoya en una imagen, y esa expresión es un referente cultural, se requiere poner en práctica una serie de habilidades traductológicas para encontrar la solución a la traducción de ese significado.

De acuerdo con Low (2011) “la traductibilidad del humor no requiere que se utilicen las mismas estructuras lingüísticas, sino que se lleve a la lengua meta (LM) el mismo elemento humorístico” (p. 60). Venuti (1995) argumenta que la buena traducción es aquella que permite ser comprendida con fluidez sin que se perciban particularidades estilísticas o lingüísticas de la lengua de origen (LO), de modo que parezca transparente y refleje la intención y mensaje esencial del texto en lengua origen. Low (2011) y Venuti (1995) nos sugieren conservar el mismo efecto del elemento humorístico provocado en los receptores del texto audiovisual original; a partir de esto, el traductor seleccionará el procedimiento traductológico más adecuado para lograr el mismo efecto en la lengua meta.

Metodología

En esta investigación se hace un análisis traductológico de los referentes culturales en el subtítulo de la película “*Norbit*”. Se identifican los referentes culturales y el problema que éstos representan. De igual manera, se describen los procedimientos de traducción que se utilizaron para resolverlos. Se siguió una metodología cualitativa para esta investigación la cual considera que “el estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas” (Stake, 1999, p. 67). Al tratar de entender el objeto de estudio se hace una interpretación lo que implica que las formas de analizar los datos recabados no se limitan a un marco estricto, sino uno que podría entenderse como subjetivo.

En la metodología cualitativa “los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos (a) interpretación directa de los ejemplos individuales, y (b) la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (Stake, 1999, p. 69). Para lograr una categorización del análisis se observó repetidamente la película, además de examinar con detenimiento la subtitulación, pero enlazada con las imágenes, los sonidos y los elementos paraverbales. Por otra parte,

en las películas cómicas como la que se estudió, hay innumerables elementos culturales, lo que complica aún más el quehacer traductológico.

Patton (2011) afirma que la muestra perfecta es seleccionar los casos hasta que sean redundantes y no haya información nueva. En esta investigación se recurre constantemente al análisis a detalle de cada uno de los datos cualitativos que refiere Hernández (2014); es decir, se observa innumerables veces la película, así como la subtitulación, al punto de detectar cada detalle contenido en estas y para este estudio tomar los casos más representativos que den cuenta de la complejidad traductológica y sus posibles soluciones.

Esta investigación está enfocada en el análisis traductológico de la película “*Norbit*”; es decir, la película en sí es un texto o un guion cinematográficos considerado también un texto audiovisual de donde se obtuvo la creación del subtítulo. Por lo tanto, se debe considerar “la unidad de traducción como el texto audiovisual completo y que, si este es de género humorístico, se deberá tener en cuenta como un todo para realizar el análisis y constituir la versión en lengua meta” (Luque, 2009, p. 61 citado en Navarro Brotons, 2017, p. 310).

Ahora bien, el texto como lugar de una producción e interpretación comunicativa es una “máquina semántico-pragmática que pide ser actualizada en un proceso interpretativo, cuyas reglas de generación coinciden con las propias reglas de interpretación” (Eco, 1979, citado en Vilches, 1997, p. 32). Además, “bajo esta perspectiva unificada del concepto de texto, las novelas, los programas de televisión, las informaciones periodísticas las fotos y las pinturas pueden ser estudiados como textos” (Lotman y Escuela de Tartu, 1979; Calabrese, 1987).

El análisis textual se utilizó como técnica en donde los instrumentos para este fin lo conforman cuadros comparativos; es decir para la recolección de datos se aplica una matriz comparativa, para la organización de datos que se van a analizar. De acuerdo con Becerra (2012) las matrices son una “forma de obtener y registrar datos e información mediante la elaboración de un módulo o matrices que se permita recoger el producto de la indagación en fuentes investigadas” (p.28).

Muestra

La película “*Norbit*” de donde se obtuvo la muestra fue dada a conocer cinematográficamente el 9 de febrero del 2007; es una comedia escrita por David Ronn, Jay Scherick, una historia de Charles Q. Murphy, dirigida por Brian Robbins y producida por Eddie Murphy, entre otros. La

historia es sobre Norbit, un niño afroamericano huérfano, quien fue criado por el Sr. Wong (Eddie Murphy). Sin embargo, en la trama todo se dificulta cuando contrae nupcias con Rasputia (Eddie Murphy), la glotona y maléfica reina de la comida callejera. Norbit está fastidiado y apunto de sucumbir, cuando sorpresivamente aparece Kate (Thandie Newton), su único verdadero amor desde su niñez. La película está clasificada como PG-13 en donde se recomienda la cautela de los padres de familia para menores de 13 años por cuestiones inapropiadas para los preadolescentes. Es una comedia romántica estadounidense de la cual se obtuvo la muestra del subtítulo del inglés americano al español latinoamericano,

Para seleccionar la muestra, se toman de la película los referentes culturales encontrados; se procede a identificar las incidencias de los referentes culturales; se ejemplifican y se eligen las muestras más representativas. El proceso de obtención de la muestra abarca desde el visionado de la película para la selección de la muestra, la transcripción del texto original y su correspondiente subtítulo en la lengua meta, así como la identificación, definición, clasificación y descripción de los referentes culturales.

Enseguida se muestran ejemplos en donde se analizan partes de la película “*Norbit*”. En cuanto a los referentes culturales, que ya se habían mencionado antes, estos hacen referencia a los aspectos propios de una cultura; por ejemplo, lugares, personajes, comida, etc. De acuerdo con Aixelá (1999) “el traductor debe tener un dominio de ambas culturas para que pueda identificar qué referentes culturales se presentan en el texto para decidir así, cuáles se pueden pasar a la lengua de llegada o cuáles se deben de quedar, pero sin afectar el sentido del mensaje” (p.53).

Por otra parte, para resolver los problemas de traducción que se presentan con los referentes culturales, se pueden tomar los conceptos enunciados por Nida y Taber (1974), que son la equivalencia formal que prioriza el texto origen, intentando traducir el texto palabra por palabra, incluso sacrificando la expresión natural en el idioma de llegada; por otra parte existe la equivalencia dinámica, también conocida como equivalencia funcional, la cual favorece al texto meta mediante la transmisión del mensaje expresado en el texto original, incluso haciendo a un lado la literalidad, el orden de las palabras y la gramática del texto original. Las dos estrategias se enfocan en la legibilidad o la fidelidad literal al texto principal, respectivamente. No obstante, en realidad no existe una distinción clara entre la equivalencia dinámica y la equivalencia formal. En general, ambos tipos de técnicas de traducción abarcan una amplia gama.

Análisis y Resultados

A continuación, se presenta el análisis de resultados con fundamento en los métodos y procedimientos de la traducción, las estrategias de traducción audiovisual y los referentes culturales para la resolución de los mismos en la película sujeta a este estudio.

Tabla 1. Ejemplos de adaptación como estrategia traductológica frente a los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Why you think I want to sell Golden Wonton Restaurant? I got a good business. It practically runs itself . I make a lot of money here	Qué les hace pensar que les venderé mi orfanato? 206 00:15:58,972 à 00:16:01,122 Es un buen negocio. Prácticamente se administra solo.

El referente cultural “*Golden Wonton Restaurant*” del texto original, pasó a “*mi orfanato*”. Lo que ocurrió es que se realizó una traducción de equivalencia dinámica, para que este referente fuera entendible en la lengua meta. Eso mismo sucede con la frase idiomática “*run itself*” que se tradujo en la lengua meta como “*se administra solo*”; resultando muy natural en el idioma español.

Tabla 2. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
A lot of people think that orphanages are cold and scary, but the Golden Wonton was a great place to grow up.	17 00:01:54,154 à 00:01:56,212 Casi todo el mundo cree que los orfanatos son fríos y aterradores.
	18 00:01:56,736 à 00:01:59,095 Pero yo la pasé muy bien.

Se recurrió al procedimiento de omisión “*Golden Wonton*” y la traducción del referente cultural resulto en “*orfanato*”.

Tabla 3. Ejemplo de traducción de los referentes culturales (juego de palabras).

Versión en inglés	Versión en español
I’m trying to be like Billy Blanks, but double the money and half the Blank.	00:18:49,789 --> 00:18:51,508 Así podré multiplicar las ganancias.

Se recurrió al procedimiento de omisión en el referente cultural, ya que “*Billy Blanks*” es una personalidad deportiva en los Estados Unidos, creador del programa de ejercicios Tae Bo; así como en el juego de palabras referente al apellido del deportista “*Blanks*” con la palabra “*Blank*” referenciándolo a ingresos económicos.

Tabla 4. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Hey, Pope Sweet Jesus and Lord Have Mercy.	246 00:19:15,782 --> 00:19:18,043 Hola, Pope Sweet Jesus y Lord Have Mercy.

Los nombres “*Pope Sweet Jesus*” y “*Lord Have Mercy*” se respetaron y se omitió su traducción. Se optó por la literalidad; sin embargo, existió la posibilidad de recurrir a una adaptación a pesar de que diversos autores hacen la sugerencia de respetar los nombres propios.

Tabla 5. Ejemplo de traducción de los referentes culturales

Versión en inglés	Versión en español
Can you get King Kong three large buckets, extra sauce?	259 00:19:49,343 --> 00:19:52,778 Preparar tres extra grandes con extra salsa.

Se recurrió al procedimiento de la omisión al clasificar la comida con la traducción correspondiente “*extragrandes*” para referirse al tamaño “*King Kong*”; este referente cultural corresponde al personaje de un famoso gorila en una película que lleva el mismo nombre y que también fue muy popular en México. Este referente se pudo respetar tal cual, pues también el mensaje es entendible en español.

Tabla 6. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
I’m Willy Wonka. Get up on that Oompa Loompa.	278 00:21:32,293 --> 00:21:33,310 Me llamo Buster.

Se recurrió a la omisión en el referente de Johnny Depp como “*Willy Wonka*”, quien es el personaje del dueño de la fábrica de chocolate de una película que lleva el mismo nombre de Tim Burton proyectada en el 2005 y se tradujo a “*Buster*”. Es decir, en la traducción se omitió el intertexto, que se refiere al personaje; al igual, se omitió a los Umpa Lumpas, estos referentes culturales se pudieron respetar ya que estos personajes cinematográficos son populares entre la audiencia meta.

Tabla 7. Ejemplo de traducción de los referentes culturales (disfemismo).

Versión en inglés	Versión en español
Yeah, I don’t know what the hell got into him,	393 00:28:32,872 --> 00:28:34,337 Sí, no sé qué bicho le picó.

En el referente “*what the hell got into him*” se hizo una traducción equivalente al “*que bicho le picó*” para su mejor entendimiento en la lengua meta.

Tabla 8. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
my brother is Big Black Jack	508 00:36:50,592 --> 00:36:53,217 Si quieres hablar de negocios, es con mi hermano, Big Black Jack.

En referente cultural “*Big Black Jack*” es un sobrenombre propio el cual se respetó en español. Es difícil encontrar un equivalente para los nombres propios; al respecto, Moya (1993) menciona que “modernamente los nombres propios pertenecientes a personas reales ... no se suelen adaptar ... y mucho menos traducir: simplemente se transcriben” (p. 235).

Tabla 9. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Crooked employees? Unlicensed doctors? Lipstick on your husband’s collar? Find out who you’re really dealing with. Send \$29.95 to Background Checks by Mail, P.O. Box 119, Locust Falls.	

En este caso, no hubo traducción del lugar puesto que se trata de un referente cultural que se sustenta con la imagen y se respetó en el idioma original, convirtiéndolo en un recurso frecuente en la traducción de subtítulos cinematográficos; es decir, de economizar palabras que se expresan en las imágenes y se replican en la pantalla a través de los subtítulos.

Tabla 10. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Oh, I’m doing better. The doctor said if it weren’t for my hard Afro, it could have killed me.	554 00:41:14,836 --> 00:41:16,317 Estoy bien. ¿Y tú? 555 00:41:18,101 --> 00:41:21,239 Estoy bien. El médico dijo que tuve suerte.

En el referente “*my hard Afro*” se omitió la traducción al ser un estilo de cabello propio de los afroamericanos.

Tabla 11. Ejemplo de traducción de los referentes culturales

Versión en inglés	Versión en español
like sandwiches and potato chips and Mentos and Skittles and all sorts of delectables.	665 00:48:14,600 --> 00:48:16,479 Tengo antojo de comerme un sándwich... 666 00:48:17,038 --> 00:48:19,976 o alguna chuchería.

En los referentes “potato chips”, “Mentos” y “Skittles” se recurrió a la omisión, sin embargo, las últimas dos golosinas son conocidas en México. En el referente “*all sorts of delectables*” se optó por la traducción del hiperónimo resultando en “*antojo de alguna chuchería*”.

Tabla 12. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Yeah, sure. Great. I'm at McCormick's.	739 00:53:39,699 --> 00:53:42,070 -Sí, claro. -Genial. Estoy en la cafetería.

En el referente “*at McCormick's*” por ser un nombre propio correspondiente a un lugar, se hizo una generalización al traducirlo como “*cafetería*”, denotando el giro del establecimiento.

Tabla 13. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
So, I'm going to Giovanni's tonight to choose the food for the reception.	00:55:59,016 --> 00:56:01,761 Esta noche iré a Giovanni's para el buffet de la recepción.

Este referente, se trata del nombre de un establecimiento, “*Giovanni's*”, donde en este caso se respetó el nombre propio del lugar, por lo que se omitió la traducción al español.

Tabla 14. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
Chocolate drop, I'm home. Lollipop?	976 01:11:02,839 --> 01:11:04,496 Cariño, estoy en casa.
	977 01:11:07,191 --> 01:11:08,474 Muñeca.

Los referentes “*Chocolate drop*” y “*Lollipop*” connotan expresiones de cariño y su traducción se adaptó a “*Cariño*” y “*Muñeca*”.

Tabla 15. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
You got to use the big “L”.	

En español no existe el uso de “*big L*” para referirse a lesbianas y la traducción de este fragmento fue nuevamente omitida por ser una broma en la lengua origen, lo cual es otro ejemplo de las dificultades culturales a las que se enfrenta un traductor.

Tabla 16. Ejemplo de traducción de los referentes culturales.

Versión en inglés	Versión en español
<p>Hold on, now, Pepe.</p> <p>Ain't nothing going down there unless</p> <p>it got the word “peso” written on it.</p>	<p>1309</p> <p>01:36:56,728 --> 01:37:00,750</p> <p>Oye, se mira</p> <p>pero no se toca.</p>

En el referente “*Ain't nothing going down there unless it got the word “peso” written on it*” se menciona a la moneda mexicana que se traduce con una expresión basada en la escena, quedando implícito el referente de “peso” cuya traducción se subtítulo como “*Oye, se mira, pero no se toca*”.

Discusión y Conclusiones

A manera de conclusión, se debe considerar que el análisis de la traducción de los referentes culturales y el lenguaje soez que nos ocupó en esta investigación abarca no solo una simple metodología traductológica o el uso de procedimientos de la traducción, sino que está sujeto a una intrincada red de elementos como la cultura, el análisis del discurso, la semiótica, la pragmática que el traductor debe reconocer y trabajar para producir un texto rico en significados que refleje más allá habilidad lingüística de un idioma.

En esta investigación se demostró que a la hora de traducir los referentes culturales se utilizaron estrategias traductológicas como la omisión en los nombres propios de establecimientos, en especial, en los restaurantes. En el caso del restaurante chino se tradujo a “*orfanato*”; por lo que se recurrió a un equivalente dinámico. En otros ejemplos, se analizó que, a pesar de la omisión, el traductor de la subtitulación cinematográfica pudo recurrir a la adaptación de algunos personajes mencionados, como el caso de “*Billy Blank*”, estrella deportiva en los Estados Unidos y hacer una posible referencia con el nombre de alguna celebridad deportiva icónica en México o en América Latina, como es el ejemplo de Jane Fonda o Arnold Schwarzenegger.

En uno de los ejemplos de referentes culturales se omitió el personaje de “*Willy Wonka*”, que protagonizó Johnny Depp en la película de Burton de 2005 “*Charlie y la Fábrica de Chocolate*”; la referencia a este personaje; pudo respetarse, es decir, no omitirlo pues es conocido en la audiencia cinematográfica mexicana.

En una parte de los diálogos de la película se mencionan marcas de dulces como “*Mentos*” y “*Skittles*”, los cuales al traducirlos se omiten en la subtitulación; sin embargo, estos dulces están a la venta en México y son conocidos como parte de la cultura gastronómica mexicana. Con estos resultados, se puede decir que si bien se recurren a distintas estrategias traductológicas para resolver los problemas que los conceptos como los referentes culturales implican; no resuelven de manera efectiva el desafío que estos representan, por lo que hay que hacer uso de la creatividad y de la competencia cultural que el traductor debe poseer y concientizar al momento de tomar una decisión traductológica cuando se enfrente este tipo de elementos lingüísticos.

El traductor profesional debe tener siempre en mente que la traducción no es un simple conocimiento lingüístico, sino que el ser traductor requiere de un vasto conocimiento cultural, por el simple hecho de que el lenguaje es como un rompecabezas que tiene que encajar con otros aspectos de tipo pragmático, semiótico y extralingüístico entre otros. Lo anterior es con el fin de crear productos de traducción con la más alta calidad, que sean hechos con disciplina y ligados la cultura de llegada; considerando todos y cada uno de los elementos que permitan transmitir el mensaje total del texto origen a tal grado que el lector, el espectador o el receptor, disfrute en su idioma de la creación artística cinematográfica de la misma manera que lo hicieron a quienes fue dirigida cinematográficamente en su idioma original. ■

Referencias

- Aixela, J. F. (1999). 4 culture-specific items in translation. *Translation, Power, Subversion*, 109–123. <https://doi.org/10.21832/9781800417915-005>
- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Ariel.
- Ávila Cabrera, J. (2013). Subtitling multilingual films: the case of *Inglourious Basterds*. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* (12), 87-100. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50079/1/230-300-1-PB.pdf>
- Bartoll, E. (2015). *Introducción a la Traducción Audiovisual*. UOC.

- Becerra, O. (2012). *Elaboración de Instrumentos de Navegación*. https://www.academia.edu/12594995/Elaboraci%C3%B3n_de_Instrumentos_de_investigaci%C3%B3n
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Paidós Iberica Ediciones S A.
- Chaume, F. (2021). *Cine y traducción*. Cátedra.
- Chaume V., & Jiménez, J.A. (2004). Models of Research in Audiovisual Translation. *Ikala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 9(1), 351–365. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3152>
- Crespo Fernández, E. (2005). El eufemismo, el disfemismo y los procesos mixtos: la manipulación del referente en el lenguaje literario inglés desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. *Rua.ua.es*. <http://hdl.handle.net/10045/10297>
- Díaz Cintas, J. & Anderman, G. (2009) *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. Palgrave Macmillan
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2018). *Audiovisual translation: Subtitling*. Routledge.
- Díaz Cintas, J; (2004) Subtitling: the long journey to academic acknowledgement. *The Journal of Specialised Translation*, 1 pp. 50-68.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. Lumen
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado Albir, A. (2016) Traducción y traductología. Introducción a la traductología, Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción. Universitat Jaume I
- Janecová, E. (2012). Teaching Audiovisual Translation: Theory and Practice in the Twenty-first Century. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*.
- López Guix, J. G. y J. Minett Wilkinson (2019) *Manual de Traducción Inglés/Castellano. Teoría y Práctica*. Gedisa.
- López Álvarez, C. (2017). Sobre el concepto de disfemismo en español [Tesis de Maestría, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/48421/4/TFM_CovadongaLopezAlvarez.pdf.
- Lotman, J. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la Cultura*. Cátedra, 245 páginas (Introd., Seleccion. y notas de J. Lozano; trad. de Nieves Méndez).
- Lotman, Y. (1998). “El Fenómeno de la Cultura” y “Algunas ideas sobre la tipología de la Cultura”. *La Semiósfera*, 2. Cátedra.
- Low, P. A. (2011). Translating jokes and puns. *Perspectives: Studies in Translatology*, 19(1), 59-70.
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, (special issue), 0093-120. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf
- Martínez Garrido, G. (2009). Vocabulario tabú, tacos e insultos en la subtitulación cinematográfica: El cine de Ventura Pons subtitulado al inglés. *Interlingüística* (20), 1-7. https://clt.uab.cat/pagines_clt/xxivajl/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Martin_ez_Garrido_REVF.pdf
- Martínez Sierra, J. J. (2008). Humor y Traducción. Los Simpson cruzan la frontera. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Mayoral, R. (1994). *La explicitación de información en la traducción intercultural*. Amparo Hurtado, ed. Estudios sobre la traducción. Publicacions de la Universitat Jaume I: 73-96.
- Mayoral, R. A. (2000). La traducción de referencias culturales. *Sendebat: Revista de la Facultat de Traducció e Interpretació*, (10), 67-88.
- Mayoral, R. A. (2001) “Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual.” En: Duro, Miguel (ed.) 2001. La traducción para el doblaje y la subtitulación. Cátedra, pp.19-45.
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Moya, V. (1993) Nombres propios: su traducción. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, (12), 233-247.
- Navarro Brotons, M. L. (2017) “La traducción del humor en el medio audiovisual. El caso de la película de animación *El Espantatiburones* (Shark Tale).” In: Martínez Sierra, Juan José & Patrick Zabalbeascoa Terran (eds.) 2017. *The Translation of Humour / La traducción del humor*. MonTI 9, pp. 307-329.

- Nida, E. A. y Taber, C. R. (1974). *The Theory and Practice of Translation*, United Bible Societies.
- Nord, C. (1994). *Traduciendo funciones en estudios sobre la traducción*. Ed. Por Amparo Hurtado Albir, Castellón: Universidad Jaime I Porter Institute.
- Patton, M. Q. (2011). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, SAGE
- Posner, R. (1991). 'Kultur als Zeichensystem: Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe' (Culture as a System of Signs: On The Semiotic Explanation of Basic Terms of Kulturwissenschaft).
- Rodríguez, M., & Estrada, M. R. (1999). *Creatividad lingüística: diccionario de eufemismos*. Editorial Pax México
- Santamaría, L. (2001). Subtitulació i referents culturals: La traducció com a mitjà d'adquisició de representacions mentals. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona.Universidad]. TDX: Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/5249>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso* (2ª ed.). Morata.
- Talaván, N. (2016). A University handbook on terminology and specialized translation. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pp. 63-70
- Toury, G. (1980). In search of a theory of translation. The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. (2a ed.). Routledge.
- Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen, Prensa, cine, televisión*. Paidós.
- Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Trad. del francés por Juan C. Sager y M. J. Hamel. Amsterdam, Philadelphia (Benjamins Translation Library II).
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. AbyaAyala

HACIA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

Estela Maldonado Pérez

emp@xanum.uam.mx

María Teresa Calderón Rosas

tcal@xanum.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

Resumen

A fin de observar la relación entre el plan de estudios y la práctica docente en este trabajo analizamos cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el programa de estudios que imparten y la coherencia entre su práctica pedagógica y los lineamientos marcados por el programa de estudio. Los ejes de análisis son: el concepto de programa de estudios, la práctica docente y las áreas de mejora. El instrumento utilizado fue un cuestionario digital respondido por el 67 % de los profesores, el cual mostró, entre otras cosas: el desconocimiento del programa que imparten, la confusión que tienen los docentes entre programa y manual de clase, y las áreas de mejora que proponen los docentes para responder a los nuevos perfiles de los alumnos. En esta investigación cuantitativa y cualitativa mostramos que, al igual que otras organizaciones, la prescripción de un documento regulatorio, como un programa de estudios, puede convertirse en un documento vacío (Remedi, 1985). En primer lugar, porque la elaboración vertical de un programa de estudios no está pensada por los autores en función de los actores que lo llevarán a cabo (Gimeno, 2010). En segundo lugar, la planeación prescriptiva, en ocasiones, no contempla los contextos educativos con los objetivos planteados (Núñez, 2008). Y tercero, para ser eficiente y eficaz, un plan de estudios requiere una actualización constante y reflexiva de los actores involucrados (Pansza, 1988).

Palabras claves: Currículo, lenguas extranjeras, percepciones docentes.

Abstract

Teachers' perceptions and opinions on the delivery of a foreign language syllabus and their connection with curriculum and teacher's practices are presented in this paper. Analysis is based on three strands: differences between curriculum and study methods, teaching practices, and areas of improvement. A digital questionnaire answered by 67% of the foreign language teachers in a public Mexican university showed that only 51% knows the syllabus, 69% thinks the established objectives are not fulfill, and 62% uses a textbook index as the syllabus. This mix-method research shows that the delivery of a curriculum becomes an empty document (Remedi, 1985) due to three aspects: first, the fact that syllabus is stipulated in a vertical way; that is to say, actors do not take part in the design (Gimeno, 2010). Second, planning occasionally integrates educational context to the planned objectives (Núñez, 2008). Third, it is necessary to bring the curriculum up to date by means of the actors' continuous and reflective participation, to have efficient and effective results (Pansza, 1988).

Key words: Curriculum, foreign languages, teachers' perceptions.

Introducción

El año 2021 fue el inicio de un período de reflexión y análisis acerca de los cambios generados en varios ámbitos, no solamente sociales y económicos, sino también en el ámbito educativo. Después de haber transitado a nivel mundial por una experiencia de educación virtual, los docentes de varios niveles educativos nos dimos cuenta de que tanto los enfoques, los materiales didácticos, como el acercamiento que tienen los alumnos a los objetos de estudios se han transformado. De ahí la necesidad de generar cambios y adecuaciones para hacer frente a la tarea educativa de manera eficiente.

RECIBIDO EL 20 DE AGOSTO, 2023 - ACEPTADO EL 8 DE NOVIEMBRE, 2023.

En el caso particular de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I), la reflexión postpandemia nos condujo a cuestionarnos sobre el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en cuanto a los siguientes puntos: planeación didáctica, materiales, duración de los cursos y metodologías utilizadas, precisamente porque nos dimos cuenta en la práctica que los objetivos planteados en este programa no se cumplían cabalmente. Lo cual ponía en tela de juicio el desempeño académico de todo el colectivo. ¿Cómo surgió todo esto?

Para los docentes de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la UAM-I, una de las razones de esta reflexión fue constatar, por un lado, que su experiencia de docencia virtual durante la época de la pandemia (2019-2020) enriqueció tanto su banco de materiales didácticos como la habilidad en el manejo de la tecnología. Por otro lado, fue importante constatar que, también, las nuevas generaciones de estudiantes manejaban un sinfín de herramientas y plataformas para acercarse a la información y sobre todo para aprender y practicar una lengua extranjera.

Este escenario trajo como consecuencia cuestionarnos sobre la congruencia del trabajo en equipo en función de lo prescrito en el programa de estudios, observar de cerca si los docentes conocían el programa de estudios que estaban impartiendo, constatar si la práctica docente estaba en concordancia con el programa de estudios; saber, en fin, cuál era la percepción que tenían los docentes del programa de estudios. ¿Por qué? Justamente, porque, como afirma Remedi (1988), una manera de llevar a buen puerto el trabajo educativo de un equipo de docentes es que conozcan y manejen ampliamente el programa de estudio de la institución donde trabajan.

Justificación

Ciertamente, seguir a pie juntillas un programa de estudios, dice Remedi (1985), no es una tarea sencilla, sobre todo porque un programa –concebido como una serie de hipótesis de enseñanza/aprendizaje– implica que aquellos que lo aplican, los docentes, deben de conocer el programa de estudio y manejarlo ampliamente con lo que se evita que la descripción de un programa sea una hoja vacía.

Ahora bien, el programa de LE de la CELEX, fue diseñado en 2007 con base en dos pilares teóricos a nivel internacional: en el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCERL, 2002) y los Estándares para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera de los Estados Unidos (Lee et al., 2006). En líneas generales,

este programa busca que el proceso de enseñanza/aprendizaje integre competencias de manera sinérgica y paralela en todos los idiomas que se imparten en esta institución (alemán, inglés, francés, italiano y ruso), para lograr, por una parte, el requisito institucional del idioma (la certificación del idioma) y, por otra, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico (Lee et al. 2006, pp.11-38).

A nivel de construcción del programa de LE de la CELEX, éste se estructura para la enseñanza de las LE en función de un entramado de cinco ejes que representan las competencias meta a lograr en un aprendizaje integral de la LE. Estos son: 1. comunicación (conocimientos lingüísticos); 2. culturas (conocimientos culturales); 3. conexiones (habilidades comparativas entre la lengua madre y la meta y la lengua meta); 4. comparaciones (habilidades críticas); y 5. comunidades (habilidades de interacción).

A 15 años de haberse creado este programa, es importante saber si todos los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje de LE llevan a pie juntillas el programa, conocer cuál es su percepción sobre el mismo o sí, por el contrario, es necesario hacer modificaciones para reorientar los esfuerzos pedagógicos en función de las competencias informáticas adquiridas (por parte de los docentes y los alumnos) y llevar a buen puerto el trabajo educativo.

Marco teórico

Para entender el tema que nos ocupa es necesario ahondar en conceptos ligados al ámbito de la pedagogía y del diseño curricular, como son el currículo y los planes y programas de estudios. Empecemos por el término currículo, vocablo que proviene del latín y significa: correr o recorrer un camino. En cuanto a plan de estudios, la Real Academia de la Lengua Española lo define como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus habilidades. En la literatura especializada, en ocasiones, ambos términos son considerados como equivalentes. Todo esto depende de la perspectiva del análisis que se trata.

Por ejemplo, el término currículo puede ser definido como un texto concreto en donde se enlistan las acciones, los verbos y las competencias a seguir en el espacio didáctico para alcanzar un objetivo educativo. También puede ser definido como un elemento que modela el futuro social, económico y cultural de una población en un momento dado (Torres, 1991). Pero, sobre todo, dice Gimeno (2010), un currículo presenta y representa las aspiraciones, los ideales y las formas de entender la formación educativa de un grupo social en un contexto histórico muy concreto.

Desde la pedagogía, el término currículum se asocia a la estructura nodal que gobierna la acción formativa, de ella se desprenden los planes y programas de estudio como la puesta en marcha del proceso educativo. En palabras de Casarini (1999) “el plan de estudios y los programas son documentos que prescriben los objetivos, contenidos y acciones que debe realizar el docente y sus alumnos para cumplir con los objetivos de un currículum” (p.8). Esquemáticamente esta concepción se puede representar de la manera siguiente:

Figura 1. Currículo prescriptivo.



En el ámbito de la enseñanza de LE, el término currículum ha sido objeto de estudio y análisis en los últimos años por pedagogos de varias latitudes bajo la corriente de “Teoría del currículum.” Algunos de los autores que han trabajado en este ámbito han sido Stern (1983), Grundy (1987), Núñez (2008) y Gimeno (2010).

Por ejemplo, a partir de un estudio histórico sobre la didáctica de la enseñanza de los idiomas, Stern (1983) observa que, a diferencia de otros profesionistas, los docentes de LE han sido desde siempre los más “bombardeados” por un sin número de sugerencias, innovaciones, actividades para impartir su clase. Todas estas recetas, dice el autor, resultan ser, las más de las veces, infructuosas. Por lo cual propone construir, a partir de una formación sólida, comprometida y contextual, bases teóricas e investigativas que permitan a los profesionales del campo una actuación coherente y reflexiva.

A este respecto Núñez (2008) y Gimeno (2010) hablan de dos tipos de modelos curriculares que se han utilizado a lo largo de la historia de la didáctica de las LE. Uno es el modelo curricular prescrito y el segundo es el modelo abierto o colaborativo.

El currículum cerrado o prescrito es aquel que, diseñado por expertos en la materia, presenta objetivos, contenidos y actividades uniformes para una población dada. En tanto que el abierto es aquel, que toma en cuenta el contexto donde se van a aplicar y permite la aportación de

los docentes. En este tipo de modelo el horizonte esperado es que los profesores implicados participen en cursos de formación al respecto para sumar esfuerzos.

Para los propósitos de análisis de este trabajo asociamos el término de currículum al proceso que estructura y es estructurado por el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta definición el profesor se ubica en el centro de la acción, precisamente porque consideramos que el docente es el agente que traduce los contenidos del proyecto curricular en los planes y programas de estudio a través de su práctica. De esta manera, currículum y práctica establecen una relación recíproca. El primero configura, moldea la práctica del profesor, pero, a la vez, es configurado, como sostiene Gimeno (1988), por el proceso reflexivo de enseñanza.

Al considerar al profesor como un agente activo, como un elemento principal, en breve, como un sujeto, retomamos la idea planteada por Grundy (1987, quien sostiene que el docente tiene “el derecho y la obligación de aportar sus propios significados” (p. 68), por lo que da sentido, con este saber acumulado, al proyecto curricular. Esquemáticamente nuestra definición podría ser entendida mediante la figura siguiente:

Figura 2. Currículo colaborativo.



Desde esta perspectiva, el profesor hace patente dichos significados a través de su práctica, misma que estará cruzada por la responsabilidad hacia sus alumnos y la cultura escolar. El profesor moldea al currículum y ese proceso se convierte en un contrapeso para la estructuración del conocimiento y de las prácticas culturales impuestas desde afuera. En este sentido, el diseño del currículum, y la operatividad de éste, a través de los planes y programa de estudio, es considerado como un trabajo reflexivo en equi-

po y no como se había definido anteriormente, en donde los planes y programas de estudio son conceptualizados de manera prescriptiva.

Cada espacio pedagógico es un semillero dentro del cual el profesor reproduce una construcción cultural y social. Cualquier acción innovadora o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza es concomitante con la agencia que puede ejercer el profesor para enriquecer o no el currículo. De tal manera, la elaboración de los programas de estudio no solamente ayuda a organizar y orientar el trabajo pedagógico, sino también a constituir un entramado para recuperar la experiencia pedagógica y creativa de los docentes que lo llevan a cabo.

Bajo esta perspectiva, el plan de estudios en general y los programas en particular no son estructuras fijas y sapientes que albergan contenidos organizados y estáticos del aprendizaje. Se trata, más bien, de instrumentos dinámicos que reflejan las metas y las experiencias educativas para lograr un fin establecido. Desde esta perspectiva dinámica, el plan de estudios cambia a medida que se pone en marcha a la par que la sociedad cambia y se desarrolla.

Estos cambios se basan, casi siempre, en tres factores que tienen una incidencia directa sobre el proceso de elaboración del plan de estudios:

- la ideología sobre la educación que los redactores del plan de estudios tienen, incluyendo la tendencia actual a globalizarlo;
- la naturaleza de las personas involucradas en el proceso de la elaboración del plan de estudios; y
- el tipo de programa educativo para el cual se elabora el plan de estudios.

Preguntas de investigación

Con la idea de recuperar la opinión de los actores que imparten un programa de estudios y ver la pertinencia de este en el contexto actual de enseñanza de LE, la pregunta principal que guía el presente estudio es: ¿cuál es la percepción de los docentes sobre el programa que imparten en función de los objetivos y los contenidos?

Consideramos que esta pregunta encuentra sustento en lo postulado por Diaz-Barriga et al. (1990), ya que una de las características de los autores que trabajan en la elaboración de planes y programas de estudios es ser conscientes de la necesidad institucional no solo de diseñar los planes, sino también de ofrecer una visión que oriente e invite a los docentes a innovar y organizar su trabajo educativo.

Asimismo, nos interesa saber si, de acuerdo con los actores que participan en este trabajo educativo, el pro-

grama de estudio vigente responde a los escenarios actuales de la enseñanza de LE. Esto relacionado con el enfoque, los contenidos, las estrategias y el nivel de idioma con el que egresan los alumnos, por lo que se derivaron otras dos preguntas: ¿conocen los profesores el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras? y ¿realizan los docentes sus actividades de enseñanza aprendizaje con base en el programa de los cursos?

Hipótesis

Partimos de la idea de que, si logramos recuperar los conocimientos y saberes prácticos de los docentes, así como conocer la percepción que tienen sobre el programa de estudios, estaremos en la posibilidad de proponer acciones de modificación tanto del instrumento regulatorio como de las prácticas docentes lo cual redundaría, evidentemente, en la obtención de resultados educativos esperados por el programa de estudios.

Metodología

Para conocer la percepción de los docentes frente al programa de LE se aplicó un cuestionario digital enviado al total de los profesores de la CELEX. Consistió en 30 preguntas de opción múltiple. Se obtuvieron 33 respuestas, lo cual representa el 67 % de los docentes de esta coordinación. Los ejes de análisis fueron dos: el primero agrupó datos referentes al perfil laboral de los sujetos (tipo de contratación, lapso trabajando en la institución y formación); y el segundo recolectó datos referentes al ámbito pedagógico (desarrollo del programa y la percepción de este).

Análisis de datos

1. Perfil de los docentes

Conocer las características de los docentes que llevan a cabo el programa de estudio resulta interesante, sobre todo porque actualmente en el sistema de educación superior existe una amplia tipología de contrataciones.

En cuanto a la permanencia en la institución, un profesor puede tener una contratación definitiva después de haber pasado un concurso de oposición o una contratación temporal o indeterminada con un contrato temporal de tres meses.

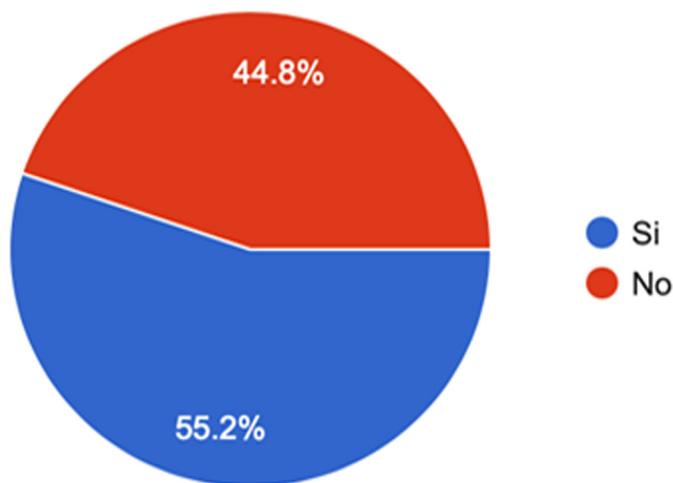
Por su parte, la duración de la jornada laboral depende también del contrato del profesor que puede estar bajo la modalidad de tiempo completo, medio tiempo o tiempo parcial. Las tareas sustantivas de los docentes de tiempo parcial y medio tiempo son la docencia mientras que los profesores de tiempo completo tienen la oportunidad de realizar actividades de investigación y de docen-

cia. En el caso particular de los centros de LE, estudios al respecto (Farmer et al., 2011) han mostrado que este tipo de categorías y clasificaciones determinan no solamente el salario y la carrera que puede desarrollar un docente en la institución sino también la carga de trabajo en el salón de clases.

En el caso que nos ocupa, la gran mayoría de los docentes que contestaron este cuestionario se encuentran en condiciones desfavorables de contratación: el 51 % son profesores de tiempo parcial, el 42 % tiene una contratación temporal, y la media de años trabajando en esta institución es de 11 años. Muchos de estos docentes laboran en diferentes instituciones, en donde la mayoría de las veces (el 55.2 %) el programa de LE se basa en el libro de texto, como se puede apreciar en la gráfica siguiente (Gráfica 1):

Gráfica 1. ¿Programa o libro?

¿Por lo regular, en los diferentes lugares que he trabajado como docente, el programa de idiomas que he impartido se toma del índice de un libro de texto?



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por los encuestados.

Finalmente, en cuanto a la trayectoria formativa, el 96.8 % de los encuestados ha tenido una formación en el área de didáctica de la LE. Por lo tanto, con la información recolectada en esta primera sección, podemos darnos cuenta de que los docentes que contestaron esta encuesta son aquellos que tienen una amplia experiencia en el salón de clases en diferentes instituciones a la vez, pues el tipo de contratación así lo prescribe y, además, la gran mayoría

ha tenido una formación específica en el área de enseñanza LE, lo cual los convierte, para este estudio, en especialistas del tema a tratar.

2. Percepción del programa

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el programa que imparten en función de los objetivos y los contenidos? Esta pregunta nos lleva indudablemente a dos escenarios interesantes para analizar. El primero es el referente al conocimiento del tema, es decir, si tienen o han tenido la oportunidad de conocer a fondo el instrumento guía de su actividad didáctica. El segundo escenario es saber, en función de su experiencia diaria en el pizarrón, si los contenidos que imparten en el salón de clases cumplen con los objetivos del programa. En breve, revisaremos tanto el seguimiento de los contenidos propuestos como el cumplimiento con el nivel de certificación internacional del idioma.

a) Conocimiento del programa

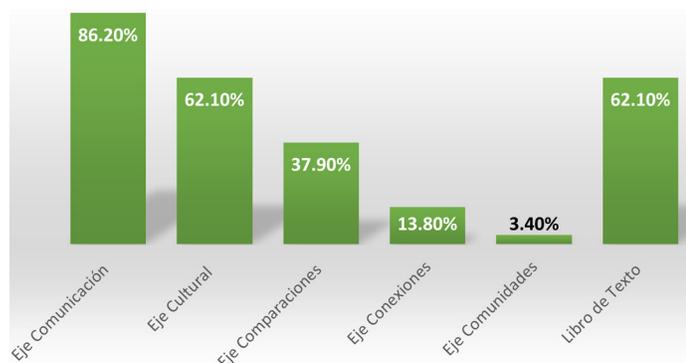
Si bien una de las actividades que realiza el coordinador de la CELEX con los profesores del nuevo ingreso es mostrarles el programa que debe de seguir en sus clases; muchos de ellos, el 48 % declara no haber recibido capacitación ninguna, mientras que el porcentaje restante (52 %) manifiestan sí haberla recibido.

Ahora bien, en función de la logística interna del programa, los cinco ejes mencionados anteriormente: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades; les preguntamos a los docentes si dentro de su salón de clases atendían cada uno de los ejes propuestos por el programa, 25 de ellos (86.2 %) mencionaron que dedican la mayor parte del tiempo a la enseñanza de un solo eje: el eje comunicación, esto es a enseñar los aspectos lingüísticos de la LE. En cuanto a los ejes restantes del programa, sólo 18 profesores (62.1 %) aborda el eje cultural; 11 profesores (37.9 %) enseñan el eje comparaciones; 4 profesores (13.4 %) enseñan el eje de conexiones y solamente 1 profesor (3.4 %) aborda el eje comunidades. Un dato interesante a este respecto es el hecho de que el 62 % declara abiertamente tener como guía de clase el libro de texto. Como síntesis de lo anterior, obsérvese la Gráfica 2.

Mas adelante, en la pregunta número 6, buscamos saber en términos de porcentajes si efectivamente cumplían con todas las actividades previstas en el programa. La respuesta a este respecto se observa en la Gráfica 3.

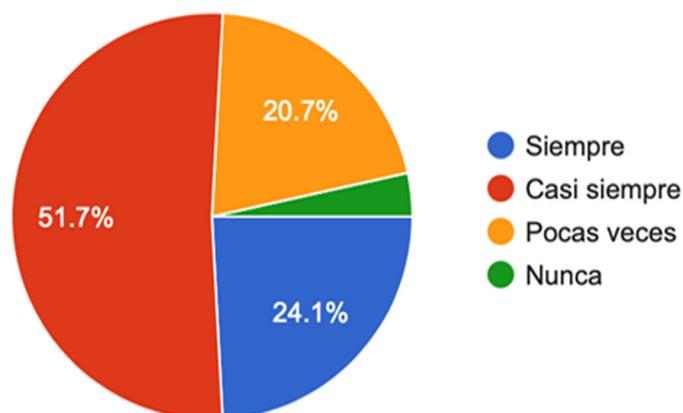
Gráfica 2. Práctica docente.

Como maestro de la CELEX generalmente en mis clases dedico más tiempo a las cuestiones relacionadas con el...



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por los encuestados.

Gráfica 3. ¿Cumpló con todas las actividades previstas en el programa?



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por los encuestados.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede observar, por ejemplo, que los datos cualitativos no fueron muy halagadores pues solo el 24.1% respondió que siempre realiza todas las actividades del programa de LE.

¿Cuál es la opinión de los demás encuestados? En la pregunta abierta a este respecto (Si su respuesta fue negativa ¿Podría mencionar cuáles son las razones por las

cuales no se logra llevar a cabo el programa en su totalidad) se puede entender la lógica de razonamiento de los profesores, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- “El programa es tan extenso que no se puede cubrir totalmente todo el programa [sic] durante el trimestre. Solo tenemos cuatro horas semanales de clase y el nivel de los alumnos no es homogéneo.”
- “Prefiero dedicar mis clases a dar los contenidos lingüísticos, o sea el eje comunicativo, lo demás lo dejo para después, o que lo hagan ellos de manera independiente, el trimestre es muy corto.”
- “Yo, la verdad, solo veo el libro de texto, porque no alcanza el tiempo para más.”

Con base en lo anterior, se pueden observar dos aspectos. En primer lugar, el listado de actividades a realizar propuesto por el programa resulta extenso en relación con las horas clase. En segundo, los profesores no leen ni la justificación y ni el marco teórico del programa, hecho que los conduce a tener un conocimiento parcial del programa.

En efecto, sobre la instrumentación del programa, Lee et al. (2006) mencionan que el proceso de enseñanza/aprendizaje se logra “de manera sinérgica a partir del desarrollo paralelo de contenidos (sistema lingüístico, conocimiento cultural y conocimiento de otras áreas disciplinares), procesos (estrategias de comunicación, habilidades de pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje) y recursos (tecnología)” (p. 10). Esto ocurre con la integración de todos los ejes del programa y no únicamente con la de los ejes comunicaciones y cultural.

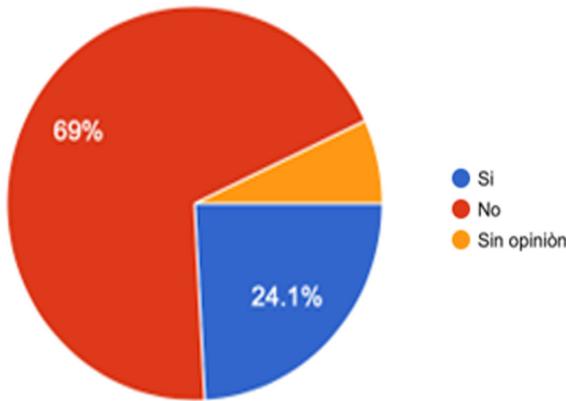
Particularmente en el caso del desarrollo de los contenidos del eje cultural, las opiniones vertidas por los encuestados muestran que este eje tampoco forma parte de la preocupación de los profesores. Lo anterior es notable cuando se habla de los ejemplos sugeridos (canción, libro o película), de los que muestran poco interés al realizar el análisis de dicho material en el salón de clases. Además, cuando son incorporados (en este caso por el 62 %), este tipo de actividades son consideradas por los docentes como actividades que los alumnos deben de realizar de manera individual y fuera del salón de clase.

b) Objetivo del programa: la certificación

Analicemos ahora el tema de los objetivos del programa. De acuerdo con el programa de LE, al finalizar el nivel intermedio 3 (en total 264 horas de clase), el alumno estará en la posibilidad de acreditar un examen de certificación de idioma B1. ¿Qué piensan al respecto los docentes?

Gráfica 4. Los objetivos y el programa.

¿Considero que el programa de idiomas ofrece los elementos necesarios para que los alumnos aprueben los exámenes de certificación internacional en los tiempos establecidos?



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas emitidas por los encuestados.

De acuerdo con las respuestas cuantitativas emitidas por los encuestados, el 69 % considera que este objetivo no se cumple plenamente. En el caso particular del idioma inglés, los argumentos que impiden llevar a los alumnos al nivel B1 de certificación están asociados al libro de texto, a la programación de actividades, al nivel de idioma de los alumnos o a la falta de entrenamiento en este tipo de exámenes. Así lo refieren los docentes:

- “No se logra llegar al nivel B1 porque el programa es muy extenso. Creo que es necesario adecuar el programa [sic].”
- “Estamos muy por debajo del nivel que el Marco común [sic] establece. Además, el nivel de idioma con que llegan los alumnos a la universidad es muy deficiente por eso que [sic] el avance del programa se hace muy lento.”
- “No llegamos al nivel requerido, porque no hay tiempo suficiente y además no los enfrentamos a este tipo de exámenes y de ahí el resultado negativo.”
- “Los alumnos requieren de una preparación específica para familiarizarse con el formato del examen y algunos de ellos requieren de más horas de practica [sic].”

- “El trimestre de clases es muy corto. Y además el libro que utilizamos solo llega al nivel A2.”

En efecto, uno de los objetivos de este programa es alcanzar el nivel de certificación de idioma B1 al concluir los 3 cursos curriculares de nivel intermedio, lo cual equivale a 264 horas de clase. Sin embargo, de acuerdo con el MCERL, para alcanzar este nivel de competencia en lengua extranjera es necesario un mínimo de 540 horas de clase. En la práctica, este déficit de horas del programa de LE de la UAMI explica, en parte, el hecho de que los estudiantes no alcancen el nivel B1 en el tiempo esperado.

Ciertamente el tema de la validación de los conocimientos del idioma extranjero a nivel universitario resulta ser interesante de analizar por varias razones. Primeramente, es un requisito de titulación a nivel licenciatura y un documento necesario para realizar estudios de posgrado, lo cual afecta indudablemente su trayectoria formativa (SEP, 2017). En segundo lugar, a nivel profesional, el manejo de un idioma puede determinar, indudablemente los espacios laborales y la movilidad social (Pérez, 2019). En este nivel educativo, ambos escenarios constituyen un reto ineludible para los docentes de LE.

c) La perspectiva: un programa de LE para el siglo XXI

Al incluir esta pregunta abierta al final del cuestionario buscábamos observar las perspectivas que tienen los encuestados sobre la enseñanza de LE frente a los escenarios actuales y futuros. De tal manera, partiendo de su experiencia cotidiana, examinaríamos cómo los docentes encontraban áreas de mejora en el programa rector de LE y, finalmente sabríamos si los docentes en activo están interesados en participar en las sesiones reflexivas para colaborar, como lo menciona Valdivia (1998), en la elaboración de un programa participativo.

Las respuestas emitidas a esta pregunta las clasificamos en varias categorías para mejorar el programa, como son: establecer congruencia entre las actividades del programa y los objetivos planteados, realizar la actualización de los contenidos, utilizar herramientas tecnológicas, considerar los contextos educativos y las características propias de los idiomas y evitar la creación de manuales genéricos para los diferentes idiomas que aquí se imparten. Algunas de las respuestas emitidas a este respecto fueron las siguientes:

- “Un programa de LE para el siglo XXI estaría en el público y las demandas actuales y los nuevos paradigmas didácticos incluir un humanismo in-

tercultural y preparar a los alumnos a desarrollar diversas capacidades (*21st century skills*) [sic]”

- “Ser actual, ameno y considerar la nueva manera en que los jóvenes adquieren el conocimiento.”
- “Actualizar desde las teorías y paradigmas pedagógicos base a modo de adaptarse a la nueva realidad de la sociedad de la información y cumplir con el rol de la universidad Cómo [sic] formadora para el futuro. Esto requiere un análisis contextual serio.”
- “La forma de estudio, como [sic] los programas de estudio del idioma deben ser modificados, dándole mayores tiempos y espacio para la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas al estudiante. Tomar en cuenta la planeación de los horarios de los estudiantes en sus especialidades y en la totalidad de las licenciaturas se consideren [sic] el estudio de todos los idiomas que se imparten”.
- “Tomar en cuenta las diferencias culturales entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera que se está aprendiendo, [sic] no es lo mismo enseñar inglés que otra lengua, [sic] existen percepciones, acercamientos lingüísticos y enfoques culturales diferentes.”

Con base en los testimonios recolectados en esta encuesta se puede observar un amplio conocimiento de la materia, la presencia de ideas innovadoras y, sobre todo, el interés por resolver y trabajar en equipo. Así se corrobora con la última pregunta de este cuestionario: “A fin de conocer más sobre el programa de idiomas que imparto, ¿me gustaría participar en sesiones de análisis con mis colegas?”. El 83 % respondió afirmativamente.

Conclusiones

El diseño de planes y programa de estudio es sin lugar a duda una tarea ardua de elaborar y aún más de ser aplicada por aquellos que no la diseñaron. La discusión de este trabajo no se centró en calificar si un programa de estudio es bueno o malo, pues, como afirman varios autores (Bolívar, 2008; López, 2005; Navarro et al., 2010; Ponce, 2018 y Stenhouse, 1984), esta clasificación no es pertinente, ya que un programa de estudio revela una teoría, una guía de trabajo, una hipótesis de mejora educativa de una época y de un contexto sociocultural dado. Lo que se mostró en este trabajo, y que sucede en diferentes espacios educativos, es la existencia de una articulación entre la apuesta metodológica de los creadores del documento rector y la acción.

Una manera de observar esta articulación fue precisamente partir de la percepción que tienen los actores del programa de estudios. Consideramos que tal ejercicio, como grupo de trabajo, era necesario para entender primero la lógica del funcionamiento del programa rector y luego corroborar si efectivamente este puede ser llevado a cabo en el salón de clase de manera exitosa.

Los resultados arrojados por este estudio mostraron elementos interesantes de observar. Por ejemplo, que la concepción y la metodología que tienen los profesores respecto al aprendizaje de un idioma extranjero es uno de los aspectos que interfiere para que fluya un programa como guía de trabajo.

También que, a pesar de que un programa, como el que nos ocupa, difiera mucho de ser un mero listado de funciones del lenguaje y temas gramaticales, pues en él se imbrican el aspecto intercultural, disciplinar, la referencia bidireccional entre la lengua meta y lengua materna, y se contempla el uso de la LE en diferentes comunidades; éste no puede llevarse a cabo en esta institución debido precisamente, como lo señalan los datos y los testimonios de los docentes, a la multiplicidad de actividades a realizar y a los aspectos contextuales de la enseñanza de LE en esta institución. En consecuencia, los profesores siguen reproduciendo metodologías utilizadas anteriormente y priorizan el uso de un libro de texto sobre el programa.

Otro de los elementos interesantes de esta reflexión, y que tiene que ver con las cohortes generacionales que atienden hoy en día los grupos de LE, es precisamente el tipo de contratación precaria que tienen los docentes. En efecto, las condiciones laborales de los profesores, la incertidumbre laboral y el desgaste humano que tienen los docentes al impartir clases en dos o más centros de trabajo, les impide, evidentemente, dedicar tiempo a la investigación y al desarrollo de una metodología local, descolonizante y sin estereotipos.

No obstante, este panorama adverso, el estudio mostró que la gran mayoría de los docentes encuestados (el 81.7 %) está dispuesto en participar activamente en cursos y seminarios para analizar a fondo el programa de estudios y hacer las adecuaciones pertinentes. De esta manera el diseño curricular será una responsabilidad compartida y eso, para, nosotros, ya es un buen comienzo. Como dice Gimeno (2010), al participar los actores en la elaboración del programa, la línea entre lo que lo escrito y la acción se podrá redundar en resultados más eficientes. De ahí que será interesante analizar, en estudios posteriores, cómo se lleva a cabo este camino de participación de los docentes en la construcción de nuevos marcos curriculares. ■

Referencias

- Bolívar, A. (2008). Conceptualización del currículum. En A. Bolívar: Didáctica y currículum, de la modernidad a la postmodernidad (pp. 131-154). Aljibe.
- Casarini, R. M. (1999). Teoría y Diseño Curricular. Trillas.
- Díaz-Barriga, F., González, M., Pacheco, A. y Drumond, S. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. Trillas.
- Farmer, F., Mercáu, V. y López, G. (2011). The position of ELT practitioners in Mexican public universities. *International Journal of Applied Linguistics*, 21 (3), 279-296.
- Grundy, J. (1987). *Curriculum: Product or praxis?*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203058848>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (Vol. 1). Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi3n_sobre_la_pr3ctica_libro.pdf
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144>
- Lee, M., Vivaldo, J., Revilla, M., Caballero, M. y Calderón, M. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*, 47, 17-22.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Aljibe.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira de Homes, L., Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12(2), 202-216.
- Núñez, F. (2008). Teoría del currículo y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 4. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/96>
- Pansza, M. (1988). Pedagogía y currículo (10a ed.). Editorial Gernija.
- Pérez, R. (2019). La lengua y el éxito profesional. *HE*,(4), 89-110. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/6816?show=full>
- Ponce, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: resignificación desde la práctica docente. *Revista Científica UIS-RAEL*, 5(2), 51-59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>
- Remedi, E. (1985). *Racionalidad y Currículo: Deconstrucción de una lógica*. D. I. E. CINVESTAV-IPN.
- Remedi, E. (1988). Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método. *Revista de Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- SEP (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Secretaría de Educación Pública, México: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Morata.
- Valdivia, M. (1998). Participación y comunidad educativa: contrastes, impedimentos y posibilidades. *Pedagogía Universitaria*, 3(3).

Anexo Encuesta

Repensando el programa de Lenguas Extranjeras de la UAMI

El presente cuestionario busca entrar en el análisis y la reflexión sobre el programa de Lenguas Extranjeras de la UAMI. Las opiniones vertidas en este cuestionario son anónimas y solo serán utilizadas para efectos de investigación educativa.

Datos generales

Idioma que imparto

Alemán	Francés	Inglés	Italiano	Ruso
--------	---------	--------	----------	------

Trabajo en la UAMI desde

1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	Más de 20 años
----------	-----------	------------	------------	----------------

Mi tipo de contratación es

Tiempo parcial	Medio tiempo	Tiempo completo	Por honorarios	Otro
----------------	--------------	-----------------	----------------	------

1. Actualmente mi contratación en la UAMI es

Tiempo determinado	Tiempo indeterminado
--------------------	----------------------

2. Durante mi trayectoria formativa he tenido la oportunidad de tomar cursos relacionados con la didáctica de las lenguas

Sí	No
----	----

3. Por lo regular en los diferentes lugares que he trabajado como docente el programa de idiomas que he impartido se toma del índice de un libro de texto

Sí	No
----	----

4. He tenido la oportunidad de tener una capacitación/ orientación para conocer el programa de idiomas de la CELEX

Sí	No
----	----

5. Regularmente cuando tengo una duda sobre cómo llevar a cabo el programa recorro a

Los autores	Los colegas	La bibliografía	Nadie	Otro
-------------	-------------	-----------------	-------	------

6. Como maestro de la CELEX generalmente en mis clases dedico más tiempo a cuestiones relacionadas con el

- Eje Comunicación (Aspectos lingüísticos, gramaticales, comunicativos)
- Eje Cultural (conocer y comprender otras culturas)
- Eje de Comparaciones (Análisis entre LM y LE)
- Eje de Conexiones (Relacionar la LE y otras disciplinas)
- Eje de Comunidades (Participar en contextos multilingües)
- El libro de Texto
- Otro

7. Cumpló con todas las actividades previstas en el programa

Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	-------------	-------

7.2 Si su respuesta fue negativa. ¿Podría mencionar cuáles son las razones por las cuales no se logra llevar a cabo el programa en su totalidad?

8. Considero que el programa de idiomas ofrece los elementos necesarios para que los alumnos aprueben los exámenes de certificación internacional en los tiempos establecidos

Sí	No	Sin opinión
----	----	-------------

8.2.¿Podría comentar al respecto?

9. Considero que un programa de idiomas para el siglo XXI tendría que:

10. A fin de conocer más sobre el programa de idiomas que imparto, me gustaría participar en sesiones de análisis con mis colegas

Sí	No
----	----

LA HISTORIA DE MIS ABUELOS ¿ES UNA HISTORIA DE AMOR?

Leticia Araceli Salas Serrano
leticia.salas@correo.buap.com

Teresa Aurora Castineira Benítez
teresa.castineira@correo.buap.mx

Elizabeth Flores Salgado
elizabeth.flores@correo.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

¿Qué historias se transmiten en tu familia? Esta fue la pregunta que inicio el estudio de este artículo. Un curso de análisis del discurso impartido en línea durante la pandemia en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés de una universidad pública en México fue el contexto para analizar las historias que se cuentan en las familias mexicanas. El análisis crítico del discurso (ACD) y la herramienta de la Gran Conversación fueron las herramientas metodológicas que permitieron descubrir las prácticas sociales, las intenciones y los significados subyacentes en una historia familiar considerada como una historia de amor. Los resultados evidenciaron los temas sociales y culturales que revelan ideologías como el amor y los roles de género. Además, se pudo concluir que, en la historia analizada en este capítulo, el tema central era el abuso desde diferentes enfoques y que el aula puede servir como un lugar seguro para revelar lo que el discurso conlleva más allá de las palabras escritas o dichas.

Palabras clave: discurso, análisis crítico del discurso (ACD), familia mexicana, roles de género, prácticas sociales.

Summary

What stories are passed down in your family? This was the question that started the making of the study in this chapter. A discourse analysis course taught online during the pandemic in a Bachelor of English Teaching program

at a public university in Mexico was the context for analyzing the stories told in Mexican families. Critical discourse analysis (CDA) and the Great Conversation tool were the methodological tools that allowed us to discover the social practices, intentions and meanings underlying a family story considered as a love story. The results showed the social and cultural themes that reveal ideologies such as love and gender roles. Likewise, it was possible to conclude that, in the story analyzed in this chapter, the central theme or the Great Conversation was abuse in different ways and that the classroom can serve as a safe place to reveal what the discourse entails beyond the written words or said.

Keywords: discourse, critical discourse analysis (CDA), Mexican family, gender roles, social practices.

Introducción

Por medio del discurso, los seres humanos se comunican en prácticas sociales para crear y transmitir sus concepciones del mundo en forma de prácticas comunes. Fairclough (2008) afirma que el discurso es el uso lingüístico, hablado o escrito, del lenguaje en prácticas semióticas, esto es, que tengan un significado relevante en el contexto en que se producen o reproducen. De acuerdo con van Dijk (2006), las prácticas sociales dejan ver la ideología que el grupo comparte de una manera en que construyen un conocimiento cultural fundamentado en creencias adquiridas, confirmadas y perpetuadas por medio del discurso.

El conocimiento social y las formas en que los humanos se relacionan entre sí se construyen sobre las creencias, valores y prioridades de la comunidad. Estas prácticas comunes han sido definidas como la memoria semántica de una comunidad por Gee y Handford (2012). Sin embargo, Berlo (2000) afirma que cada individuo posee su propia concepción de diferentes términos usados por la comunidad en un momento determinado. Estas concepciones individuales y subjetivas han sido denominadas modelos mentales por van Dijk (2011). De esta manera, los modelos mentales comunitarios e individuales se complementan y

se apartan de acuerdo con los integrantes de los grupos. Así, estos marcos implican las identidades, roles sociales y acciones de cada actor social en una comunidad dada. Asimismo, van Dijk (2016) afirma que estos modelos mentales se convierten en marcos pragmáticos entendibles y transmisibles entre la comunidad que los produce y reproduce creando comunidades culturales. Finalmente, van Dijk (2006) asegura que las ideologías organizan y dan forma a actitudes sociales, como es el caso de la historia presentada en este artículo en el que las ideologías sobre género y roles de género se transmiten en núcleos cercanos.

Fairclough (2003, p. 10) asegura que las ideologías son “representaciones de aspectos del mundo y ayudan a establecer, mantener y cambiar las relaciones sociales de poder”, esto es, perpetúan sistemas de dominio aceptados por los grupos sociales por medio del discurso. El discurso es usado para interactuar en sociedad y ayuda a construir modelos de relaciones interpersonales y así mantener el orden social que se quiere mantener. De esta forma, el discurso manifiesta el mundo ideológico del emisor y lo representa para los demás. Gee (2011) afirma que el discurso es la forma de decir, hacer y ser para poder ser aceptados en una comunidad. De igual manera, Casamiglia y Tusón (2015) afirman que, al hablar de discurso, se habla de práctica social oral o escrita en forma de acción contextualizada entrelazada, comprendida y aceptada entre los miembros del grupo. Por lo tanto, analizar el discurso permite entrever la realidad social de la comunidad en cuestión.

Las experiencias de los miembros de una comunidad son expresadas de manera que todos pueden entender el discurso usado en un texto oral o escrito.

Así, una de las comunidades donde el discurso es repetido y transmitido es el contexto de la familia considerada como una de las células básicas de la sociedad. Una forma de explorar las prácticas sociales de una familia es a través del análisis del discurso en las historias transmitidas de generación en generación. Conversación (“C”onversation en inglés) propuesta por Gee (2011, 2014).

Las preguntas de investigación que el estudio buscó contestar fueron:

- 1.- ¿Qué temas sociales se pueden identificar, por medio del análisis crítico del discurso, en una historia familiar considerada una historia de amor?
- 2.- ¿Cuál es la Conversación o debate principal subyacente en una historia familiar considerada como una historia de amor?

Por lo tanto, este artículo busca: a) identificar los temas sociales en una historia familiar por medio del análisis crítico del discurso y b) identificar el tema central de la historia mediante la herramienta de la Gran Conversación.

Para contestar estas preguntas y lograr los objetivos establecidos para esta investigación es necesario hacer una revisión de la institución familiar y el discurso prevaleciente en una historia familiar.

La familia

De acuerdo con Gutiérrez et al., (2016) la familia en México es aún considerada como una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales. Tradicionalmente, la construcción de la familia mexicana se basa en la unidad, la confianza y el compromiso, según González-Hernández (2011). Tradicionalmente, en la familia es donde se aprenden los discursos y las prácticas discursivas y sociales. El primer discurso adquirido en el núcleo familiar es el discurso primario. Según Gee, (2018) es el discurso aprendido de la interacción con los miembros de la familia durante los años de infancia. Es también en la familia donde el individuo adquiere y aprende los comportamientos esperados de los roles de género impuestos por esa sociedad. La institución familiar establece qué se espera de una mujer o de un hombre y son transmitidas a las futuras generaciones.

De esta forma, la familia puede resistir el impacto de los cambios sociales y mantiene su existencia y presencia, siendo reconocida como la base de la sociedad. Si bien, la familia ha sufrido algunos cambios, la estructura y los roles de género han prevalecido como afirma Roman Reyes (2013). Al menos en México, la familia sigue siendo un referente social ya que los lazos de parentesco prevalecen y sus miembros recurren a este núcleo cuando necesitan apoyo, sin importar los cambios sociales, económicos o tecnológicos. La familia es un concepto complejo que incluye la diversidad de estructuras familiares y los cambios como en muchos otros lugares del mundo, hablar de la familia es sumamente complejo, porque el concepto incluye la diversidad de las estructuras familiares, así como los cambios sociales que se reflejan en los valores y concepciones, por ejemplo, sobre la vida, la muerte o el amor.

Entre los discursos y prácticas sociales aprendidas y repetidas en las familias está el trato a las mujeres desde su infancia, a veces escudándose en la protección como una justificación de estas prácticas. En México, la tradición señala que las mujeres son las cuidadoras de los mayores, los niños y el hogar. Shoaib et al. (2012) señalan que la posi-

ción subordinada de las mujeres es aún compartida en varias sociedades alrededor del mundo. Por esta razón, en algunas familias se prioriza la educación de los varones, y aunque se ha registrado un aumento en el número de mujeres en la educación superior (Ganguli et al., 2014; Mingo, 2016; Parker y Pederzini, 2002) se puede afirmar que aún hay que buscar la igualdad de la educación en México para todos.

Roles de género en México

En general, los roles de géneros representan los estereotipos de masculinidad y feminidad que incluyen los comportamientos, cualidades, aptitudes, actitudes y conductas esperadas por el subconsciente de la cultura en un contexto dado aseguran Brugeilles y Cromer (2009). De acuerdo con estos estereotipos, en contextos latinoamericanos como es el caso de México, se espera que la mujer ejecute el papel de madre, esposa o cuidadora en la esfera de lo privado, mientras que el hombre, debe ser proveedor, jefe de la familia y destacado en un ámbito público dice Mejía (2008).

Aguilar et al. (2013) estudiaron los roles de género entre los mexicanos y encontraron que los hombres se identificaban con un rol de protector, proveedor y profesional, mientras que las mujeres se describían a sí mismas como esposas o amas de casa cuyo papel principal es educar o apoyar y aunque también se identificaban como profesionales e independientes, priorizaban su rol en la familia. Progresivamente, la familia también se ha visto impactada por los eventos y cambios sociales. Por ejemplo, se puede hablar de cambios en los roles de género y en algunos conceptos sobre valores, como el amor o el éxito, que han modificado la estructura y el comportamiento de los integrantes del núcleo familiar.

El amor romántico

Rocha y Díaz-Loving (2011) establecen que las normas y creencias sobre ser hombre y ser mujer se transmiten durante el proceso de socialización, esto es, mediante las relaciones interpersonales a las que un individuo está expuesto desde una edad temprana. Entre estas creencias y normas, el concepto de amor romántico también se transmite culturalmente. Vannini (2004) asegura que el amor romántico es un concepto y sentimiento definido por la cultura, Así como algunos constructos culturales, el discurso del amor romántico también se transforma y cambia entre discursos tradicionales y nuevos (Rodríguez, 2006) inmersos en las diferentes culturas.

En México, los patrones del amor romántico son resultado de una construcción social patriarcal que le da un papel dominante a los hombres y establece que el rol de

las mujeres es el de subordinación y dependencia (Silva, 2012). Así, las actividades y relaciones sociales reflejan el poder jerárquico se basa en un sistema de roles de género que organizan el funcionamiento y los discurso transmitiendo los estereotipos sociales.

Las actividades de hombres y mujeres influyen en las relaciones de poder y el papel que juegan en las parejas románticas (Cázares y Pérez, 2009). El amor es una ideología cultural que se construye de acuerdo con las relaciones de género y las prácticas sociales. El discurso del amor se aprende principalmente en casa y se refleja en la preservación del amor romántico y los intereses familiares. Sin embargo, es necesario explorar las palabras, o frases que han dado lugar a tradiciones o comportamientos esperados por medio del análisis del discurso.

Análisis del discurso

El análisis del discurso ha sido definido como el estudio de la relación entre texto y contexto. Van Dijk (1985) asegura que el análisis del discurso es el estudio del uso real del lenguaje en contextos reales. Más tarde, Schiffrin (1994) definió al análisis del discurso como la disciplina que estudia el lenguaje utilizado para fines sociales, expresivos y referenciales. De esta manera, el análisis del discurso intenta, sistemáticamente, explicar y explorar las prácticas discursivas de un grupo social y la forma en que el lenguaje construye experiencias y realidades sociales mediante textos.

Gee (2011) concibe el análisis del discurso como el estudio del lenguaje en la forma real en que es usado en el mundo, esto es, no sólo para decir algo, sino también para hacer algo. Entonces, la forma de hacer análisis de discurso es viendo y yendo más allá del lenguaje. Por ejemplo, desde la perspectiva social de Chouliaraki y Fairclough (1999, p.57) se aborda un enfoque multifuncional en el cual los textos producidos en un contexto dado se pueden analizar a partir de tres funciones: “las representaciones, las relaciones y las identidades manifestadas” que se mezclan entre sí y conviven en los textos. En este trabajo el análisis del discurso será desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Análisis Crítico del discurso

El ACD es un enfoque metodológico del análisis del lenguaje que identifica problemas sociales enfocados en las relaciones de poder y sus implicaciones sociales o ideológicas y considera los textos en relación con los contextos sociales en los que se produce. Entre los métodos para analizar el discurso, el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

(Fairclough 2003; Wodak 2001; van Dijk 2001) se ha posicionado como una herramienta que permite explorar y analizar problemas humanos en un entorno situacional.

El análisis del discurso desde el ACD intenta identificar la relación entre sociedad, discurso, cultura y cognición (Fairclough y Wodak, 1997, 2000; van Dijk, 2016). Asimismo, el ACD busca entrelazar las nociones de realidad y el control social. En resumen y de acuerdo con Fairclough y Wodak (1997) el ACD estudia el lenguaje como práctica social y pone de manifiesto el uso y abuso de las relaciones de poder y dominación en un contexto dado. Así, los textos se convierten en evidencia de prácticas sociales y culturales compartidas por un grupo o comunidad.

La Gran Conversación

La segunda herramienta usada para analizar el discurso de la historia de amor del este capítulo fue la Gran Conversación de Gee (2011, 2014). De acuerdo con Gee (2011) hay ciertos temas, debates o motivos sobre los que se enfocan los textos e interacciones del grupo y sobre los que la mayoría de los miembros tienen algún tipo de información. Estos temas son los que van formando las sociedades y pueden referirse a todas las actividades que se llevan a cabo en la comunidad. El conocimiento que cada miembro tenga sobre el tema es el fundamento sobre el que el individuo va a basar su interpretación. Gee (2011, 2014) llama a estos temas las Conversaciones con “C” mayúscula. En este documento se les llama la Gran Conversación. Estas Conversaciones se refieren a los grandes debates alrededor de los cuales se forman varios argumentos y debates que la comunidad comparte.

La Gran Conversación está formada por un sinnúmero de eventos interaccionales que tienen lugar entre personas específicas, lugares y tiempos específicos y generalmente dentro de instituciones específicas. Los textos que se dan en cierta Gran Conversación, ya sean documentos o intercambios orales, son los productos históricos de los debates entre diferentes discursos concurrentes. Estos temas y valores identificados en las Grandes Conversaciones pueden también ser temas de textos y de ocurrencia en los medios, dice Gee (2011, p. 191). De esta manera, los eventos lingüísticos también reflejan el momento histórico en que son producidos y evidencian los temas que ocupan y preocupan a una comunidad en un momento dado.

Metodología

Este estudio de análisis del discurso hizo uso de dos herramientas del Análisis del discurso, a) el análisis crítico del discurso (ACD) para identificar los temas sociales inmersos en

una historia de una familia mexicana considerada una historia de amor y b) la “Gran Conversación” de Gee (2011, 2014) para identificar la discusión o debate general de la historia.

Contexto

El estudio se originó en una clase de Análisis del Discurso a nivel licenciatura en la modalidad en línea en otoño de 2020. Este curso forma parte del programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El programa forma futuros profesionales en la enseñanza de inglés que puedan laborar en cualquier nivel de la estructura educativa de la República Mexicana. Cabe mencionar que el análisis y la discusión del estudio se llevaron a cabo durante una sesión síncrona con los estudiantes.

El curso de Análisis del Discurso es el último curso relacionado con la lingüística y se enfoca en el análisis del discurso en contextos de enseñanza del inglés. El curso está diseñado como un taller de análisis del discurso donde los alumnos no sólo aprenden la teoría, sino que también llevan a cabo el análisis de textos en inglés y en español usando diferentes enfoques (Salas y Téllez, 2021). En el caso de este estudio, el tema era análisis de textos desde el Análisis Crítico del Discurso. La tarea para los alumnos fue que pidieran a algún integrante de su familia que les contara una historia familiar. Los alumnos deberían grabar la historia y llevarla a la siguiente sesión para su análisis.

El análisis de la historia

La siguiente sesión del curso, los alumnos llevaron historias familiares grabadas en sus teléfonos celulares. Algunos alumnos permitieron voluntariamente que sus historias fueran escuchadas por la clase. Al final de esta actividad, el grupo decidió analizar colectivamente “La historia de amor de mis abuelos” que llevó una alumna. Al escuchar la historia, algunas alumnas hicieron exclamaciones de alegría o ternura cuando escucharon la historia (ver Apéndice 1).

Es importante mencionar que, dada la naturaleza del estudio, se obtuvo un consentimiento escrito de la alumna para usar la historia en clase y en este capítulo. También es importante aclarar que se cambiaron los detalles que pudieran revelar la identidad de los personajes en la historia familiar.

Instrumento

El instrumento usado para el análisis fue un formato diseñado especialmente para esta actividad. El formato (Apéndice 2) se dividió en dos secciones:

- 1.- Análisis Crítico del Discurso, donde se identificaron los temas o problemas Sociales, la herramienta del ACD y los extractos del texto que evidenciaban estos aspectos.
- 2.- La Gran Conversación (Gee, 2011, 2014) donde se identificaron palabras clave del texto que evidenciaran el tema o debate general de la historia.

El formato de análisis o instrumento (ver Apéndice 2) fue distribuido entre los alumnos y se asignó un tiempo para cada uno de los niveles de análisis. El análisis del discurso de la historia se hizo como una tarea colaborativa entre estudiantes y profesora durante una sesión síncrona del curso en línea.

Tabla 1. Análisis crítico del discurso.

Práctica Social	Herramienta de ACD (Flowerdew et al, 2008)	Texto de la historia (evidencia)
Clasismo	Nombrar (Naming)	"La dueña del molino" "su petrolero"
Violencia de género	Transitividad	"Juana cuidaba celosamente de su única hija" "la metía a golpes" "defendiendo a su hermana de ser golpeada"
Machismo	Oposición Modelos culturales	"tenía que salir de su casa 'bien casada' "una mujer que le había entregado la honra antes de tiempo"
Estereotipos	Adjetivos Estereotipos/modelos culturales Refranes (<i>idioms</i>)	"bien casada" "hombre de provecho" "una no muy buena madrastra" "a mí me gustaba tu abuelo porque era bello" "borracho, parrandero, jugador y mujeriego"

Resultados

En la siguiente tabla se presentan los temas sociales que el ACD dejó ver en la historia que la alumna llevó a la clase de análisis del discurso, así como las herramientas lingüísticas usadas de acuerdo con Flowerdew et al., (2008).

Entre las herramientas propuestas por Flowerdew et al, (2008, pp. 200.203) se encuentran:

- La transitividad, esto es encontrar quien hace qué a quién.
- Nombrar (*naming*) dar un apelativo diferente para identificar algo o alguien, generalmente para denostarlo o minimizarlo.

- Estereotipos, modelos culturales aceptados por el grupo social
- Oposición, dar por sentado que hay una idea opuesta a la expresada.
- Adjetivos, identificar las cualidades o características que califican a un sustantivo
- Modelos culturales, ideas o creencias aceptadas por un grupo social

La Gran Conversación

De acuerdo con Gee (2014), la herramienta de la Gran Conversación ("C" onversation) se refiere a la identificación de los temas o debates de eventos interaccionales en contextos específicos.

Para analizar el texto, tres preguntas detonadoras fueron creadas:

¿Cuál crees que es el tema central de la historia, basado en lo que identificaste por medio del ACD?

¿Cuáles son algunos patrones comunes entre las acciones de los personajes?

¿Es ésta una historia de amor que te gustaría vivir?

Las preguntas fueron escritas en el pizarrón y guiaron el análisis y la discusión durante la sesión entre los alumnos y la profesora. Para hacer

este análisis se tomaron algunos de los temas revelados por el ACD y algunos otros que se pudieron identificar al leer la historia varias veces más. Por ejemplo, las menciones en la historia sobre educación, poder económico y amor. Los diferentes temas identificados en el contexto de la historia llevaban a prácticas de abuso, algunas normalizadas en ese momento:

- Educación- Anita sólo estudiaba para conseguir marido Pedro, el padre de Manuel era conocido como una persona educada y honorable
- Poder económico- Juana, la madre de Anita era la dueña de la tienda Anita se casó, bien casada, con un trabajador de PEMEX

- **Violencia de género-** Juana cuidaba celosamente a su única hija mujer
Juana metía a golpes a Anita
Harta de parrandas, juegos y mujeres, la esposa de Manuel lo abandonó
- **Estereotipos - Hombre:** borracho, parrandero, jugador y mujeriego
Hombre de provecho: hombre rico

Ante lo que las herramientas del análisis del discurso, se puede afirmar que la discusión o tema central de esta historia era el abuso normalizado entre una generación que normalizaba el abuso en el trato hacia las mujeres y la idealización del amor romántico. Sin embargo, no fue fácil para los alumnos reconocer todos estos elementos durante el análisis. De las reacciones iniciales, pasaron a reacciones de incredulidad. La mayoría de los alumnos, en especial las alumnas, aseguraron que no les gustaría vivir una historia similar, aunque reconocieron que la historia puede llegar a parecer una historia de amor. Algunas de las alumnas expresaron que en sus familias se han dado historias similares. Al final de la sesión, durante una reflexión final, los alumnos compartieron sus impresiones y sentimientos ante lo que el doble análisis reveló. El análisis del discurso hecho colaborativamente proveyó la evidencia necesaria para lograr acuerdos sobre los resultados presentados en este capítulo.

Fig. 1. La Gran Conversación de la historia.



Así, el doble análisis del discurso de la historia familiar permitió ver el texto desde diferentes perspectivas que se complementaron para ofrecer un panorama más completo de la historia familiar.

- Los temas sociales (discriminación de género, violencia de género y machismo)
- Temas subyacentes en la historia (educación, roles de género, poder económico entre otros) que involucran un tema común de abuso.

Discusión

El análisis del discurso permite explorar el lenguaje no solo como un conjunto de estructuras sino también como un marco de prácticas sociales (Fairclough y Wodak, 1997) y culturales. El contexto del estudio se ubica en una historia familiar considerada como una “historia de amor”. Gutiérrez et al., (2016) afirman que la familia mexicana es considerada una institución donde los miembros se desarrollan emocional, social y culturalmente. En las familias, las historias se cuentan con diferentes propósitos. En el caso de la historia presentada en este capítulo subyace el tema de la transmisión y buscar la permanencia tradicional de los roles de género mediante sistemas de discursos dominantes (Gee, 2014).

La historia contada toma la forma de una historia de amor, pero el análisis del discurso ha revelado una intención de perpetuar lo que se considera aceptable en la sociedad. En una familia mexicana, los abuelos son pilares de esta institución, los demás miembros confían y construyen valores de unidad, confianza y compromiso, como Gonzalez-Hernandez (2011) afirma.

Así, el análisis de la historia de este capítulo, por medio del ACD, reveló algunos temas subyacentes en las prácticas sociales y culturales que se consideran deseables. Por ejemplo, la historia deja ver el machismo de la sociedad mexicana, donde las mujeres son enviadas a la escuela con la intención de que consigan un “hombre de provecho” y salgan “bien casadas” del núcleo familiar. A veces anteponiendo la belleza a otros valores, Anita reconocía aun años después “a mí me gustaba tu abuelo porque era bello”, a pesar de que los demás lo describían como “borracho, parrandero, jugador y mu-

jeriego”. Al mismo tiempo, la normalización del abuso y violencia de género puede dar pie a expresiones como las expresadas por Anita: “entre más me pegues, más lo quiero” decía Rosita entre risas mientras su madre la “metía a golpes” cuando veía a Manuel.

El análisis del discurso hecho colectivamente, entre alumnos y profesora, permitió a los alumnos ver objetivamente una historia “de amor” que llega a ser común en México, aun en un contexto actual, del siglo XXI. Las herramientas lingüísticas (van Dijk, 2001; Gee, 2011, 2014) neutralizaron los elementos afectivos que pudieran impactar las percepciones de las prácticas sociales y culturales normalizadas. Blanco (2014) asegura que la ambivalencia de ideologías lleva a aceptar la violencia en la pareja y puede incluso, aceptarla como una muestra de amor (de Miguel, 2015). De esta manera, el concepto de amor forma parte de la ideología cultural que implica prácticas sociales y creencias individuales, pero también construye relaciones y roles de género (Herrera, 2010).

Ante el incremento de violencia y feminicidios en México, dado a conocer por la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSPC) en mayo de 2022, ejercicios como el de este estudio ayudan a interpretar objetivamente las palabras y las frases dichas en contextos familiares y aceptadas por las prácticas sociales y culturales. Como académicas y mujeres sentimos la responsabilidad de fomentar el cambio social. No compartimos que estas historias sean lo que las niñas mexicanas “aprenden acerca del amor”. Es a través de estos mecanismos de análisis del discurso que las nuevas generaciones pueden ir más allá de lo que se dice y se transmite en los grupos sociales, incluso en los grupos familiares, donde los seres humanos, mujeres

en especial deberían sentirse seguras y protegidas. Este estudio prueba que estas prácticas sociales necesitan primero ser evidenciadas para lograr cambios a futuro. El análisis del discurso desde el aula puede fomentar el pensamiento crítico y el cambio social.

Conclusiones

El curso de Análisis del Discurso en el programa de Licenciatura de Enseñanza de Inglés en la Facultad de Lenguas es una oportunidad de introducir a los alumnos a explorar el funcionamiento del lenguaje. El discurso es la manera en la que los seres humanos conciben ideas y expresan y construyen significados individuales y compartidos. El análisis del discurso puede ser el medio de desarrollar una consciencia social más equitativa entre los alumnos y a discernir entre sus creencias individuales y las prácticas culturales preservadas por historias familiares. Analizar estos temas pueden llevar a una educación integral al dar oportunidades de concientización, discusión y reflexión.

Hacer visibles las prácticas discursivas puede generar cambios conscientes y graduales en los estudiantes desde una temprana edad y así, fomentar la igualdad entre todos los seres humanos. Este capítulo se centra en el análisis del discurso de una historia familiar considerada como una historia de amor por los descendientes de los personajes de la historia. Sin embargo, los dos niveles de análisis del discurso: 1) el análisis crítico del discurso que enlaza el contexto de la historia con los temas sociales y 2) la Gran Conversación que identifica el tema o discusión central de la historia, dejan ver que las historias, incluso las historias de amor tienen una ideología de fondo que el análisis del discurso permite revelar. ■

Referencias

- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González-Arratia López-Fuentes, N. I., & González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29228336001>.
- Berlo, D. (2000). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Blanco, M.A. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.
- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson, A. (2015). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Chouliaraki y Fairclough, (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis.*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cázares, G. A. y Pérez, G. D. (2009). *Violencia intrafamiliar y estereotipos de género en mujeres y niñas de la colonia Valles del Ejido* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional Unidad, México.

- Fairclough, N. L. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. L. (1995). *Critical discourse analysis: A critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N.L., (2003), *Analysing Discourse*, London, UK: Routledge.
- Fairclough, N. and Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. van Dijk, ed. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, 2 vols. London: Sage, Volume II, 258–84.
- Fairclough, N. L., (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.
- Fairclough, N. L. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. Vol. 2(1) 2008, 170-185.
- Flowerdew, J. (2008). Critical discourse analysis and strategies of resistance in Bhatia, V, Flowerdew, J. & Jones, R. (2008). *In Advances in Discourse Studies*. Routledge: London-NY.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London: Sage.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) “El Análisis Crítico del Discurso” en *El discurso con interacción social*. Teun van Dijk (ed.). Barcelona: Gedisa.
- Ganguli, I., Hausmann, R. y Viarengo, M., 2014, “La brecha educativa de género. ¿Hacia una mayor participación laboral de madres, esposas y mujeres en general?” en *Revista Internacional del Trabajo*, 133(2): 197-233.
- Gee, J. P. (2011). in *Discourse Analysis: What Makes It Critical. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Ed. Rebecca Rogers. (2nd ed.) New York: Routledge. 23-43.
- Gee, James P. (2014). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. Routledge.
- Gee, J.P. (2018). *Introducing Discourse Analysis from Grammar to Society*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Gee, J. P., & Handford, M. (Eds.). (2012). *The Handbook of Discourse Analysis*. London, UK and New York, NY: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *The Social Mind*. Common Ground Publishing LLC.
- Gobierno de México. (2022). Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSPC). <https://www.gob.mx/sspc>
- González-Hernández, I. (2011). La familia mexicana en la era de la información globalizada [The Mexican family in the globalized information era]. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 10, 203-218. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2011.10.41784>.
- Gutiérrez, R., Díaz, O. K.Y. y Román R. R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(3),219-228. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Mejía, R. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja en las(los) jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Una Propuesta pedagógica: Taller: Noviazgo sin violencia. Novio...lencia*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Miguel, V, de, (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Informe de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Mingo, A. (2016). “¡Pasen a borrar el pizarrón!” Mujeres en la universidad. *Revista de la educación superior*, 45(178), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.001>.
- Parker, S. W., & Pederzini, C. (2002). Diferencias de género en la educación en México. In E. G. Katz & M. C. Correia, (Eds.), *La economía de género en México: Trabajo, familia, Estado y mercado*. Nacional Financiera. <http://documents.worldbank.org/curated/en/153261468278741735/pdf/222420PUB00SPA00Box0361520B0PUBLIC0.pdf>.
- Román Reyes, R. P. (2013). La familia como unidad de análisis en el estudio de la migración en E. A. Sandoval Foreiro, R. P. Román Reyes y R. Salas Alfaro, en *Familia y Migración*, 33. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Rocha, S. T. y Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de Género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rodríguez, Z. (2006). *Paradojas del amor romántico: relaciones amorosas entre jóvenes*, México: Instituto Mexicano de la Juventud.

- Salas, A. & Téllez, B.A. (2020). Discourse Analysis for Undergraduate Language Teachers. In *Content Knowledge in English Language Teacher Education International Experiences*. Vol. 1. Bloomsbury Academic.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Shoaib, M., Saeed, Y. & Cheema, S. N. (2012). Education and women's empowerment at household Level: A case study of women in rural Chiniot, Pakistan. *Academic Research International*. 2(1), 490-518. [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(1\)/2012\(2.1-51\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(1)/2012(2.1-51).pdf).
- Silva, T. (2012). *Hacia la superación de las desigualdades de género entre las y los adolescentes: proceso de toma de conciencia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). Recuperada de: https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25766/Tesis_Telma_Low.pdf?sequence=1.
- van Dijk, T. (1985). Introduction: Discourse as a New Cross-Discipline. En T. van Dijk. (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis, I: Disciplines of Discourse*. pp. 1-10. Nueva York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (2001). *Discourse, Ideology and Context*. *Folia Lingüística*, 30(1-2), p. 11-40.
- van Dijk, T. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), pp. 115-140.
- van Dijk, T. (2011). Discourse studies and hermeneutics. *Discourse Studies*, 13 (5): pp. 609-621.
- van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento: Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa Editorial.
- Vannini, P. (2004). Will you marry me? Spectacle and consumption in the ritual of marriage proposals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/104/10448076002/html/>.
- Wodak, R. (2001). "What CDA is about. A summary of its history, important concepts and its development", en Wodak, R. y Meyer, M. (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Sage Publications: pp. 1-13.

Apéndice 1 - La historia de amor

Historia de amor

Ésta es una historia de amor, por lo menos es la historia de amor que más conozco porque la escuché relatada muchas veces por sus protagonistas: Anita y Manuel, mis abuelitos maternos. Anita era hija de familia, hija de mi bisabuela Juana, la dueña de la tienda, quien cuidaba celosamente a su única hija mujer, la que por supuesto, tenía que salir de su casa “bien casada” con un hombre de provecho, por eso iba a la escuela y cuando podía le ayudaba en el negocio.

Manuel, sin embargo, era otra historia, su papá el maestro Pedro, altamente reconocido en toda la región, un poco por su prestigio como una persona educada y honorable, y otro poco porque entre otras cosas, fue el dueño de la primera estufa de gas que hubo en toda la región de la Sierra Norte de Puebla; “el presidente de la República le dio este reconocimiento” me decía constantemente mi abuelo enseñándome las medallas que había recibido del presidente.

Pero como siempre, la vida toma extraños caminos y cuando la mamá de Manuel murió, su papá les dio a él y a su hermana una “no muy buena” madrastra y un día, Pepe defendiendo a su hermana de ser golpeada tuvo una fuerte discusión con su papá y se fue de la casa, convirtiéndose así en un rebelde desmedido, como lo describía mi abuela: borracho, parrandero, jugador y mujeriego que tuvo que empezar a salir adelante por sí mismo. Mientras tanto Anita, que iba a la secundaria, tenía que presentarse vestida de adelita para el festival de la revolución que se realizaría en la escuela para lo que tenía que conseguir unas carrilleras. ¿Quién le podría prestar unas carrilleras para que pudiera salir en el festival? “Manuel Rojas, él seguro tiene” le dijo su mamá sin pensar lo que eso significaría para el futuro de todos, incluido el mío.

“Desde que la vi me enamoré” eran las palabras que mi abuelo siempre me decía cuando me contaban esta historia, “a mí me gustaba tu abuelo porque era bello” me decía mi abuela, por otra parte. Mi bisabuela, que conocía de la reputación del “Manuel Rojas” se negó rotundamente a que existiera algún tipo de relación entre ellos. Él, por su lado iba a la casa de Anita y desde afuera hacía relinchar su caballo para que ella lo escuchara, ella se asomaba y lo veía ahí, con sus carrilleras, su pistola y su sombrero, hasta que llegaba su mamá y la metía a golpes a lo que ella respondía entre llantos “¡Mientras más me pegues más lo quiero!” lo que siempre decía, entre risas.

El tiempo pasó y Anita se casó “bien casada” con un trabajador de PEMEX que fue a supervisar las obras de los ductos que en ese entonces estaban en construcción en esa zona. A Manuel, por su lado, lo “casaron” con una mujer que le había entregado la honra antes de tiempo. Pero como ellos mismos siempre lo dijeron, el amor siempre encuentra el camino y en un desafortunado accidente de trabajo, Rosita enviudó de su petrolero y, harta de parrandas, juegos y mujeres un buen día la esposa de Manuel decidió dejarlo para siempre.

Y así fue, como esta historia de amor comenzó entre dos personas que se amaron desde el momento en el que se vieron y que permanecieron juntos hasta el último de sus días, por lo menos de los de Manuel quien a sus ochenta y un años dejó atrás este mundo. Anita lo alcanzó algunos años después y estoy segura de que su amor persistirá en toda su descendencia de la que yo soy parte. Todavía recuerdo la escena que veía cada vez que llegaba a su casa: los dos sentados en la sala, viendo la tele agarrados de la mano, y de cuando en cuando alguno se estiraba para darle un beso al otro, esto es lo que yo desde niña aprendí acerca del amor.

Apéndice 2. Instrumento

Formato para el análisis de una historia familiar (ACD)

Parte 1: Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Instrucciones: Escucha y lee la historia las veces que sean necesarias para llenar la siguiente tabla. La práctica social es el tema social que se encuentra escondido en el texto de la historia (por ejemplo, discriminación o racismo). Menciona la herramienta de ACD que usaste para identificar el tema de acuerdo con Flowerdew et al., (2008, pp.200-2003) Incluye las palabras o frases que apoyen la práctica social identificada.

Práctica Social	Herramienta de ACD (Flowerdew et al, 2008)	Texto de la historia (Evidencia lingüística)
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		

Parte 2: La Gran Conversación

Instrucciones: ¿Cuál crees que es el tema central de la historia, basado en lo que identificaste por medio del ACD?
 ¿Cuáles son algunos patrones comunes entre las acciones de los personajes?
 ¿Es ésta una historia de amor que te gustaría vivir?

ROLE OF VIDEO GAMES IN THE AUTONOMOUS LEARNING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: A QUALITATIVE STUDY

Abigail Rosales-López

abiiwii@gmail.com

Edgar Emmanuell García Ponce

ee.garcia@ugto.mx

Universidad de Guanajuato

Abstract

The present article reports on a qualitative study which set out to explore the role of video games in the autonomous language learning of a group of ten participants according to their perceptions. Despite being in different countries (eight in the Americas and two in Europe), they were all learning English as a second language using video games. The instrument to collect data was a questionnaire that was sent out to the participants via Google Forms. The results indicate that the participants found video games to be a useful tool in learning English as a second language. Based upon their responses, it appears that the video games that they use were helpful in the development of some certain language skills, which are discussed in this paper. For example, the receptive skills seemed to benefit more from the time the participants spent playing video games than the productive skills. The latter skills only benefited those who play interactive games online with other players. The results also suggest an increase in terms of their autonomy and motivation, both intrinsically and extrinsically. This study is of interest for practitioners and researchers looking for resources to implement inside and outside language classrooms.

Key words: Autonomy, English as a second language, motivation, video games.

Resumen

El artículo presenta un estudio cualitativo que explora el rol de los video juegos en el aprendizaje autónomo de la lengua

inglesa de un grupo de diez participantes de acuerdo con sus percepciones. A pesar de su ubicación, todos los participantes se encontraban aprendiendo la lengua con el uso de video juegos. El instrumento que se utilizó para recolectar los datos fue un cuestionario el cual fue administrado a través de Google Forms. Los resultados muestran que los participantes percibían a los video juegos como una herramienta para aprender el inglés. Con base en sus respuestas, parece que los video juegos que usaban desarrollaban algunas habilidades. Por ejemplo, las habilidades receptivas parecían desarrollarse más con el uso de los video juegos. En el caso de las productivas, éstas se desarrollaban cuando los participantes utilizan video juegos que son interactivos. Los resultados también muestran un incremento en su autonomía y motivación, intrínseca y extrínseca. Este estudio puede ser de relevancia para maestros de lenguas e investigadores en búsqueda de recursos para implementarlos dentro y fuera del salón de clases.

Palabras clave: Autonomía; inglés como segunda lengua; juego de videos; motivación.

Introduction

In recent years, video games have generally gained an impressive amount of popularity. It is estimated that over 44% of the world's online population plays multiplayer video games (Takahashi, as cited in Horowitz, 2019). Even though, negative aspects such as violence have been attributed to the use of video games, "many experts have shown that it is impossible to attribute negative effects to video games, except in rare cases and under unusual circumstances" (De Aguilera & Mendiz, 2003, p. 2). Even though they remain controversial, there is no doubt that video games now play a huge role in our lives and particularly in language learning processes.

When playing video games online, players face the challenge of using English, so they all can communicate.

This is because video games offer online multiplayer options which requires interaction with people from all over the world. Although not all video games are in English by default, English is the dominant language in this industry (Schneider, 2019, p. 45). Schneider (2019) highlights that:

Because of the predominance of English as the language of the Internet, these communities use English as *lingua franca* in the context of gaming. To make themselves understood, speakers exploit the resources of the language and adapt it for their communicative needs. (p. 1)

Since using video games now requires the use of English, they have recently gained increasing interest in the language education field. With the growing popularity of video games and gaming communities, especially among children and teenagers, teachers can use them to their advantage as a teaching tool. Video games promote an innovative manner of learning English, as they are a great alternative to traditional English teaching and learning practices. This is supported by Ashraf et al. (2014), who contend that “they create a fun environment in which learners and even the teacher become more interested in [the] learning and teaching process” (p. 287). Moreover, they can “encourage both teachers and students to know and understand one another related to what expected from the learning. It is also able to boost the students to be more independent and to be progressively in charge of their learning” (Wafi, 2019, pp. 109-110).

Considering the above, the primary objective of this research is to understand the the role of video games in a group of learners’ second language processes. Therefore, this study is guided by the following research question:

What is the role of video games in the L2 learners’ learning processes according to their perceptions and experiences?

By attaining the above objective, the present study aims to contribute to the English language teaching field by showing how video games could be tools to enhance learner motivation and thus language learning.

Literature review

Video games have evolved significantly since the first video game was created back in 1958. They were not sophisticated and did not provide any type of immersive experience for the players, as recent video games do. For

language learners, video games were not regarded as tools, as they did not provide any interaction with the language other than vocabulary for instructions. In fact, researchers in the 80’s considered video games a waste of time for kids and teenagers (De Aguilera & Mendiz, 2003). However, thanks to technological advances and the massive growth of the video game industry, “games have become more and more complex both in terms of gameplay and story, and as such have become phenomenal sources first for passive, but later increasingly for active language interaction” (Rudis & Poštić, 2017, p. 113). Providing this level of immersion, video games can work as the perfect tool to expose students to the target language in an authentic way.

One of the most appealing characteristics of video games is that they provide players with in-game rewards and pleasing activities, such as collectibles, exclusive items, achievement points, or badges (Cruz et al., 2017). This can motivate students in many ways. For instance, some find the act of learning a language through playing a game, and receiving rewards as a result, to be more gratifying than attending a class and doing well enough to pass an exam. Motivation becomes, then, another relevant concept that needs to be addressed when discussing video games, autonomy, and language learning. Motivation can be divided into two types: intrinsic and extrinsic. “The former refers to doing something for its own sake, while the latter refers to doing something for the sake of achieving something else” (Ebrahimzadeh & Sepideh, 2017, p. 95). Intrinsically, a learner may be motivated to learn a language because they feel the internal desire to understand the game they are playing. Extrinsically, learners may also be motivated to learn the language because this would allow them to play and enjoy the game. While “extrinsic rewards can be less effective than intrinsic motives, both intrinsic and extrinsic motives play a role in determining learner behaviour” (Garris et al., 2002, p. 444).

Studies on video games for language learning have been carried out in the past, and as a result, there have been several benefits attributed to their use. “One of the most advocating factors for the use of video games in education is the fact video games provide the opportunity to learn situated meaning that led learners to the acquisition of active and not just passive content” (Galvis, 2015, p. 112). For example, when learning English, learners are often presented with content they cannot associate with their real-life contexts. Video games give them the opportunity to make connections between what they learn in the language classroom and what they do in video games, making learning more meaningful.

In the field of Second Language Acquisition, it has been documented that learners often face high levels of anxiety that negatively impacts on their learning process affect their learning processes. There is evidence which has shown that video games may reduce anxiety levels, which in turn leads to an improvement in their ability to learn. Young et al. (2012, as cited in Horowitz, 2019) mention that “online multiplayer video games may provide a means of offering learners persistent and authentic environments for second language learning that other methods cannot, and they may serve to lower anxiety and improve motivation among learners” (pp. 384-385). Despite all these benefits, language teachers are limited to traditional classroom settings and resources that do not allow them to consider gaming as learning tools (Chik, 2012). This could be a disadvantage for the teacher but an advantage for the learners because they are encouraged to become more autonomous and take responsibility for their language learning outside of the classroom.

The term autonomy has been widely defined and studied by several academics, Holec being one of the most recognized. Holec (1981) defines learning autonomy as “the ability to take charge of one’s own learning” (p. 3). Although this definition has been accepted and used over the years, Reinders (2011) suggests it is not a complete definition, as it should consider other variables, such as motivation and consciousness. He proposes the following definition: “Autonomous language learning is an act of learning whereby motivated learners consciously make informed decisions about that learning” (p. 48). This author suggests that the process of autonomous learning is not a fixed capacity but can depend on and fluctuate over time and context. Learning English through video games can be considered autonomous learning, since, as Casañ-Pitarch (2018) states, video games “are characterized by allowing players control avatars, take their own decisions, explore the virtual world at their own pace and be the protagonists” (p. 1149). Essentially, learners are in control of everything that happens in their environment. They are the ones who decide the pace, the time spent on the activity, and even the level of consciousness devoted to it.

As previously mentioned, this study tries to analyze the level of influence that video games have on a group of learners’ English learning. Also, by exploring this influence, the study attempts to understand to what extent the use of video games impacts on the learners’ autonomy and motivation. In doing this, the study contributes to the field by showing the benefits of video games as innovative tools for promoting the acquisition of languages.

Methodology

This is a qualitative study since the purpose is to discover and analyze the role of video games in the language learning processes according to a group of ten participants’ experiences and perceptions. In this type of study, the researcher “seeks to discover the meanings that participants attach to their behavior, how they interpret situations and what their perspectives are on particular issues” (Woods, 2006, p. 3). The study takes a similar approach to that seen in phenomenology, which Qutoshi (2018) describes as “an intellectual engagement in interpretations and meaning making that is used to understand the lived world of human beings at a conscious level” (p. 215). The purpose of phenomenology is thus to explore the experiences from the participants’ perspectives (Qutoshi, 2018). It was then appropriate to adopt a phenomenological approach to the study because our aim was to analyse the perceptions and lived experiences of ten individuals who considered video games helped them with their English language learning, and we try to understand the meaning of these experiences concerning autonomous learning.

Context and participants

The participants were selected from a Facebook gaming community group, and because of this, we have a broad context that encompasses Mexico, Ireland, Guatemala, and Romania.

There were ten participants in total, eight males and two females. The participants’ ages ranged 18 to 32 years old. Since they were from different countries, they had different learning backgrounds. The participants were learning English using video games. The Table 1 summarizes the participants most relevant information.

The participants were given the option to accept or decline their involvement in the research. All the participants received a letter of informed consent which stated the purpose of the study and that their information is confidential. They all provided their desire to participate in the study. To protect their identity, the participants’ real names were not disclosed. They were given a code name to protect their identities (see Table 1).

Instrument

Following the objective of analyzing the participants’ perceptions and experiences regarding the use of video games to learn English, it was appropriate to use a questionnaire as a data collection instrument. This tool enabled us to gather the participants’ responses in different contexts where they were located. According to Munn and Drever (1990), the use of

Table 1. Participants' background information.

Participant code	Age	Gender	Nationality	Native language	Preferred language to play video games
RA1	28	Male	Mexican	Spanish	Spanish
DT2	22	Female	Mexican	Spanish	English
RM3	32	Male	Mexican	Spanish	English
R4	18	Male	Mexican	Spanish	English
IB5	32	Male	Mexican	Spanish	English
LA6	19	Male	Mexican	Spanish	English
RD7	23	Male	Guatemalan	Spanish	English
PC8	25	Male	Irish	Irish/English	English
LC9	23	Female	Romanian	Romanian	English
BM10	19	Male	Mexican	Spanish	English

questionnaires is effective for measuring preferences, intentions, attitudes, and opinions. Based upon this, the questionnaire used in the present study consisted of nine open-response questions and one closed-response question (see Appendix A). In order to administer the questionnaire, it was important to pilot it to ensure that it helps us understand the role of video games according to the participants' perceptions and experiences. Several changes were made in the piloting process, for example, formulation of items and their clarity. After piloting the instrument, we decided that the questionnaire would be mostly formed by open-response questions because, as mentioned by Brown (2009), "open-response questionnaires provide a way to find out, in a structured manner, what people are thinking about a particular topic or issue" (p. 201).

Data analysis

The participants' answers were organized and analyzed following a thematic analysis. The initial coding process of the data was at the macro level. The responses that we obtained from the questionnaire were coded and safely stored. Then, the coding process was at the micro level which consisted of transcribing extracts of the participants' answers to find themes and provide an interpretation. With the identification of themes, it was then possible to identify patterns related to the participants' experiences using video games, and how they felt their use likely influenced their learning processes. In the following section, the emerging themes will be described and discussed.

Results

In this section, we present the results of this study with the purpose of answering the research question (i.e., What is

the role of video games in the L2 learners' learning processes according to their perceptions and experiences?). Holistically, the findings of this research highlight four main themes that could be observed in the responses provided by the participants. These themes are presented as sections below.

Video games and second language learning

When asked about their views on the use of video games in the classroom, all the participants agreed that they played an important role in their language learning process. Even though they were aware of the benefits of using video games for language purposes, they also believe that the school is still a necessary space for promoting the learning of language skills. However, their responses generally showed positive attitudes towards the use of video games for pedagogical purposes. For example, Participant R2 stated the following:

I consider that it is a great option to learn English, to make it more entertaining and attractive. We young people seek to have fun and what better than what amuses us is in the classes. If video games were to be used in classes, either as a main or support use, this will be more effective in leaving the routine of classes and in addition to learning to have fun.

Extract 01. Participant R2.

As suggested in Extract 01, the participant considers that video games are a great tool to make the learning process more engaging for the learner. He suggests that

video games could be used as both the main tool, but also as a supportive tool that would make leaning a less routine activity and add a higher level of excitement to the classroom. Similarly, Participant LA6 stated the following:

I learned English much more with videogames than in classes. Of course, what I learned in videogames was complemented by English classes, so it could be said that both of them helped me.

Extract 02. Participant LA6.

This participant sees English classes and video games as tools that significantly helped in his learning. However, he considers that video games had a stronger impact on his language learning processes by saying he “learned much more with videogames than in the classes themselves”. The rest of the participants agreed that having video games as a language learning tool for was a great idea. Turning now to the connection between the physical world and the virtual one, the participants believe that video games represent a way of being exposed to the language without having to leave the comfort of their rooms. For example, one of them mentioned the following:

I can recall times where I’d read or hear something in a game, and it would remind me of something I learned in a class and vice versa. Experiencing things, I’d learned about used in the ‘real world’ was a great way to reinforce what I had been taught in class.

Extract 04. Participant PC8.

This participant considers that video games helped him not only in the acquisition of new knowledge, but also to connect this knowledge to what was seen in “class and vice versa”, which he describes as “a great way to reinforce” that learning. Again, as suggested in the evidence, the classroom and video games are working together as complements in the improvement of the language learning process. However, one participant raised the following concern:

Simple games might be suitable for elementary. As the kid grows older, their minds would require more challenging and complex games. I think this might turn into a distraction, rather than a tool, at least, inside a teaching classroom. In conclusion, videogames might be a helpful tool outside the classroom.

Extract 03. Participant RA1.

This participant suggests that even though games are helpful for learners, they should be used outside the classroom because challenging and complex games might become a distraction. What this evidence suggests is that the language learning process could be limited if learners direct their attention on the complex nature of the game rather than the communicative and interactional aspects of the use of the language during video gaming.

In general, the evidence so far suggests that the participants perceived that the use of games was beneficial for the learning of the second language. They saw this use as an innovative tool to maximize their learning processes because video games could be used as a complement to their L2 learning. As raised by one participant, it could be the case that video games might negatively influence learning processes if they become a distraction to learners. However, the evidence suggests that they generally perceived video games as beneficial for their language learning, showing high levels of motivation and endorsement of video games as tools for language learning.

Video games, motivation, and autonomy

Besides the benefits perceived by the participants, their responses revealed that video games also increased their motivation for learning English. For example, one participant mentioned the following:

I learnt English mostly on my own, not only by videogames but by consuming a lot of English media. I took English classes since I was in kindergarten, but I only learnt the basics there. I found myself progressing faster than what I was being taught, so at some point during elementary school I decided to start reading and writing and hearing things in English. I found the idea of actually learning or consuming something else while also learning the language very motivating and exciting.

Extract 05. Participant DT2.

According to this participant’s experience, the fast progress in learning English through video games and other media resulted in a more motivating and exciting language learning experience. She also mentioned the following point:

They helped considerably because they forced me, somehow, to learn English. A lot of videogames didn’t have a Spanish option, and it was virtually impossible to understand the game and fully enjoy

it if you didn't know what the menu said, or what the characters were saying or what the plot was about.

Extract 06. Participant DT2.

In this extract, Participant DT2 stated that video games promoted both intrinsic and extrinsic motivation to learn the language. The first one because of the internal desire to understand the game, and the latter because learning English would benefit the participant as she would be able to fully enjoy the game, something that she considered to be “virtually impossible” if she did not know the language.

When the participants were asked about their autonomous leaning experience with video games, all the participants suggested positive responses. Specifically, they all agreed that gaming helped them become more autonomous learners. For example, this is suggested in the following extract:

I do think videogames have helped me become more a more autonomous learner. For the sole reason that when a game catches all your attention, you need to find a way to pass the obstacle you have been struggling for the last 2 hours, only to use my dictionary to realize that the solution is in front of my eyes.

Extract 07. Participant RM3.

As suggested in Extract 07, Participant RM3 felt motivated when the participant had to solve problems related to the video game with the use of the language. It appears that he has developed a more autonomous approach because the need to solve these problems was immediate and outside of the classroom. Another participant provided a similar response, as follows:

Yes, without anyone forcing me or advising me to try to translate and understand English in the video game, that's why I was able to learn the basics, in fact I had no problems getting perfect grades in middle school and high school, which are the basic English classes.

Extract 08. Participant R4.

In this extract, Participant R4 mentioned that he was able to succeed by saying that he “had no problems getting perfect grades in middle school and high school” and became autonomous because he did not have any external factors forcing him to learn or any other external expectations but his own.

In general, the participants' perceptions and experiences suggest that using video games could possibly enhance language learning opportunities. What is interesting is that these opportunities are maximized when they play video games outside the language classroom. Moreover, the participants stated that video games promote their learning autonomy, since they have to solve problems related to the video game using the language. This characteristic of video games appear ton increase their motivation to continue learning the second language. As shown below, the use of video games provided them with opportunities to develop not only speaking but also other skills, such as listening, reading, and writing.

Video games and the four skills: Listening, speaking, reading, and writing

Regarding the relationship between video games and the four language skills, most of the participants claimed that they perceive a beneficial impact on their development. For example, one of them stated the following:

My reading, listening and a little writing and speaking have improved. The reason for this is that in video games with subtitles also in English I could listen to the pronunciation and read the way it is written, on the other hand, writing helps to remember the words and speak to have and improve the pronunciation.

Extract 09. Participant R4.

Participant R4 explains that video games with subtitles are the main reason why he was able to improve all language skills. In some cases, some participants felt that their receptive skills have improved, as suggested in the following extract:

I'd say probably reading very closely followed by listening. Reading would be first because many older games didn't have the means to pay for a lot of voice acting or they technically couldn't implement a lot of large audio files and so they relied heavily on in-game text that you need to read to understand the story, game mechanics etc. The variety of games I played meant I would see a lot of different elements of the language which in-turn made reading English easier for me over time. Listening would come second because of all the spoken dialogue in more recent games. The variety of games I play expose me to a multitude of different

accents and cadences people use when speaking English which has helped me build a more robust understanding of the language when listening to other people speak it.

Extract 10. Participant PC8.

Participant PC8 considers that video games mostly influenced the development of the receptive skills. Specifically, old video games helped him with his reading skills, because he had to rely on the text to understand the story and mechanics of the game. Newer games helped him with his listening skills, giving him the opportunity to listen to dialogues between characters with different accents. The development of receptive skills was influenced by his game choices when he states that “The variety of games I play” had this effect on his language learning.

Even though most participants agreed that video games helped mostly with reading and listening, there were some, like Participant LC9, who said that they helped her with all the four skills “since in many games you have to put all of these in use” (Participant LC9), or participant BM10 who mentioned that “video games helped much in listening and speaking English”. To better understand these responses, we decided to elaborate the following table that illustrates the skills that participants believe video games had an influence on:

Table 2. The influence of video games in the participants’ development of the four skills.

Participant	Listening	Speaking	Reading	Writing
RA1			✓	
DT2	✓		✓	
RM3			✓	✓
R4	✓	✓	✓	✓
IB5			✓	
LA6	✓	✓	✓	✓
RD7	✓		✓	
PC8	✓		✓	
LC9	✓	✓	✓	✓
BM10	✓	✓		
Total	7	4	9	4

As suggested in Table 2, the participants felt that video games have mostly helped develop the receptive skills: listening and reading. The fact that reading ability is the most developed skill makes sense due to the extensive

amount of text that we can find in video games, to understand the instructions, the story, the clues, etc., the player has to read the texts presented to them. The reading skill is closely followed by the listening skill, since video games are loaded with dialogues between characters, and the player is exposed to authentic language and different accents. Speaking and writing skills share the same influence, which may be because the player would only be practicing these with online video games that offer the opportunity to communicate with other players through chat or microphone.

This evidence suggests that the use of video games might impact on language learning in different ways. This may be explained by the nature of the video games that learners are using, and the experiences that the games provide to them. Also, it may be the case that, because of individual differences, learners might approach video games differently, having an impact on the development of all certain skills or, in some cases, all of them.

Summary of findings

The perceptions and experiences the participants regarding the use of video games suggested that it might be the case that the use of video games positively impacts on language learning achievement. Moreover, the participants considered that playing video games could be a complementary tool to the language learning that takes place in the classroom because they were able to notice several language learning benefits. Their positive views also appear to be fed by their feeling that their autonomy increased. The analysis of the responses suggests that video games helped players become autonomous learners because they presented them with linguistic challenges that required an immediate solution for which they did not have the help of a teacher or instructor, implying that the player was the one in charge of solving the problem and taking responsibility for their learning. Their perceptions of learning and autonomy opportunities in turn had an impact on high levels of motivation to learn English, both intrinsically and extrinsically, as discussed in the literature.

In general, the shared belief of the participants was that video games work better when used outside the classroom where the learner applies their previous and new knowledge. It is also believed that the use of video games

should be controlled and part of a well-organized plan to avoid students getting distracted and not benefiting from their use. Regarding the four skills, most participants mentioned that reading is the most influenced skill by playing video games, followed by listening. The participants explained that they played video games with subtitles in English, allowing them to listen to the words and phrases while reading them on the screen. Although writing and speaking seem to be the least developed skills by the participants, this is mainly due to the type of video games the participants had access to, as these were primarily story-driven and not online. The participants stated that playing online multiplayer games was the reason behind the development of their speaking and writing skills.

Our interpretation of these findings would be that single-player games in English with the option of adding subtitles are better for developing the learners' receptive skills. If the goal is to develop productive skills, games that require interaction with other players are a much better option. Playing video games that offer both a story-driven and online experience would help learners develop all four skills.

Conclusions

This study investigated the participants' perceptions and experiences using video games to learn English as a second language. The results show that all the participants were able to perceive that video games had a positive influence on their autonomous learning of English. This influence came in different forms. For example, video games helped players become aware of their role in the language learning process and gave them a sense of autonomy. Online gaming increased participants' intrinsic and extrinsic

motivation to learn English so they could be able to play the games, and to communicate in English with other players. The evidence suggests that video games can work as a complement to the classroom, helping participants' make connections between what was learned in class and seen in the games, and vice versa. Secondly, according to their perceptions, video games appeared to likely have an impact on the participants' reading and listening skills, but not enough on their writing and speaking skills. This could be due to the participants' choices of video game genres, but it is something that needs to be further investigated.

Some limitations were faced during the implementation of the study. First, the current SARS-CoV-2 worldwide pandemic required that this research was carried out entirely online. This affected the selection of the participants and the application of the questionnaire, as there were more people interested in participating but were not able to answer the questionnaire online. This resulted in a smaller number of participants. Much has been discussed regarding the use of video games in education. However, video games in second language autonomous learning need further investigation. This limited the amount of research we had access to but provided future research opportunities. For example, it would be interesting to know the extent to which multiplayer games impact the English level of children and teenagers in Mexico. Also, we believe that this project would have benefited from a larger participant sample to be more representative, and from more time and resources to be better developed. Despite this, it still provided some evidence to support the idea that video games are more than just entertainment. They are also tools that we can use to learn English autonomously. ■

References

- Ashraf, H., Motlagh, F. G., & Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.418>
- Brown, J. D. (2009). Open-response items in questionnaires. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 200-219). Palgrave Macmillan.
- Casañ-Pitarch, R. (2018). An approach to digital game-based learning: Video-games principles and applications in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research (Online)*, 9(6), 1147-1159. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.04>
- Chik, A. (2012) Digital gameplay for autonomous foreign language learning: Gamers' and language teachers' perspectives. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching. New language learning and teaching environments* (pp. 95-114). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137005267_6
- Cruz, C., Hanus, M. D., & Fox, J. (2017). The need to achieve: Players' perceptions and uses of extrinsic meta-game reward systems for video game consoles. *Computers in Human Behavior*, 71, 516-524. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.017>

- De Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). Video games and education: (Education in the Face of a “Parallel School”). *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1145/950566.950583>
- Ebrahimzadeh, M., & Sepideh, A. (2017). The effect of digital video games on EFL students’ language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112. <https://www.tewtjournal.org/issues/volume-2017/volume-17-issue-2/>
- Galvis, H. A. (2015). Laying the foundations for video-game based language instruction for the teaching of EFL. *How*, 22(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.19183/how.22.1.136>
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Horowitz, K. S. (2019). Video games and English as a second language: The effect of massive multiplayer online video games on the willingness to communicate and communicative anxiety of college students in Puerto Rico. *American Journal of Play*, 11(3), 379-410. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220304>
- Munn, P. & Drever, E. (1990) Using questionnaires in small-scale research: A teachers’ guide. SCORE.
- Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 215-222. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v5i1.2154>
- Reinders, H. (2011). From autonomy to autonomous language learning. In A. Ahmed, G. Cane & M. Hanzala (Eds.), *Teaching English in Multilingual Contexts: Current Challenges, Future Directions* (pp. 37-52) Cambridge Scholar Publishing.
- Rudis, D., & Poštić, S. (2017). Influence of video games on the acquisition of the English language. *Verbum*, 8, 112-128. <https://doi.org/10.15388/Verb.2017.8.11354>
- Schneider, D. (2019) *English as a lingua franca in online gaming communities and chatrooms/vorgelegt von Daniel Schneider* [Doctoral dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz]. Graz. <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-142450>
- Wafi, A. (2019). Using games to improve students’ active involvement in the learning of English syntax at IAIN Madura: An autonomous learning. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 13(1), 107-120. doi: [10.19105/ojbs.v13i1.2256](https://doi.org/10.19105/ojbs.v13i1.2256)
- Woods, P. (2006). *Successful writing for qualitative researchers*. Psychology Press.

Appendix 1 - Questionnaire

Name:

Age:

1. Could you please describe your experience with video games? (Include time and frequency) Include: When did you started playing? What games? Which platforms (PlayStation, XBOX, etc.)? How often do you play?
2. In what language do you mostly play videogames?
3. How do you think videogames have influenced your learning of English?
4. How do you think you learned English better: by playing videogames, with English classes or a combination of both? Describe.
5. Was a particular videogame genre helpful for learning English? Which one and why?
6. What skill do you think videogames influenced the most: speaking, listening, reading, or writing? Why?
7. What do you think videogames have helped you the most with: vocabulary or grammar? How?
8. What do you think was the most important thing that you learned about English when playing videogames?
9. Do you think videogames have helped you become a more autonomous learner? Why?
10. What is your opinion about the use of videogames in the language classroom?

LOS PROTOCOLOS MEXICANOS PARA LA SUBTITULACIÓN PARA SORDOS Y DEFICIENTES AUDITIVOS (PROMESS): UNA PROPUESTA DE NORMATIVIDAD

Jorge Alonso Díaz Reyes
adiaz51@uabc.edu.mx

José Cortez Godínez
jose_cortez@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La norma UNE 153010:2012 establece los parámetros y lineamientos, o sea, los protocolos a los cuales los traductores audiovisuales deben apegarse para dar un producto de calidad en la subtitulación para sordos. Pero estos protocolos están adecuados para la comunidad española, puesto que estos son fruto del consenso entre usuarios, empresas de producción y difusión de servicios de subtítulo, diseñadores de software de subtítulo, prestadores del servicio de comunicación audiovisual (operador de televisión), profesionales del sector y centros públicos de investigación (UNE 153010, 2012). En México, la inclusión de la comunidad sorda en los productos audiovisuales es prácticamente inexistente, a excepción de algunas menciones de Lengua de Señas Mexicana (LSM) en algunos artículos de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, no existe realmente una oferta de material audiovisual dirigida para las personas sordas. Tomando como referencia los protocolos establecidos en la norma antes mencionada, se llevó a cabo una investigación en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, en la cual se tomó en cuenta a la comunidad sorda de la ciudad y se les presentó un cortometraje el cual está subtítulo acatando los protocolos establecidos en la norma UNE 153010: 2012 y con base en la retroalimentación que se obtuvo de esta comunidad, los protocolos se modificaron y se adaptaron a la realidad de esta comunidad, dando paso a los Protocolos Mexicano para la Subtitulación

para Sordos y Deficientes Auditivos (PROMESS), siendo el primer intento de crear una normativa en el país.

Palabras clave: Protocolos, subtitulación, sordos, inclusión, normativa.

Abstract

The UNE 153010:2012 standard establishes the parameters and guidelines, that means, the protocols to which the audiovisual translators must adhere to produce quality subtitles for the deaf. But these protocols are suited for the Spanish community, since these are the product of the agreement between users, companies of production and diffusion of subtitling services, subtitling software designers, audiovisual communication service providers (television operators), professionals in the field, and public research centers (UNE 153010, 2012) In Mexico, the deaf community inclusion in the audiovisual products is practically inexistent, except for some mentions of the Mexican Sign Language (MSL) in some articles of the Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (Telecommunication and Broadcasting Federal Act), there is not a serious supply of audiovisual products aimed for the deaf people. Having as a reference the established protocols in the aforementioned standard, a research was carried out in the city of Mexicali, Baja California, Mexico, in which the deaf community of the city was considered and it was presented a short film subtitled following the established protocols in the UNE 153010:2012 standard, and with the feedback that was obtained from this community, the protocols were modified and adapted to the reality of this community, leading to the Mexican Protocols for the Deaf and Hard of Hearing Subtitles (PROMESS, for its acronym in Spanish), being the first attempt to create a guideline in the country.

Key words: Protocols, subtitling, deaf, inclusion, guidelines.

RECIBIDO EL 21 DE SEPTIEMBRE, 2023 - ACEPTADO EL 6 DE NOVIEMBRE, 2023.

Introducción

En inicio, la traducción audiovisual (TAV, de aquí en adelante) es inherente para los humanos, ya que la gente ha estado traduciendo el mundo audio/visual desde tiempos inmemoriales, cada expresión del arte, en su propia manera, es una forma de TAV (Díaz Cintas, 2010, p. 13). Esto que Díaz Cintas nos propone se infiere por el aspecto meta y extralingüístico que las mismas artes nos dan; una escultura, una pintura, una obra de teatro o una danza, la percepción que nosotros como espectadores tenemos puede diferir completamente con el mensaje que el autor de las mismas obras intentaba dar cuando las creó. Es aquí donde el aspecto semiótico y el bagaje cultural que cada persona posee entra en acción al ver o percibir una obra de arte.

Al inicio de los estudios de la TAV, se enfocaban en los largometrajes, pero con el paso del tiempo, el campo de estudio se ha expandido a comedias de situación, películas animadas, caricaturas, documentales, videos corporativos, publicidad, etc. (Díaz Cintas, 2010). En la actualidad, las tendencias de la TAV se enfocan en la naturaleza polimórfica multifuncional y multinivel de los textos audiovisuales y en las complejidades que se generan tanto del contexto como de la recepción de los mismos (Díaz Cintas, 2010).

Ahora bien, con la inmensa cantidad de material audiovisual que tenemos a diario en cualquier plataforma de transmisión continua o red social, existen barreras de comunicación para algunas personas que no pueden acceder a este tipo de producciones, para fines de esta investigación, las personas sordas o con deficiencia auditiva. Para ellos, el mismo lenguaje es una barrera de comunicación, puesto que su misma condición les impide disfrutar de películas, series o cualquier otro tipo de material audiovisual.

El problema principal con el que se encuentran es que, en las plataformas de transmisión continua, en ocasiones el producto que desean ver no tiene subtítulos disponibles o no los tiene en español o simplemente está disponible doblado; y de esta manera, les es imposible poder verlo. En este tenor, Díaz Cintas (2010) nos dice que las barreras sensoriales son una traba que están siendo superadas a través de la subtitulación, la audiodescripción y la lengua de señas. La TAV ha tenido una de las evoluciones más grandes y rápidas en el campo de los Estudios de Traducción, y junto con esta disciplina, la cantidad de producciones que día a día salen a la luz.

Antecedentes de la Traducción Audiovisual Incluyente

A falta de una definición como tal, la Traducción Audiovisual Incluyente (TAI, de aquí en adelante) es la rama de la

TAV que se enfoca en la accesibilidad a los medios para las personas sordas y ciegas, creando así, la Subtitulación para Sordos y Deficientes Auditivos (SSD) y la Audiodescripción para Ciegos y Débiles Visuales (AD). El estudio de la TAV es relativamente nuevo, puesto que los primeros estudios en esta disciplina datan de finales de la década de los 80 y principios de los 90 del siglo XX, y la TAI ha cobrado auge en la última década, debido al bombardeo de productos audiovisuales que se estrenan día a día.

En 2014, Alba llevó a cabo un estudio en España en el cual trata de establecer la situación de la accesibilidad audiovisual en ese momento a personas con discapacidad intelectual, y tratar de demostrar que los traductores son capaces de ayudar a estas personas a acceder a películas, series y cualquier material audiovisual, haciendo uso de lo que ella denomina “subtitulación adaptada para personas con discapacidad intelectual”. Alba (2014) concluye que no encontró indicios en ningún área de la traducción que facilite la comprensión de los mensajes multimedia a quienes presentan discapacidad intelectual, a pesar de la demanda. Los traductores pudieran desarrollar subtítulos adaptados posibilitando la accesibilidad a estas personas, siguiendo pautas de subtitulación un tanto alejadas de las tradicionales, pero no por ello, imposibles. (Alba, 2014, p. 10).

Cuéllar (2016) escribió un artículo cuyo objetivo fue presentar el panorama de la subtitulación para sordos y con discapacidad auditiva en España y Alemania, investigando los marcos normativos entre estos países en cuanto a la TAV, haciendo una evaluación de la evolución de la SSD en la televisión de ambos países. También establece cuál es la oferta educativa de la SSD dentro de la TAV en universidades de estos países. Esta autora concluye que, de ambos países, España es el que ha tenido un mayor avance en cuanto a la SSD en la televisión, dejando atrás a Alemania; al igual que en la oferta educativa, en la que 13 universidades españolas tienen algún programa que incluye algún tema de SSD contra cuatro que tiene Alemania. Por último, Cuéllar (2016) concluye que:

“la importancia de la interdisciplinariedad en la investigación sobre la SSD, en la que las nuevas tecnologías, junto con la traducción, la lingüística y la intersemiótica juegan un papel fundamental; en el mismo tenor, la investigación en el campo académico será una pieza fundamental para proporcionar estudios empíricos que contribuyan al desarrollo de las normativas y a precisar el perfil de la audiencia y sus necesidades a la hora de consumir productos audiovisuales” (p. 16).

En el mismo año, Martínez (2016) realizó un estudio donde su principal objetivo era comprobar la situación en ese momento de la SSD en los cines en España; el estudio lo llevó a cabo en los meses de abril a junio de 2015 usando la observación directa. Este autor concluye que los cines en España tienen olvidada a la población sorda que tiene la lengua de señas como su lengua materna, puesto que solo puede acceder al cine utilizando una aplicación para teléfonos inteligentes llamada *WhatsCine*, la cual cuenta con lenguaje de señas o SSD y eso genera incomodidad en el espectador, ya que tiene que tratar de ver la película y al mismo tiempo atender a la interpretación en la aplicación o verla en su celular. Los cines en España tampoco tienen una oferta variada en su cartelera.

Por otra parte, en Chile, González (2017) escribió un artículo en el cual su objetivo principal era describir el estado de la audiodescripción y la SSD en su país; evaluó la situación europea y la comparó con la de su país, llegando así, a la siguiente conclusión: las leyes chilenas tuvieron un avance en cuanto a la accesibilidad a los medios audiovisuales, pero no especifica los métodos a utilizar para facilitar el acceso. También llegó a la conclusión de que los canales de televisión nacional utilizan subtítulos cerrados en noticieros y mensajes gubernamentales, sin embargo, existen otros canales que tienen los subtítulos en toda su programación, pero al ser solo transcripción, no es muy útil al momento de ver películas o series. En los cines, ninguna cadena proyecta películas audiodescritas o con SSD.

Y finalmente, Rica (2019) llevó a cabo una investigación en la cual recopila actividades de TAV con fines pedagógicos e intenta analizar la creación y recepción de SSD y la audiodescripción en un proyecto llamado AVLA (*Audiovisual Learning Archive*). Este proyecto tiene como objetivo sugerir cambios y mejoras a las normas UNE relacionadas con la SSD y la audiodescripción; al igual que exige una educación más institucionalizada referente a la accesibilidad e inclusión. Por último, Rica concluye que es necesario trabajar directamente con estas dos comunidades, para que puedan evaluar la recepción de estos productos, al igual que con el cine y la televisión, para mejorar la recepción de material audiovisual para las personas sordas o ciegas.

Panorama de la Traducción Audiovisual Incluyente en México

La TAV en México se centra prácticamente en el doblaje, dejando a un lado la subtitulación, que no es que no se lleve a cabo en el país, pero el doblaje es su carta fuerte en la TAV. Sin embargo, en el país, la TAI es prácticamente nula,

teniendo por ley que en los noticieros en horario estelar tengan lengua de señas. En los últimos años, en horario estelar de los canales de televisión abierta nacional (Televisa, Azteca e Imagen), tienen subtítulos cerrados en los programas dentro de ese horario, muy parecido a lo que sucede en Chile, aun así, las personas sordas no tienen el control de lo que desean ver como lo tienen las personas oyentes; y eso las excluye de la sociedad.

La accesibilidad se está dando en los medios audiovisuales, de igual manera que la TAV se ha adaptado a las necesidades de los espectadores para así poder promover una sociedad inclusiva (Sánchez, 2020). En este trabajo de investigación, se ha hablado de la inclusión y de la accesibilidad, pero ¿qué es inclusión y qué es accesibilidad? De acuerdo con el sitio web Observatorio de la Accesibilidad, la definen como:

“condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas o dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño para todos” y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse” (Observatorio de la Accesibilidad, s.f.).

El principal pilar de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias, distintas a los demás, por lo que las distintas necesidades exigen respuestas diversas o diferentes. Se busca que las personas sean “parte de” y que no esté “separado de”; por lo tanto, la inclusión significa que los sistemas establecidos proveerán acceso y participación recíproca; y que el individuo con discapacidad y su familia tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones (Inclúyeme.com, s.f.). La finalidad de la inclusión es que las personas con alguna discapacidad disfruten del mundo sin diferencias, que se beneficien todas las personas sin perjuicio de las características que cada individuo pueda tener, sin etiquetar ni excluir; y, proporcionar un acceso equitativo a todos los productos, servicios y bienes que se ofertan.

De acuerdo con lo anterior, se pueden identificar muchas áreas de oportunidad que existen en el país en los aspectos de la inclusión y la accesibilidad a los medios audiovisuales. En la página de internet del gobierno mexicano, se encuentra la Declaración de Accesibilidad, la cual

establece el derecho que las personas con algún tipo de discapacidad tienen de acceder al internet, específicamente a su sitio web. En esta sección establece las pautas de accesibilidad que tiene el sitio, pero no va más allá, quedándose solo con accesibilidad de los sitios y una guía para generar aplicaciones móviles accesibles (Gobierno de México, s.f.).

En México se tiene la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la cual en el artículo 12 del capítulo III, prohíbe cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente y administrativo del Sistema Educativo Nacional. También señala que los programas educativos transmitidos por la televisión pública o privada, nacional o local deben incluir audiodescripciones, subtítulos cerrados o lengua de señas mexicanas (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011: 9).

De igual manera, en el artículo 20 de la misma ley, establece que los medios de comunicación implementarán tecnologías, y en su caso, de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, que permitan a la comunidad de sordos las facilidades de comunicación y acceso al contenido de su programación (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011: 12).

Asimismo, en el artículo 32 de la misma ley, se establece que las personas con discapacidad tienen derecho a la libertad de opinión y de expresión y al acceso a la información en igualdad de condiciones que el resto de la población. Las autoridades competentes establecen que los medios de comunicación deben facilitar de manera oportuna y sin costo adicional, la información dirigida al público general, en formato accesible y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad. De la misma manera, también promueve el uso de la Lengua de Señas Mexicana, el sistema Braille, y otros medios, modos y formatos de comunicación (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011: 15).

Ahora, en el artículo 31 del Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, señala que con el fin de promover la transmisión de programas de interés cultural y cívico, establecerá los programas educativos que se transmitan por la televisión concesionada o permitida, cuenten con la tecnología que permita el uso de subtítulos o intérpretes calificados o certificados de Lengua de Señas Mexicana para personas con discapacidad auditiva, al igual que contar con audiodescripción para personas ciegas o con discapacidad visual (Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2012: 8).

Y finalmente, en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, se establecen los derechos que las personas con discapacidad gozan, estos aparecen en el artículo 289: a) Contar con el doblaje al español, subtitulación y Lengua de Señas Mexicana para darle accesibilidad a las personas con discapacidad auditiva, en al menos uno de los programas noticiosos de mayor audiencia; b) Contar con mecanismos que le den accesibilidad para expresar reclamaciones, sugerencias y quejas a los defensores de las audiencias, siempre y cuando no represente una carga desproporcionada o indebida al concesionario; y, c) Tener acceso a la guía de programación a través de un número telefónico o de portales de internet de los concesionarios en formatos accesibles para personas con discapacidad (Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, 2014: 98-99).

Como se puede observar, las leyes y reglamentos que existen en México, otorgan el derecho de accesibilidad a la información oficial para las personas con discapacidad tanto auditiva como visual a través de la subtitulación, la audiodescripción y la Lengua de Señas Mexicana. Las leyes y el reglamento anterior forman parte del marco legal que existe en México para la accesibilidad a la información, pero en ninguna parte se menciona el ocio u otros productos audiovisuales. México no cuenta con una ley, norma o reglamento que regule la SSD, la audiodescripción o la LSM e incluso, solo menciona que deben estar subtitulados, pero no específicamente con SSD.

Sánchez (2020) menciona que en una entrevista a un traductor audiovisual mexicano especialista en accesibilidad, este indica que México cuenta con leyes que se centran en la protección de las personas con discapacidad, pero no en la implementación de normas que se enfoquen en la forma o en el sentido de la realización de la SSD, audiodescripción o la LSM. También hizo hincapié en la molestia que la comunidad sorda sufre con respecto a la mala gestión de la LSM en los programas de televisión. Este traductor también menciona que la implementación de la LSM en los canales de televisión es deficiente, ya que aparecen en recuadros pequeños, mal enfocados o no son adecuados para todos los usuarios de ese servicio, ya que la LSM cuenta con variaciones dialectales dependiendo de la zona en la que se encuentre. Por otra parte, el traductor señala que él considera que hace falta elaborar una norma específica como la de España, pero para lograr esto, es necesario que haya una unión entre los especialistas de la traducción audiovisual incluyente, funcionarios y legisladores (Sánchez, 2020, p. 14-15).

Referente a lo que menciona este traductor, en cuanto a lo que es necesario para lograr la elaboración

de esa norma, en lo personal, agregaría que además de la unión de los especialistas, funcionarios y legisladores, es necesaria la unión con la misma comunidad sorda, porque al final, esta comunidad es la que gozaría de los frutos de esta norma y de la unión de los involucrados.

Como se ha podido observar, México está atrasado en lo que accesibilidad e inclusión a los medios audiovisuales se refiere con respecto a España, que es el país de habla hispana del cual tenemos referencia. Es necesario que los involucrados mencionados anteriormente, empiecen a trabajar juntos para poder llevar a cabo este trabajo de inclusión.

Normatividad

Para efectos de esta investigación, el enfoque se dio en dos organismos españoles que norman la SSD en ese país: El Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA) y la Norma UNE 153010:2012 de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). El CESyA es un centro dependiente del Real Patronato sobre Discapacidad del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, gestionado por la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), cuyo proyecto multidisciplinar consiste en favorecer la accesibilidad en el entorno de los medios audiovisuales a través de los servicios de subtitulado y audiodescripción (CESyA, 2021).

En julio de 2001, el Gobierno de España promulga la Ley de Fomento y Promoción de la Cinematografía y al Sector Audiovisual, en esta ley, en su artículo 4, se establece lo siguiente:

“El Gobierno favorecerá, asimismo, la enseñanza de la cinematografía y del audiovisual en el sistema educativo, articulando proyectos específicos, la utilización de nuevas tecnologías y la investigación y el desarrollo de estos sectores, la innovación en la producción y difusión cinematográfica, y el establecimiento de mecanismos financieros y de crédito a la exhibición y a las industrias técnicas que den lugar al tejido industrial preciso para la creación y puesta en práctica de cuantas medidas contribuyan a eliminar las barreras de comunicación que dificulten el acceso a estas obras por parte de personas con discapacidad sensorial”.

España cuenta con varias leyes de inclusión para las personas con discapacidades sensoriales, entre ellas la de octubre de 2007, llamada LEY 27/2007, del 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas

y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, donde en cuestiones generales, establece los derechos que estas personas tienen en cuanto a acceso a trabajos, a la cultura, al ocio, a los deportes, a puestos públicos, etc.

En la actualidad, la accesibilidad y la inclusión son temas que se deben tratar desde el Estado, son elementos esenciales que favorecen la igualdad de oportunidades para todas las personas con algún tipo de discapacidad, ya sea sensorial o motriz, permitiendo que ejerzan sus derechos de acceso a la cultura, ocio y tiempo libre. En España existe el órgano llamado Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), esta asociación está encargada de la normalización de la industria y de servicios españoles.

Además de la legislación que existe en España, tanto la subtitulación para sordos y deficientes auditivos como la audiodescripción están normalizados. La Norma UNE 153010 Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva, se creó en 2012 en consenso entre universidades, empresas de producción de subtítulos, cadenas de televisión y asociaciones de usuarios, al igual que el CESyA. Esta norma no es de observancia obligatoria, pero las empresas subtituladoras la usan ya que los usuarios están de acuerdo con ella y es una de las bases para evaluar la calidad del subtitulado en cine y televisión (CESyA, 2021).

La Norma UNE 153010:2012 establece requisitos mínimos de calidad y de homogeneidad para la subtitulación que va dirigida a personas sordas y personas con discapacidad auditiva a través de teletexto, siguiendo los siguientes parámetros:

- Combinación de colores para caracteres y fondos (identificación de personajes a través de los colores).
- Tamaño de los caracteres, número de líneas y ubicación.
- Paginación y división de los subtítulos.
- Tiempo de exposición.
- Sincronismo de los subtítulos.
- Criterios ortográficos y gramaticales.
- Edición de los subtítulos (normas de estilo).
- Información contextual (información sonora, entonación).
- Información que se debe proporcionar en el teletexto (página de ayuda).

Ahora bien, por consiguiente, estos parámetros se convierten en protocolos que se deben de seguir al momento de hacer la subtitulación para sordos y deficientes auditi-

vos. Estos parámetros o protocolos están hechos para la realidad del público español, es por eso que estos protocolos se aplicaron en un cortometraje y con base en la retroalimentación de esta comunidad con discapacidad sensorial auditiva de Mexicali, se adaptaron para la realidad local.

Los protocolos de la Norma UNE 153010:2012

La diferencia principal entre los protocolos para sordos y los protocolos clásicos (Anexo 1) es la codificación de colores que distingue la importancia de los personajes en el producto audiovisual. La codificación que establece esta norma es la siguiente:

- **Amarillo sobre fondo negro**: Personaje principal, primer protagonista, personaje con mayor densidad de diálogo.
- **Verde sobre fondo negro**: Segundo protagonista, personaje principal con menos densidad de diálogo que el personaje principal.
- **Azul cian sobre fondo negro**: Tercer protagonista, personaje con menos densidad de diálogo que los dos anteriores.
- **Magenta sobre fondo negro**: Cuarto protagonista, personaje con menos densidad de diálogo que los anteriores.
- **Blanco sobre fondo negro**: Resto de los personajes no significativos, personajes con poco diálogo. También para narradores.
- **Rojo sobre fondo blanco**: Efectos sonoros. En los programas de subtitulación, el fondo blanco sí es visible.
- **Azul sobre fondo blanco**: Efectos sonoros. Se pueden alternar ambos colores, no existe un nivel de prioridad en su uso, sino que se utiliza con base en la luminosidad del video. Una vez elegido un color se debe mantener durante todo el video.
- **Azul sobre fondo amarillo**: Para canciones.

Otros protocolos importantes son:

- El número de caracteres es de 35-36 por línea en comparación con los 38 de la subtitulación tradicional. Dos líneas de texto máximo por subtítulo.
- Se agrega una tercera línea de subtítulo en la parte superior de la pantalla para indicar efectos sonoros.
- Al inicio de la línea, en mayúsculas y entre paréntesis, se colocan los elementos suprasedgmentales (entonación, ritmo, emoción), siempre que no sea obvio o pueda ser confuso para el espectador, por ejemplo: (SUSURRA) No es él...
- También podemos usar emoticonos para expresar emociones, por ejemplo:
- :-(¿No vendrás?

Se llevó a cabo un ejercicio exploratorio con un grupo de la comunidad sorda de la ciudad de Mexicali, Baja California, el cual tuvo dos etapas: La primera fue con estudiantes de la etapa terminal de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California y la segunda, con el grupo de personas sordas mencionada anteriormente.

En la primera etapa, los estudiantes llevaron a cabo una traducción intralingüística del cortometraje español llamado “Cuerdas” para adaptarlo al español mexicano. En la segunda etapa, antes de mostrar el corto, se les hizo una serie de preguntas relacionadas con el origen de su discapacidad, datos sobre su educación escolar, entre otros. Lo anterior, con la ayuda de personas no profesionales en la interpretación de LSM (familiares y amigos de las personas sordas).

Acto seguido, se les mostró el cortometraje con los subtítulos adaptados para ellos, entre ellas la elección de colores, las acotaciones extra o metalingüísticas y efectos sonoros, etc. Después de haber visto el corto, se les aplicó una segunda encuesta, en la cual se les preguntó específicamente sobre los subtítulos en cuestión en cuanto a la codificación de colores, si entendieron los aspectos extra o metalingüísticos que se acotaron y cómo se sintieron al ver esta obra adaptada para ellos. Con la retroalimentación provista, los protocolos de la norma UNE 153010:2012 se rediseñaron para la realidad del mexicano.

Los Protocolos Mexicanos para la Subtitulación para Sordos y Deficientes Auditivos (PROMESS)

Como resultado de lo anterior, estos protocolos surgen del rediseño de los establecidos en la norma UNE 153010:2012 con base en la retroalimentación que el grupo de la comunidad sorda de la ciudad de Mexicali, Baja California, proveyó al responder las encuestas mencionadas anteriormente. Y los protocolos son los siguientes:

1. El registro de los diálogos debe adecuarse bajándolo o modulándolo, de manera que los enunciados sean sencillos y fáciles de entender; puesto que la mayoría de las personas sordas, no tienen un nivel educativo alto.
2. El número de caracteres por línea debe ser de 32 a 35 cps.
3. Puntuación: Se siguen las normas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española.

- a) Punto final: Todos los subtítulos deben tener algún tipo de puntuación final. En los nombres de canciones, poesías e insertos no se coloca punto final.
- b) Puntos y comas: Se deben colocar detrás de las comillas. En cuanto a los signos de interrogación y exclamación, estos pueden ir dentro o fuera dependiendo de su función dentro del enunciado.
- c) Signos de interrogación y exclamación: Siempre deben colocarse los signos de apertura y de cierre.
- d) Tres signos de puntuación seguidos: Por ningún motivo, se deben usar tres signos de puntuación seguidos. Por ejemplo, un signo de interrogación, comillas y punto final: (??). En este caso, se elimina el punto final. Tampoco se coloca punto final después de los signos de interrogación y exclamación.
4. Enlaces entre subtítulos y frases inconclusas: Cuando la frase continúa en el siguiente subtítulo se ponen tres puntos suspensivos al final de la última palabra y al inicio del siguiente subtítulo, por ejemplo:
- Creo que lo que siento por ti...
...es mucho más fuerte de lo que pensaba.
- No debe haber ningún espacio entre la última palabra y los puntos suspensivos.
 - No debe haber ningún espacio entre los puntos suspensivos y la primera palabra.
 - Si los puntos van entre palabras, debe haber un espacio entre los puntos y la siguiente palabra.
 - En caso de que la última línea termine con coma o punto y coma, se cambian por los puntos suspensivos.
 -
5. Guiones: Si dos personas hablan dentro de un mismo subtítulo, cada uno debe ir en línea diferente y ambas deben empezar con guion seguido de espacio, respetando la codificación de color que corresponda a su personaje.
6. Cursivas: Solo se usan en canciones, títulos de películas o libros, nombres de juegos o barcos, palabras extranjeras, pensamientos, narradores, palabras gesticuladas y voces electrónicas (teléfono, televisión, radio, altavoces, etc.). Las palabras que aparecen en cursivas en el DRAE se escribirán sin cursivas, mientras que las que no aparecen, se escribirán en cursivas. Cuando la última palabra de un subtítulo en cursiva va seguida de puntos suspensivos, pero la primera palabra del siguiente subtítulo no va en cursiva, los puntos suspensivos no deberían ir en cursiva.
7. Comillas: Se utilizan para títulos de canciones, poemas, lo que un personaje lee en voz alta, el título del episodio leído por un personaje. Siempre debe haber comillas de apertura y de cierre y pueden estar en diferente subtítulo. En español, la coma y el punto final van detrás de las comillas, en el caso de los signos de interrogación y de exclamación pueden ir dentro o fuera del entrecomillado, dependiendo de la función de los signos dentro del enunciado.
8. Símbolos: Los símbolos como \$, €, £, % y & deben aparecer escritos con todas sus letras (peso(s), dólar(es), libra(s), por ciento, y). En el caso del asterisco (*), este se debe usar solo cuando el cliente te solicita que se censuren las groserías y las palabras altisonantes o si aparecen así en el texto original. Se escribe la primera y última letra de la palabra y se escriben tantos asteriscos sean necesarios para la palabra, por ejemplo, m****a o p*****o.
9. División de líneas: Nunca se deben separar los sintagmas ni unidades de sentido, se deben dejar completos, ya sea en la línea superior o inferior. Las líneas deben ser de la misma longitud, en caso de que no se pueda, la línea superior debe ser más corta que la línea inferior, de esta manera invade menos la pantalla. Cuando en las líneas haya oraciones coordinadas o subordinadas y estas deban dividirse, se harán por el nexo de las mismas. En el caso en el que no haya alguna de las oraciones antes mencionadas y se deba dividir, se debe hacer cuando haya una pausa natural en el diálogo o donde lo indique la puntuación.
10. Abreviaturas: No se usarán abreviaturas como Sr., Sra., Dr., Uds., etc. Se usarán solamente cuando no haya espacio suficiente. El tratamiento de los personajes es difícil de adaptar cuando es de inglés a español, ya que en la lengua origen no existe el tuteo, por lo tanto, se debe conocer cómo es el tratamien-

to de los personajes para poder hacer la adaptación correcta al español y así evitar las abreviaturas de usted. Es importante documentarse sobre el PAV a subtítular para poder darle el tratamiento correspondiente a los personajes.

11. Números, unidades de medida y monedas: Las unidades de medida, peso, distancia, temperatura, etc., deben convertirse al sistema métrico decimal. Hay algunas excepciones como medidas de pantalla, neumáticos, distancias náuticas, etc. Los números del cero al diez se deben escribir con letra, también los números redondos como cien, mil, un millón cuando sea posible. Los números ordinales también se deben escribir con letra. Nunca se debe iniciar un subtítulo con una cifra, se debe reformular para que no sea así. Los números de más de cuatro cifras se deben escribir en grupos de tres, empezando desde la derecha, con comas (2,345,598); mientras que los números de cuatro cifras se deben escribir juntos (3409). Nunca se deben escribir los números de una misma cifra en diferentes líneas. Las fechas se deben escribir con cifras (3 de abril de 2012).

12. Horas: Siempre que sean exactas se deben escribir con letra (cinco en punto), si no, se deben escribir de la siguiente forma: 12:23 con concordancia con los artículos femeninos, por ejemplo, las 09:32 o la 01:15. Se debe escribir con letras de la mañana, de la tarde o de la madrugada si el espacio lo permite, de otra manera se escribirá en minúsculas y con puntos, son las 03:24 p.m.

13. Al inicio del video, se colocará una leyenda donde se establezca el rol de los personajes dentro del producto audiovisual, con el nombre y su respectivo color, esto para que el espectador sordo, pueda relacionar desde el inicio, la importancia del personaje con su color.

14. La codificación de colores para el subtítulado, quedan como se describe a continuación:

- **Azul sobre fondo negro**: Personaje principal, primer protagonista, personaje con mayor densidad de diálogo.
- **Verde sobre fondo negro**: Segundo protagonista, personaje principal con menos densidad de diálogo que el personaje principal.

- **Morado sobre fondo negro**: Tercer protagonista, personaje con menos densidad de diálogo que los dos anteriores.
- **Gris sobre fondo negro**: Cuarto protagonista, personaje con menos densidad de diálogo que los anteriores.
- **Blanco sobre fondo negro**: Resto de los personajes no significativos, personajes con poco diálogo. También para narradores, que no sean parte de los personajes principales.
- **Rojo sobre fondo negro**: Efectos sonoros.
- **Naranja sobre fondo negro**: Efectos sonoros. Se pueden alternar ambos colores, no existe un nivel de prioridad en su uso, sino que se utiliza con base en la luminosidad del video. Una vez elegido un color se debe mantener durante todo el video.
- **Amarillo en cursivas**: Para canciones o poemas declamados.

15. Los efectos sonoros se colocan entre corchetes, en una tercera línea de subtítulo en la parte central superior de la pantalla.

16. Al inicio de la línea del subtítulo, en mayúsculas y entre corchetes, se colocan los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, emoción), siempre que no sea obvio o pueda ser confuso para el espectador, por ejemplo: [SUSURRA] No es él...

17. También se pueden usar emoticonos para expresar emociones, por ejemplo:
:-(¿No vendrás?

18. Reconocer al traductor y subtítulador del PAV, estableciendo su nombre al inicio y al final del video. Si fue hecho por alguna agencia, también debe incluirse el nombre del traductor que llevó a cabo el trabajo de traducción y subtitulación.

Ahora bien, los PROMESS aún están susceptibles a cambio y adaptación, ya que en un futuro se aplicarán en otro cortometraje o incluso en un filme de larga duración. Esto con el propósito de medir el recibimiento de estos y establecer si es necesario hacer más ajustes o adaptaciones para que sean los mejores para esta comunidad.

Conclusiones

La sordera es una discapacidad invisible, es una discapacidad que pasa desapercibida para cualquier persona que no tenga a alguien cerca con esa condición. Tan invisible es, que esta comunidad está relegada y marginada por el mismo gobierno, que aunque en papel establece que tienen los mismos derechos que el resto de la población, las empresas de televisión abierta mexicana no observan estas leyes y obvian a este grupo de personas.

Netflix, Amazon Prime Video y HBOMax son algunas de las plataformas de transmisión continua que cuentan con películas o series con subtítulos “para sordos”, pero solo tienen algunas acotaciones extra o metalingüísticas que sí, pueden ayudar un poco más al entendimiento y disfrute de estas producciones; pero no cuentan con una codificación de colores y esto es lo que realmente ayudan al goce de una película o serie, esto, de acuerdo con la retroalimentación provista por la comunidad de sordos que participó en esta investigación.

Nosotros como traductores audiovisuales tenemos la responsabilidad de trabajar en conjunto con el gobierno, las empresas de televisión abierta nacional, las plataformas de transmisión continua y por supuesto, la comunidad sorda, para lograr llevar la mayor cantidad de productos audiovisuales adaptados para que ellos también puedan disfrutar de ellos lo más parecido posible a lo que las personas con ninguna barrera de comunicación lo hacen.

Estos protocolos, los PROMESS, son un intento de regularizar los subtítulos para sordos, de crear una cultura de inclusión para esta comunidad, para que las compañías distribuidoras y de radiodifusión de material audiovisual tengan una guía estándar para llevar a cabo su trabajo y que, de esta manera, las personas sordas se puedan sentir más inmersas en lo que ven. Para finalizar, en palabras de una de las participantes sordas en esta investigación en cuanto a las ventajas de la codificación de colores de los subtítulos: “Porque cada personaje tiene su propia voz, al igual que su color” (Reinaga, comunicación personal, septiembre 2022). ■

Referencias

- Alba, T. (2014). *Traducción audiovisual accesible a personas con discapacidad intelectual mediante el uso de subtítulos adaptados*. España: Universidad de Málaga
- Asociación Española de Normalización y Certificación. (2012). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*. UNE 153010. Madrid: AENOR. *Portable Document File*.
- Centro Español de Subtitulado y la Audiodescripción. (25 de octubre de 2021). *Conócenos*. <https://www.cesya.es/quienes>
- Cuéllar, C. (2016). *El subtitulador para sordos en España y Alemania: estudio comparado de los marcos normativos y la formación universitaria*. España: Universidad de Valladolid.
- Díaz-Cintas, J. (2010). *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Editions Rodopi B.V.: Amsterdam.
- Gobierno de México. (22 de febrero de 2022). *Declaración de Accesibilidad*. <https://www.gob.mx/accesibilidad>
- González, C. (2017). *Situación de la audiodescripción y la subtitulación para personas con discapacidad auditiva en Chile*. Chile.
- Inclúyeme.com. (22 de febrero de 2022). *¿Qué es la inclusión?* <https://www.incluyeme.com/que-es-la-inclusion-2/>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid, España. 23 de octubre de 2007.
- Ley de Fomento y Promoción de la Cinematografía y al Sector Audiovisual. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid, España. 9 de julio de 2001.
- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México. 14 de julio de 2014.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México. 30 de mayo de 2011.
- Martínez, E. (2016). *Los sordos no van al cine: La accesibilidad de las personas con discapacidad auditiva en las salas de cine españolas*. Universidad de Valladolid: España.
- Observatorio de la Accesibilidad. (25 de febrero de 2022). *Definiciones básicas*. <https://observatoriodelaaccesibilidad.es/archivos/3104>

Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México. 30 de noviembre de 2012.

Rica, J. (2019). *El corpus CALING: docencia e investigación en traducción audiovisual y accesibilidad lingüística*. TRANS. Vol. 23. Pp. (257-286).

Sánchez, G. (2018). *La necesidad de profesionalización del traductor audiovisual en México*, en Luis Raúl Fernández Molina (coord.) *La profesión del traductor en México*, Primera edición (2018). México: Universidad Intercontinental.

Sánchez, Y. (2020). *Accesibilidad audiovisual en Perú y México*. Perú: Universidad César Vallejo.

Anexo 1 Protocolos de subtitulación clásicos

- 1) Puntuación: Se siguen las normas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española.
 - e) Punto final: Todos los subtítulos deben tener algún tipo de puntuación final. Solo en el caso de canciones, poesías e insertos no hay punto final.
 - f) Puntos y comas: Se deben colocar detrás de las comillas. En el caso de los signos de interrogación y exclamación, estos pueden ir dentro o fuera dependiendo de si la interrogación o exclamación pertenece a la cita textual.
 - g) Signos de interrogación y exclamación: Siempre deben aparecer los signos de apertura y de cierre.
 - h) Tres signos de puntuación seguidos: No deben usarse tres signos de puntuación seguidos, por ejemplo: "?". En este caso, se suprime el punto final. Tampoco se pone punto final después de los signos de interrogación y exclamación.
- 2) Enlaces entre subtítulos y frases inconclusas: Cuando la frase continúa en el siguiente subtítulo se ponen tres puntos suspensivos al final de la última palabra y al inicio del siguiente subtítulo, por ejemplo:

Érase una vez en el pueblo de Tula...
...lugar lleno de hermosos amaneceres.

 - No debe haber ningún espacio entre la última palabra y los puntos suspensivos.
 - No debe haber ningún espacio entre la primera palabra y los puntos suspensivos.
 - Si los puntos van entre palabras, debe haber un espacio entre los puntos y la siguiente palabra.
 - En caso de que la última línea termine con coma o punto y coma, se cambian por los puntos suspensivos.
- 3) Guiones: Si dos personas hablan dentro de un mismo subtítulo, cada uno debe ir en línea diferente y ambas deben empezar con guion seguido de espacio.
- 4) Cursivas: Solo se usan en canciones, títulos de películas o libros, nombres de juegos o barcos, palabras extranjeras, pensamientos, narradores, palabras gesticuladas y voces electrónicas (teléfono, televisión, radio, altavoces, etc.). Las palabras que aparecen en cursivas en el DRAE se escribirán sin cursivas, mientras que las que no aparecen, se escribirán en cursivas. Cuando la última palabra de un subtítulo en cursiva va seguida de puntos suspensivos, pero la primera palabra del siguiente subtítulo no va en cursiva, los puntos suspensivos no deberían ir en cursiva.
- 5) Comillas: Se utilizan para títulos de canciones, poemas, lo que un personaje lee en voz alta, el título del episodio leído por un personaje. Siempre debe haber comillas de apertura y de cierre y pueden estar en diferente subtítulo. En español, la coma y el punto final van detrás de las comillas, en el caso de los signos de interrogación y de exclamación pueden ir dentro o fuera del entrecomillado, dependiendo de si los signos son parte de la cita textual.
- 6) Símbolos: Los símbolos como \$, €, £, % y &, deben aparecer escritos con todas sus letras (peso(s), dólar(es), libra(s), por ciento, y). En el caso del asterisco (*), este se utiliza cuando el cliente te pide expresamente que las groserías o las palabras altisonantes estén censuradas o si en el texto original aparecen así. Se escribe la primera letra de la palabra y se escriben tantos asteriscos sean necesarios para la palabra, por ejemplo, m***** o p*****.
- 7) División de líneas: Nunca se deben separar los sintagmas ni unidades de sentido, se debe dejar completos, ya sea en la línea superior o inferior. Las líneas deben ser de la misma longitud, en caso de que no se pueda, la línea superior debe ser más corta que la línea inferior, de esta manera invade menos la pantalla. Cuando en las líneas haya oraciones coordinadas o subordinadas y estas deban dividirse, se harán por el nexo de las mismas. En el caso en el que no haya alguna de las oraciones antes mencionadas y se deba dividir, se debe hacer cuando haya una pausa natural en el diálogo o donde lo indique la puntuación.

- 8) Abreviaturas: No se usarán abreviaturas como Sr., Sra., Dr., Uds., etc. Se usarán solamente cuando no haya espacio suficiente. El tratamiento de los personajes es difícil de adaptar cuando es de inglés a español, ya que en la lengua origen no existe el tuteo, por lo tanto, se debe conocer cómo es el tratamiento de los personajes para poder hacer la adaptación correcta al español y así evitar las abreviaturas de usted. Es importante documentarse sobre el PAV a subtitular para poder darle el tratamiento correspondiente a los personajes.
- 9) Números, unidades de medida y monedas: Las unidades de medida, peso, distancia, temperatura, etc., deben convertirse a nuestro sistema. Hay algunas excepciones como medidas de pantalla, neumáticos, distancias náuticas, etc. Los números del cero al diez se deben escribir con letra, también los números redondos como cien, mil, un millón cuando sea posible. Los números ordinales también se deben escribir con letra. Nunca se debe iniciar un subtítulo con una cifra, se debe reformular para que no sea así. Los números de más de cuatro cifras, se deben escribir en grupos de tres, empezando desde la derecha, sin comas (2 345 598); mientras que los números de cuatro cifras se deben escribir juntos (3409). Nunca se deben escribir los números de una misma cifra en diferentes líneas. Las fechas se deben escribir con cifras (3 de abril de 2012).
- 10) Horas: Siempre que sean exactas se deben escribir con letra (cinco en punto), si no, se deben escribir de la siguiente forma: 12:23 con concordancia con los artículos femeninos, por ejemplo, las 09:32 o la 01:15. Se debe escribir con letras de la mañana, de la tarde o de la madrugada si el espacio lo permite, de otra manera se escribirá en minúsculas y con puntos, son las 03:24 p.m.
- 11) Número de caracteres: Dependerá de la empresa para la cual estemos trabajando, pero el estándar es de 38 caracteres por línea y debemos tener en cuenta el tiempo de permanencia del subtítulo en pantalla y se debe considerar la velocidad lectora del espectador. Esta velocidad depende del idioma, del tipo de video y del público meta.

GRAMÁTICA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DIFERENCIADA EN LA CLASE DE INGLÉS: PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

Ana Arán Sánchez

ana.aran.sanchez@gmail.com

Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Saucillo, Chihuahua, México

Resumen

Este artículo presenta una investigación bajo el paradigma interpretativo, de tipo cualitativa y que utiliza el método de estudio de caso, cuyo propósito es conocer la percepción de estudiantes acerca de la implementación de la metodología de la enseñanza diferenciada para trabajar la gramática comunicativa en el curso de inglés. Las aprendices son alumnas del primer año de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria de una Escuela Normal Rural exclusiva para mujeres, ubicada en el norte de México. Se documenta la experiencia durante el ciclo escolar 2020-2021, a través de entrevistas a profundidad con informantes clave y observación de tipo participante, por medio de la implementación de un cronograma que detalla actividades realizadas, formas de diferenciación y la estructura gramatical abordada. Las percepciones de las estudiantes evidencian que logran identificar una variedad de elementos de diferenciación en el curso de inglés, consideran que les permitieron trabajar la gramática del inglés de una manera diversa, motivante y enriquecedora; evidenciando que esta metodología es una alternativa viable para la implementación del enfoque comunicativo, particularmente para los contenidos gramaticales, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera.

Palabras clave: gramática, enfoque comunicativo, enseñanza diferenciada, enseñanza del inglés.

Abstract

The purpose of this research is to identify students' perceptions about implementing differentiated instruction to develop communicative grammar in the English classroom.

It is constructed under the interpretative paradigm and the qualitative approach, using the case study methodology. The population comprises first grade students of the bachelor's degree in preschool and elementary education, who attend a women-only Normal Rural School in the north of Mexico. The experience of the 2020-2021 school year was documented through in-depth interviews with key informants and participative observation, using a timetable that detailed the activities, differentiation process, and the target grammar structure. Students' perceptions indicate that they were able to identify a wide range of differentiated elements in the English class, which they considered to be a motivating and rewarding experience; thus, demonstrating that differentiated instruction is a plausible methodology to implement the communicative approach, particularly for the grammar contents, in teaching and learning process of a foreign language.

Keywords: grammar, communicative approach, differentiated teaching, English teaching.

Introducción

La manera en la que se aborda la gramática en la clase de lengua extranjera tiene una influencia decisiva en la pedagogía utilizada por los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López-Rama y Luque Agulló, 2012). Sin embargo, muchos de los docentes que imparten la asignatura de idioma a nivel universitario, enseñan la gramática de la misma manera tradicional en la que la aprendieron cuando eran estudiantes (Newby, 2015), a pesar de los avances metodológicos recientes. La enseñanza comunicativa de la lengua se centra en el uso del lenguaje en situaciones reales para que los estudiantes interactúen de manera natural en un acto comunicativo (Rojas, 1995). Asimismo, la enseñanza diferenciada es una metodología a través de la cual se puede trabajar la gramática desde el enfoque comunicativo, ya que hace partícipes a los estudiantes al atender sus necesidades particulares, fortalezas y preferencias (Heacox, 2014).

RECIBIDO EL 28 DE SEPTIEMBRE, 2023 - ACEPTADO EL 19 DE NOVIEMBRE, 2023.

En la actualidad, el aprendizaje del inglés en el nivel universitario forma parte de la mayoría de los planes de estudio, debido a la relevancia de este idioma como lengua franca a nivel internacional. En el caso de las Escuelas Normales Rurales, instituciones formadoras de docentes en México, esta asignatura se vuelve obligatoria desde el rediseño curricular del 2012. Con la reforma educativa implementada en el 2017 tanto en el nivel básico como superior, se plantea el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera. Algunos de los principios que propone este plan de estudios se relacionan con la metodología de la enseñanza diferenciada. Por lo tanto, se propuso utilizarla para desarrollar uno de los aspectos clave en el aprendizaje de cualquier idioma, que frecuentemente suele ser complejo e incluso tedioso: la gramática. A su vez, se buscó conocer las percepciones de las alumnas sobre la experiencia con esta forma de enseñanza para el desarrollo de dicha habilidad lingüística. Dado lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la percepción de las estudiantes sobre el uso de la metodología de la enseñanza diferenciada para trabajar la gramática comunicativa en la clase de inglés?*

El enfoque comunicativo

La competencia comunicativa se define como la “habilidad para utilizar la lengua en la interacción social, basada en la negociación de significados entre los dos hablantes” (Benguer-Román, et al., 2016, p.19). Cuando un individuo la adquiere, quiere decir que es capaz de compartir experiencias e intercambiar ideas de acuerdo con el contexto y las personas con las que se encuentra, de una manera fluida y confiada (Sánchez y Pérez, 2020). Por lo tanto, el enfoque comunicativo busca que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa en el idioma que están aprendiendo, para lograr expresar información, valores y sentimientos, entre otros; mientras desarrolla las cuatro habilidades comunicativas a través de una perspectiva funcional y significativa (Zambrano y Alirio, 2001). Tomando en cuenta que las estructuras de la lengua se practican tanto de forma oral como escrita (Vu Phi-Ho y The Binh, 2014), estas metodologías de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo se distancian de los métodos tradicionales basados en el aprendizaje directo a través del maestro, como Sánchez y Pérez, (2020) afirman.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (*Communicative Language Teaching* o CLT por sus siglas en inglés) plantea que el lenguaje se da siempre en un contexto social, por lo que no debe separarse de este cuando se enseña (Chang, 2011). Por lo tanto, se basa en la premisa

de que las personas somos seres sociales que transitamos en diferentes contextos que son parte de nuestra vida cotidiana, y son esas mismas situaciones las que se trabajan en la clase para utilizar la segunda lengua, con el objetivo de preparar al estudiante para cuando se enfrente con ese escenario en el futuro y necesite utilizar el idioma extranjero (Beltrán, 2017). Ejemplo de estos contextos, pueden ser: saber comunicarse en un aeropuerto, banco, supermercado o cine, trabajando con vocabulario específico relacionado a esos lugares y pidiéndole al alumno buscar información relacionada con este espacio (Sánchez y Pérez, 2020). Para ello, se utilizan materiales auténticos como propone Chung (2017), tales como notas de revistas o periódicos, folletos, canciones o películas; todo lo que un hablante nativo utiliza en su vida cotidiana y no ha sido alterado para su uso pedagógico.

En este enfoque, cambian los roles del maestro y del alumno, así como el uso de materiales y la metodología de enseñanza y aprendizaje del idioma meta. El estudiante se involucra de manera activa en la negociación de significados previamente expuestos, mientras que el profesor actúa como guía, facilitando que el alumno adquiera esta competencia (Beltrán, 2017). Esta perspectiva ha gozado de una gran aceptación en el mundo del aprendizaje de los idiomas (particularmente del inglés a nivel internacional), por especialistas en el diseño curricular e incluso los órganos de gobierno encargados del desarrollo de programas de estudio (Sánchez y Pérez, 2020).

La gramática en el enfoque comunicativo

El aspecto comunicativo de la gramática surge cuando se comienza a tomar en cuenta la “pragmática de la lingüística aplicada en la enseñanza de los idiomas” (Alvarez y Menegotto, 2004, p. 2). En este sentido, se observa la influencia de los lingüistas que tienen una visión funcional de los idiomas, afirman López-Rama y Luque Agulló (2012). Cuando se trabaja la gramática dentro del enfoque comunicativo, se parte de la premisa de que las estructuras del lenguaje no se deben enseñar de manera aislada, sino integradas en alguna o varias de las cuatro habilidades de la lengua: escucha, habla, lectura y escritura.

La competencia comunicativa de la gramática se define como “la habilidad para utilizar y comprender una estructura en una variedad de situaciones de manera espontánea” (Rojas, 1995, p. 172). La enseñanza de la gramática a partir de esta idea, implica que el alumno la conozca y la utilice de manera práctica (Newby, 2015). Por lo tanto, el trabajo en clase se focaliza en el uso de la lengua, al considerarla una práctica comunicativa y no

un sistema abstracto (Medina, 2000). Tiene dos objetivos: presentar la gramática en uso (no sólo la estructura, si no su significado en una determinada situación) y la descripción a través de ejemplos auténticos de la lengua de forma hablada y escrita. Las actividades comunicativas tienen como propósito principal la transmisión de un significado (Newby, 2015). De esta forma se adquiere la lengua a través de prácticas conversacionales constantes, en lugar de relegarlo como un ámbito estrictamente teórico (Rojas, 1995).

Los postulados teóricos previamente explicados, deben verse reflejados en la metodología de la clase a la hora de trabajar los contenidos gramaticales: las actividades no se reducirán a que el alumno conozca e identifique estructuras y patrones de la gramática en la lengua meta, sino en comprenderlas para poder utilizarlas (Medina, 2000). Las clases se planean de manera que los estudiantes utilicen las estructuras de forma natural, pero para llegar a ello se requiere tiempo para que las practiquen y adquieran, reciclándolas en diferentes variaciones (Rojas, 1995). En este sentido, el docente favorece que los aprendices relacionen los contenidos gramaticales nuevos con los que ya conocen de la lengua meta o incluso de su lengua materna; de esta manera, los temas nuevos se vuelven familiares al relacionarlos con sus conocimientos previos (López-Rama y Luque Agulló, 2012).

Por consiguiente, se considera que una de las ventajas esenciales de esta perspectiva (en comparación con un enfoque más tradicional) es el rol activo que toman los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El uso práctico que los aprendices hacen de la gramática incrementa su sensación de logro y motivación al sentirse capaces de comunicarse en la lengua meta, con actividades cercanas a su contexto de vida que les resultan significativas (López-Rama y Luque-Agulló, 2012).

La Enseñanza Diferenciada

La población estudiantil en idiomas, a nivel universitario, suele ser muy diversa en cuanto al grado de dominio de la lengua extranjera, debido a una gran variedad de factores (experiencias académicas y no académicas previas, motivación e interés por aprenderlo, grado de dominio, entre otras), además de las necesidades, diferencias en cuanto al perfil y preferencias de aprendizaje. Es por ello que la metodología de la enseñanza diferenciada, también conocida como instrucción diferenciada, resulta una opción viable para la enseñanza de una lengua meta, ya que toma en cuenta estos factores y los incluye en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marriot y Zambrano, 2018).

Este enfoque surge como respuesta a la diversidad del alumnado, siendo que no todos progresan a igual velocidad o realizando las mismas actividades según Ismajli y Imami-Morina (2018). Así mismo, la instrucción diferenciada retoma aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las aulas multigrado, siendo que se trabaja de manera grupal con los alumnos de una clase, tomando en cuenta sus diferentes grados de dominio sobre los temas (Arán y Ríos, 2020). En este sentido, los aprendices de una lengua extranjera “necesitan diversas vías de aprendizaje para adquirir el conocimiento de forma eficaz, alcanzando los estándares y objetivos propuestos” (Fabre et al., 2016, p.117). Por lo tanto, el docente asume que, al proveer a los alumnos con diferentes rutas para llegar al aprendizaje, lograrán mejores resultados (Badillo, 2020).

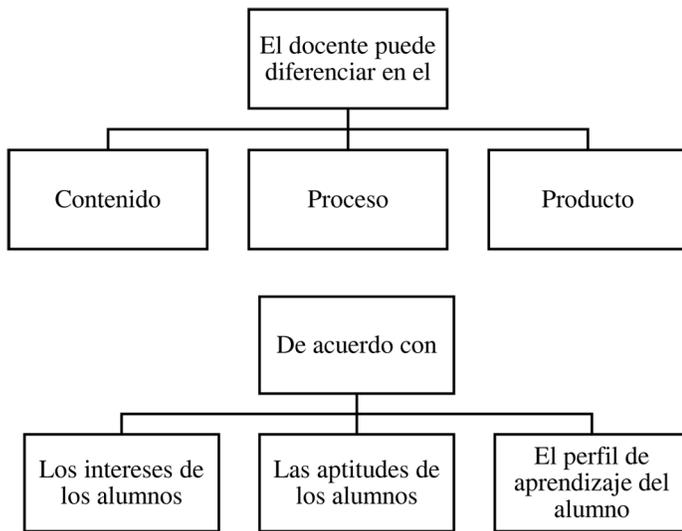
La motivación académica, implica el hecho de que las actividades y productos que realicen los estudiantes se diseñen para que ellos conozcan el contenido teórico, pero también lo utilicen, y que el material les resulte interesante y relevante a través de un aprendizaje activo. A partir de esta reflexión, resulta evidente el vínculo entre esta metodología y el enfoque comunicativo para la enseñanza de la gramática, ya que comparten aspectos en común como el aprendizaje activo, el uso práctico de los contenidos de aprendizaje y la relación entre estos con la vida cotidiana para que resulten significativos. Heacox (2014) plantea que algunos de los objetivos de la enseñanza diferenciada son:

- Desarrollar tareas motivadoras y retadoras para cada aprendiz
- Proveer un acercamiento flexible hacia el contenido, la instrucción y los productos.
- Desarrollar actividades basadas en temas y conceptos esenciales, procesos y habilidades significativas y diversas formas de presentar el aprendizaje
- Responder a las necesidades, intereses y preferencias de aprendizaje de los estudiantes
- Proveer oportunidades para que los alumnos trabajen en una gran variedad de formatos.

De acuerdo con Tomlinson (2000), se puede enseñar de forma diferenciada en tres elementos de la clase, basándose en el nivel de aptitud, interés o perfil de aprendizaje de los estudiantes. El primer elemento es el con-

tenido del programa de estudios. El proceso se refiere a las actividades que realiza el estudiantado para acceder al conocimiento, mientras que el producto son proyectos de tipo evaluación sumativa en los que los aprendices deben aplicar lo que aprendieron. Así mismo, Tomlinson (2000) plantea que la enseñanza se puede diversificar en los elementos anteriores al tomar en cuenta la aptitud (nivel de desempeño en una tarea), interés de los alumnos o perfil de aprendizaje (estilos preferentes de aprendizaje e inteligencias predominantes). Lo anterior se muestra de manera concisa en la figura siguiente.

Figura 1. Esquema explicativo sobre la diferenciación.



Fuente. Arán, y Ríos, 2020, basado en Tomlinson (2000)

Esta metodología exige que los profesores estén conscientes de que cada estudiante es diferente, y que provean de una enseñanza efectiva a través de la adaptación del contenido, proceso y producto de acuerdo con el nivel, interés y estilo de aprendizaje de cada estudiante (Fabre et al., 2016). Además, permite mejorar el desempeño de los alumnos, ya que se les ofrece actividades innovadoras y significativas (Marriot y Zambrano, 2018). Antes de implementar esta metodología, se deben de conocer los intereses, aptitudes y perfil de aprendizaje en los alumnos a través de diferentes técnicas e instrumentos, como entrevistas tanto con el alumno como con la familia, observación en clase, evaluación de sus trabajos y estrategias interactivas (Ismajli e Imami-Morina, 2018), para posteriormente planificar y diseñar las rutas de aprendizaje. Específicamente en el área de la enseñanza de idiomas y dentro del enfoque comunicativo, el uso de esta metodología:

Permite al docente proveer recursos que pueden ayudar a los estudiantes a hacer la transición de lenguaje comunicativo simple y alcanzar el discurso académico requerido para llevar a cabo tareas más complicadas. Debido a que los hogares de los estudiantes no proveen las oportunidades para la práctica del inglés, las escuelas deben de ayudarlos a superar esta brecha y proveer cambios para que ellos se involucren en la práctica del lenguaje significativa (Marriot y Zambrano, 2018, p. 158).

El hecho de que el enfoque comunicativo forme parte de las nuevas tendencias activas y opuestas a las tradicionales hace que el uso de la instrucción diferenciada sea una opción útil en el aprendizaje de un idioma (Ismajli y Imami-Morina, 2018). Un ejemplo concreto en el aula de inglés es utilizando los textos por niveles, a través de los cuales “los estudiantes pueden usar textos que están alineados con su propio nivel lector y de habilidad (...). Estos tipos de texto pueden ayudar a los estudiantes a moverse de lenguaje común a más avanzados niveles de lenguaje” (Marriot y Zambrano, 2018, p. 158).

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, siendo que su propósito es profundizar en una situación dentro de un contexto en particular (Ricoy, 2006). De acuerdo con Walker (2022), el concepto de comprensión es el que guía este paradigma, ya que busca dar significado a las percepciones de los participantes de determinada investigación. Siguiendo esta línea, el enfoque de este estudio es cualitativo, al centrarse en comprender las acciones que realizan los sujetos de acuerdo a la praxis (Rodríguez, Gil y García, 1996), y concebir la realidad educativa como “una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores” (Sánchez, 2013, p. 96).

Se emplea el método de estudio de caso dentro de la tradición de la investigación cualitativa como proponen Neiman y Quaranta (2006), citados en Chaverra et al., (2019). Dichos autores explican que esta metodología se centra en una serie de hechos y situaciones dentro de cierta problemática. Por lo tanto, el estudio de caso permite profundizar sobre la temática seleccionada (Soto y Escribano, 2019). Además, se emplearon dos técnicas, las cuales son de las más utilizadas en el paradigma interpretativo (Ricoy, 2006): la entrevista a profundidad y la observación par-

participante. La primera permite recopilar información sobre una amplia gama de aspectos, como conocimientos, creencias y opiniones sobre determinado tema, siendo una de sus ventajas la interacción directa de forma personalizada (Varguillas y Ribot de Flores, 2007). Así mismo, parte de la idea de que cada individuo resignifica sus experiencias, articulándolas como parte de su historia personal, aportando a la comprensión del objeto de estudio de determinada investigación (Díaz-Barriga, 2007).

Por otro lado, la observación de tipo participante facilita al investigador conocer las actividades que realizan los individuos en su entorno natural (Kawulich, 2005), permitiéndole “recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y compleja (...) la observación y registro de datos se hace de manera sistemática, así como el procesamiento de la información y la interpretación de la misma” (Sánchez, 2013, p.96).

Análisis de la información

La observación participante se registró a través de una bitácora de la docente que estaba a cargo del curso y realizó la presente investigación, en la cual se plasmaron los incidentes relevantes en cada sesión de trabajo con las alumnas, tanto aspectos positivos como negativos, al implementar las actividades que se detallaron en la tabla 1 y 2. Por otro lado, el contenido de las entrevistas a profundidad realizadas con las informantes clave fue transcrito de manera íntegra. Una vez obtenida la información de las técnicas, se conjuntó para procesarla de acuerdo con los pasos planteados por Strauss y Corbin (2002), los cuales son: descripción, ordenamiento conceptual y teoría. El primero implica relatar, desde la perspectiva del investigador, la información contenida en las técnicas aplicadas; es considerada como la base para, posteriormente, interpretar y construir la teoría. En la segunda etapa, se organizan y clasifican los datos de acuerdo con ciertas propiedades y dimensiones previamente establecidas. Finalmente, la teoría permite vincular los hallazgos con los conceptos que explican el fenómeno estudiado.

Contexto y participantes

El plan de estudios actual para la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales (2018) para la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria, se basa en el enfoque comunicativo. Uno de los principios que plantea es el centrarse en la comunicación significativa, cuyo objetivo consiste en desarrollar actividades para que el estudiante sea capaz de transmitir significado, y que los aspectos de la lengua, como el vocabulario, las estructuras gramaticales y

las expresiones, se enseñen como parte de conversaciones o textos (Secretaría de Educación Pública, 2018).

Las unidades de aprendizaje están organizadas en tres contextos: el personal, el comunitario y el profesional, los cuales abordan contenidos relacionados con la vida de las alumnas desde ese ambiente. Por ejemplo, en el personal aprenden a presentarse, hablar de su familia y sus pasatiempos. En el contexto comunitario, se trabajan aspectos de sus lugares de origen, como las artesanías, la flora y fauna y la gastronomía; mientras que en el profesional hay contenidos relacionados con su futura profesión: vocabulario sobre las asignaturas, las acciones que realizan los maestros y las cualidades necesarias, entre otras.

Adicionalmente, hay otro principio de cómo se debe impartir el curso de inglés que se relaciona de manera estrecha con la instrucción diferenciada: “diferenciar la enseñanza de acuerdo a los diferentes intereses y necesidades del grupo de estudiantes” (SEP, 2018, p. 12), el cual plantea la diversidad que se puede encontrar en el salón de clases, resaltando aspectos como el nivel, la lengua materna, las experiencias previas con el idioma, sus intereses, preferencias de aprendizaje y objetivos personales. Para atender lo anterior, la SEP (2018) recomienda al docente realizar una variedad de actividades en clase para atender el perfil de aprendizaje del estudiante, así como plantear tareas que impliquen un diferente nivel de dominio de la lengua meta.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, durante el ciclo escolar 2020-2021 con las estudiantes de la licenciatura en educación primaria y educación preescolar de primer año. De las 110 que forman parte de esta academia, se seleccionaron por azar y conveniencia a 20 para aplicar la entrevista a profundidad y conocer su percepción sobre la metodología y enfoque de la clase. La ENRRFM, es una escuela formadora de docentes exclusiva para mujeres, las cuales residen en el internado del centro, pero debido a las condiciones caídas por el virus COVID-19 desde el mes de marzo del año 2020, se trasladaron a sus respectivas comunidades de procedencia. Es por ello que las actividades de enseñanza y aprendizaje se llevaron a cabo a distancia a través de la educación en línea, con sesiones sincrónicas con videoconferencias y actividades asincrónicas por medio de la plataforma *Google Classroom*.

Como parte del diagnóstico de los tres grupos que participaron en la intervención, se aplicó un instrumento para conocer el tipo de contacto previo al ingreso a la Escuela Normal que las estudiantes habían tenido con la lengua extranjera, así como su percepción acerca del desempeño en la misma (ver Anexo 1). Por otro lado, no se uti-

lizaron cuestionarios para conocer los estilos de aprendizaje e inteligencias preferentes, sino que se decidió proporcionar diferentes niveles para cada tarea, y que las alumnas eligieran con la que se sentían más cómodas, y que al mismo tiempo abarcaran su perfil de aprendizaje. En las tablas que se presentan a continuación, se detallan los contenidos trabajados en el semestre, con la respectiva estructura gramatical que se va a enseñar, así como el tipo de diferenciación que se implementó.

Tabla 1. Primer semestre.

Contenidos	Estructura gramatical	Contexto	Categoría	Actividades
Presentarse y hablar sobre su familia	Verbo to be	Personal	Diferenciación en perfil de aprendizaje/proceso	Se trabaja con fotografías de familias famosas para que las alumnas las describan, canciones y películas donde se utiliza en verbo to be. También se les pide que participen en el foro de Google Classroom para presentar a su familia.
Describir las habitaciones de su casa	Adjetivos descriptivos There is/there are a/an	Personal	Diferenciación en aptitud/proceso	Elegir uno de los tres diálogos con diferente nivel de dificultad, contestar las preguntas de comprensión auditiva.
Compartir rutinas diarias	Presente Simple	Personal	Diferenciación en perfil de aprendizaje/producto	Elaborar un video, una presentación de power point o un audio explicando cómo es un día en la vida de las alumnas.
Intercambiar información sobre los animales y plantas en el entorno	Adjetivos descriptivos There is/there are a/an	Comunitario	Diferenciación en perfil de aprendizaje/producto	Las estudiantes eligen un ecosistema para investigar, pueden realizar: infografía, video-documental o folleto sobre el mismo.
Describir acciones que realizan maestros y estudiantes	Presente simple Presente Continuo	Profesional	Diferenciación en perfil de aprendizaje/proceso	Se muestra una historieta que utiliza el verbo to be, imágenes de salones de clases para describir las acciones, se juega “dígalos con mímica” para trabajar el vocabulario.
Explicar las características de un buen maestro	Verbos modales	Profesional	Diferenciación en perfil de aprendizaje/proceso	Se lee un cuento de Dr. Seuss en el que se usan los verbos modales, muestran videos reales de maestros dando clase, se les pide que clasifiquen las características de un maestro de acuerdo a los verbos modales.

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

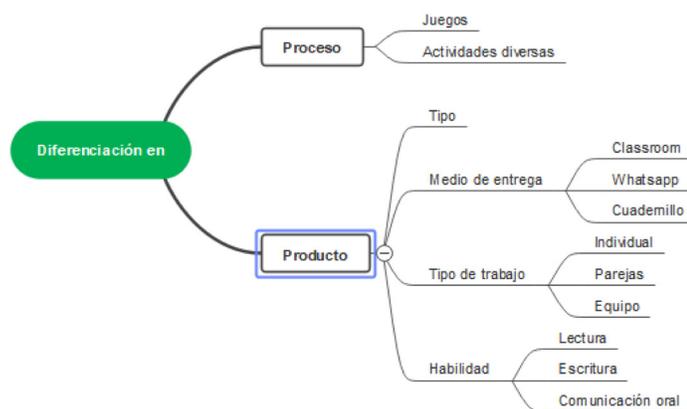
El procesamiento de la información obtenida a través de los instrumentos fue descrito en el apartado metodológico. Adicionalmente, se plantearon dos categorías de análisis principales: la correspondiente a la enseñanza diferenciada y la denominada gramática comunicativa. Después, se integraron tanto las percepciones expresadas por las alumnas en la entrevista a profundidad, como las observaciones registradas por la docente.

Tabla 2. Segundo semestre.

Contenidos	Estructura gramatical	Contexto	Categoría	Actividades
Hacer, aceptar y rechazar planes	Presente continuo	Personal	Diferenciación en aptitud/producto	Elegir una de tres actividades de comunicación oral, con diferente nivel de dificultad, para elaborar un diálogo sobre hacer planes. Las alumnas identifican preguntas wh- en una canción, relacionan por columnas de acuerdo a su significado y las utilizan en un juego de rol para dar indicaciones de llegar a un lugar, participan en el foro de la plataforma dando instrucciones para llegar a un lugar, se retroalimentan entre ellas.
Dar indicaciones para llegar a un lugar	Preguntas wh-	Personal	Diferenciación en aptitud/proceso	Elegir una de las siguientes actividades: tomar un <i>selfie</i> con mi platillo favorito, hacer un video tutorial sobre una receta o elaborar una receta por escrito. Ejercicio de opción múltiple para seleccionar la descripción más adecuada para cada artesanía, presentación de objetos por parte de la maestra para que las estudiantes identifiquen características principales, ubicación en un mapa del origen de diferentes objetos.
Explicar los ingredientes y pasos para elaborar un platillo	Presente simple	Comunitario	Diferenciación en perfil de aprendizaje/producto	Elegir uno de los tres textos con diferente temática cada uno, contestar las preguntas de comprensión lectora. Se trabaja con una canción que contiene vocabulario de materias para que las estudiantes las identifiquen, se realiza un dictado en el que las alumnas dibujan la hora indicada en un reloj y se utiliza su horario de clases real para intercambiar información sobre las asignaturas y actividades de cada día.
Describir artesanías	Preguntas wh- Adjetivos calificativos Verbo to be	Comunitario	Diferenciación en perfil de aprendizaje/proceso	
Dar consejos sobre qué hacer con problemas de salud	Have/has Verbos modales	Comunitario	Diferenciación en interés/producto	
Hablar sobre las asignaturas de un horario	Presente continuo Have/has	Profesional	Diferenciación en aptitud/proceso	

Figura 2. Subcategoría de diferenciación en proceso y producto.

Fuente. Elaboración propia.



Fuente. Elaboración propia.

Categoría de Enseñanza Diferenciada

Esta categoría se dividió a su vez en dos aspectos: la relacionada con la diferenciación en proceso y producto, y la que se centra en diversificar en cuanto a la aptitud, interés y perfil de aprendizaje. A continuación, se aborda la primera área.

Subcategoría de diferenciación en cuanto al contenido, proceso y producto

La diferenciación en cuanto al contenido, proceso y producto, se centró en los últimos dos elementos. Las informantes clave expresaron que, en la clase de inglés, se les

da la oportunidad de darle un toque personal a los trabajos que entregan, realizándolos en el formato que se sientan más cómodas. Resaltaron que es la única materia en la que hay esta apertura, ya que en el resto se les pide y acepta únicamente en formato Word. También comentaron que la maestra les propone diferentes formas de entregar sus trabajos, y que en casi todos ellas pueden elegir el que mejor se les acomode. Por ejemplo, mencionaron que, en las actividades de comunicación oral, se permite realizar tanto audios como videos. Adicionalmente, explicaron que las tareas implican poner en uso su creatividad, y que de esta manera el realizarlas resulta más interesante por ser dinámico el proceso. De esta forma, se cumple con uno de los principios propuestos por Heacox (2014) sobre la enseñanza diferenciada y la necesidad de propiciar que el alumnado trabaje con una variedad de formatos.

Algunas de las alumnas entrevistadas, mencionaron lo que ellas consideraban otra forma de diferenciar en la clase en cuanto a los productos o evidencias de aprendizaje, refiriéndose a la posibilidad de entregar sus tareas no solo a través de la plataforma de *Google Classroom*, sino enviándolas por *WhatsApp* en caso de no contar con un equipo tecnológico adecuado. También consideraron la opción de la entrega de cuadernillos, estrategia que se elaboró para las alumnas que residen en comunidades aisladas en la sierra del estado y que no tienen cobertura telefónica y de internet. En estos casos, se elaboró un cuadernillo con las tareas que tenían que realizar, se imprimió y mandó por paquetería; una vez concluido lo enviaron de regreso para revisión de la maestra. De esta forma, se evidencia que el proveer al estudiantado de diferentes rutas para lograr su aprendizaje, coadyuva a que obtengan mejores resultados.

Sobre la variedad en las tareas, las estudiantes explicaron que siempre hay algo nuevo que hacer y que no se repite lo mismo. Mencionaron que se suele abarcar tanto la escritura, la lectura y el habla en los trabajos que se piden. Esto hace que la manera de aprender resulte más entretenida y variada; una informante incluso señala que las diferentes actividades resultaban emocionantes. A su vez, indicaron que hay actividades que involucran a todo el grupo, por ejemplo, cuando se pone un video o canción y se les piden que participen en el chat para identificar cierta estructura gramatical, otras en las que trabajan en parejas, como al realizar un diálogo, y también las que hacen de manera individual, como tomarse un *selfie* con su platillo favorito y describirlo.

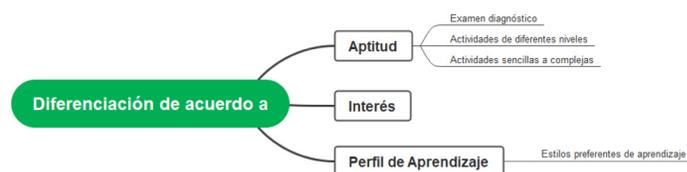
El comentario de diferentes estudiantes que expresaron que las tareas que no requieren una gran inversión

de tiempo o que no son complejas de realizar, resulta relevante al tomar en cuenta que tienen otros cinco cursos más que atender; en ese sentido, las consideran prácticas. A su vez, resaltaron cómo se trabajan contenidos de su vida cotidiana en la clase, lo cual genera un aprendizaje más cercano a su contexto personal. Este hallazgo se relaciona con el vínculo, anteriormente mencionado, entre la enseñanza diferenciada y el enfoque comunicativo, ya que se utilizan de manera práctica los contenidos de aprendizaje y estos se relacionan con la vida cotidiana para que resulten significativos.

Finalmente, en cuanto al proceso, las aprendices observaron la diferenciación en este sentido a través de juegos como bingo, dígalo con mímica, ahorcado y dibujar la hora en un reloj. Una de las actividades que más mencionaron las alumnas y que les resultó realmente significativa, fue una sesión sincrónica en la que se trabajó el tema de las recetas, durante la cual la maestra preparó un platillo en vivo y cuestionó a las estudiantes acerca de los ingredientes y los pasos utilizados. De esta forma, las informantes clave expresaron que se utilizaron diferentes actividades, como parte de la situación didáctica, para que ellas adquieran los aprendizajes esperados. Esta percepción del alumnado se relaciona con los postulados de Fabre et al. (2016), quienes plantean que los docentes deben ofrecer diferentes vías de acceso al aprendizaje.

Subcategoría de diferenciación en aptitud, interés y perfil de aprendizaje

Figura 3. Subcategoría de diferenciación en aptitud, interés y perfil de aprendizaje.



Fuente. Elaboración propia.

Por cuestiones de optimización de tiempo y para centrarse en ciertas áreas a diversificar, de acuerdo con las recomendaciones de los teóricos de esta metodología, la diferenciación se focalizó en los aspectos de aptitud y perfil de aprendizaje, omitiendo el aspecto de interés. Cumpliendo con la recomendación de Ismajli e Imami-Morina (2018) de conocer a los estudiantes a través de diferentes técnicas

e instrumentos, antes de implementar la metodología de la enseñanza diferenciada, se comenzó con el examen diagnóstico de conocimientos de inglés para determinar el nivel de dominio de cada estudiante y poder diferenciar por aptitud. Con esos datos, se asignaron actividades diferentes: unas sencillas a las de nivel principiante y una versión más compleja para las estudiantes con un nivel más desarrollado. A medida que avanzó el primer semestre, se cambió la estrategia: para la mayoría de las actividades asincrónicas que las aprendices tenían que realizar, se plantearon tres tipos de tareas: sencilla, compleja y más compleja, para que ellas eligieran hacer la que sintieran más acorde a sus habilidades. De esta forma, las estudiantes tenían la libertad de seleccionar la actividad, al no ser directamente asignada por la maestra.

En un inicio, se esperaba que la mayoría de ellas eligiera las tareas de un nivel principiante, independientemente de su dominio de la lengua, por resultar más sencillo y requerir menos esfuerzo. Sin embargo, este supuesto no se cumplió: las alumnas que obtuvieron una menor calificación en su examen diagnóstico, casi siempre realizaban las tareas de nivel medio. Al cuestionarles al respecto, explicaron que les permitía retarse a sí mismas para tratar de incrementar su nivel, porque si siempre realizaban las actividades sencillas no iban a mejorar sus habilidades. Este postulado es similar al planteado por Heacox (2014) respecto a la importancia de que el docente que emplea la enseñanza diferenciada, diseñe tareas que resulten retadoras para cada aprendiz.

Por otra parte, las estudiantes con un mejor nivel de dominio del idioma continuaron elaborando las tareas de mayor complejidad, con el propósito de consolidar sus destrezas. Ellas explican que eso permite que a las alumnas que tienen un nivel básico puedan aprender a su ritmo, y que a la vez no limita a sus compañeras que tienen un dominio mayor de la lengua. Esta cuestión evidencia lo planteado por Marriot y Zambrano (2018) acerca de los beneficios de utilizar textos de comprensión lectora de acuerdo con el nivel del aprendiz, para ayudarlo a que transite fácilmente de un nivel principiante a uno más avanzado. En cuanto a la diferenciación en aptitud durante el proceso, es decir, en las sesiones sincrónicas, las estudiantes expresan que se trabajó con actividades sencillas de inicio, y a medida que se avanzó, se complejizaron. Igual consideran que a través de la participación en el chat se promueve que cada alumna exprese lo que sabe, y, posteriormente con las participaciones orales, se corrobora el avance y se ofrece apoyo de ser necesario. Resaltan la importancia de no asumir desde un inicio que todas las estudiantes cuentan con

el mismo nivel de destreza en inglés, y de no exigir que dominen los contenidos básicos de la lengua, incluyendo el aspecto de la pronunciación, que normalmente les genera mucha presión.

Las participantes que entraron a primer año con un menor nivel de inglés, mencionaron la adquisición de aprendizajes y haber mejorado su desempeño gracias a que se partió de lo básico desde un inicio. También resaltaron como apoyo el que se alterne la lengua extranjera con el español, siendo que la mayoría no logra comprender en su totalidad si se les habla todo el tiempo en inglés, especialmente en las instrucciones para un trabajo. Adicionalmente, expresaron que se retomaron los temas que ya se han visto anteriormente, complementándolos e incrementando el nivel de dificultad a medida que se avanza. De igual manera, resaltan la importancia de poder expresar sus dudas y que sean aclaradas de una manera adecuada y pertinente, al igual que se puedan explicar las actividades las veces que sean necesarias, lo cual les permite ganar confianza y avanzar en su desarrollo. Lo expresado anteriormente, ejemplifica cómo la enseñanza diferenciada es una respuesta a la diversidad del alumnado, considerando que no todos avanzan a la misma velocidad y ritmo (Ismajli y Imami-Morina, 2018).

Por otro lado, la diversificación en el perfil de las aprendices se focalizó en los estilos de aprendizaje, principalmente. Debido a la modalidad a distancia para impartir las clases, la realización de actividades para diferenciar en los estilos de aprendizaje se redujo a la parte visual y auditiva. En ocasiones se intentó incluir lo kinestésico con juegos como dígalos con mímica y canciones que involucraran movimientos para reforzar vocabulario, pero era difícil saber si las estudiantes lo realizaban en caso de tener su cámara apagada. Respecto al proceso de enseñanza, las alumnas lograron identificar actividades que se hicieron como parte de la clase y que favorecían el estilo de aprendizaje visual, como el uso de imágenes, textos, diapositivas y lecturas; y auditivo como canciones, diálogos, conversaciones y audios, o las que incluían las dos, como los videos.

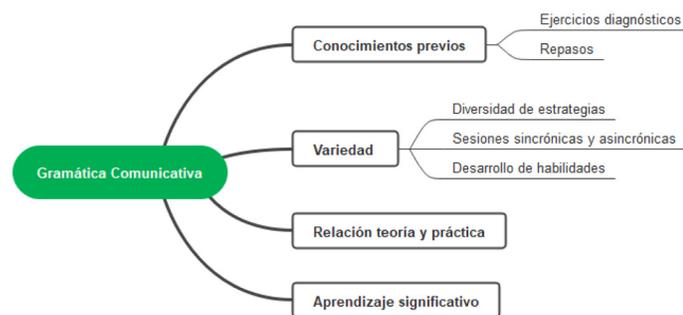
En cuanto a la diferenciación en estilo de aprendizaje respecto a los productos, reconocieron variedad en cuanto a lo que implicaba cada tarea: por ejemplo, en una tenían que leer y contestar un cuestionario, y en la siguiente escuchar una conversación y comprender de qué se trataba. Sin embargo, no lograron identificar como parte de este aspecto el hecho de tener la opción de realizar diferentes tipos de tareas para cada actividad, cada una enfocada en un estilo de aprendizaje diferente. Por ejemplo, para el ejercicio de las rutinas del día, se les dio la opción de realizar

un audio, un video o una presentación de *power point* en la cual las explicarán; abarcando así las tres formas predominantes a través de las cuales podemos procesar la información. De esta manera, se abordó el principio de responder a las necesidades y preferencias de aprendizaje del estudiantado, un aspecto esencial de la enseñanza diferenciada (Heacox, 2014).

Categoría de Gramática Comunicativa

En la figura que se presenta a continuación, se detalla la categoría de los hallazgos respecto a la gramática comunicativa, abarcando subtemas relacionados con este tópico, tales como los conocimientos previos, variedad de actividades, relación entre teoría y práctica y aprendizaje significativo.

Figura 4. Categoría de gramática comunicativa.



Fuente. Elaboración propia.

Siendo que retomar los conocimientos previos es uno de los aspectos primordiales de la gramática comunicativa, se preguntó a las informantes clave sobre esto. Ellas comentaron que se realizaron repasos constantes de los temas trabajados, preguntándoles lo que recordaban y monitoreando sus participaciones en el chat para saber cómo progresaban, y poder atender las dudas. No mencionaron el uso de un diagnóstico previo a la actividad a realizar, pero evidenciaron que la maestra observó los aspectos que se conocían de un tema y los que no. De esta forma, se evidenció que el docente favorece que el aprendiz relacione los contenidos nuevos con los previos (López-Rama y Luque Agulló, 2012).

Además, antes de iniciar con un tópico nuevo, se realizaron ejercicios breves para conocer el nivel de las estudiantes acerca del tema a introducir. A través de estas actividades, se preguntó sobre lo trabajado previamente. Después, se dio una breve introducción para que todas estuvieran familiarizadas sobre el tópico; posteriormente se profundizó y comenzó a trabajar en el tema. Las estudiantes explican que,

el tomarse el tiempo para volver a ver lo trabajado anteriormente o no dar por hecho que todas conocen determinado tema, ayuda a comprender más fácilmente los contenidos. Otro de los principios de la gramática comunicativa, es la ejercitación de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua. Al cuestionar a las informantes clave sobre este aspecto, señalaron que se trabajó la comprensión auditiva a través de la escucha de diálogos, conversaciones y canciones; la comprensión lectora con diferentes textos como artículos o comics. Así mismo, la expresión escrita se ejercitó con la participación en el chat durante las videoconferencias o en las tareas asincrónicas como la elaboración de folletos o infografía. La expresión oral se desarrolló con la participación en clase y los ejercicios de entrevista o *role plays*. De igual forma, identificaron actividades que implicaban poner en práctica varias habilidades al mismo tiempo, por ejemplo, al realizar un diálogo sobre hacer planes para después interactuar con sus compañeras de manera oral y escuchar sus respuestas. Estas actividades están en concordancia con los principios de la enseñanza de la gramática dentro del enfoque comunicativo, al integrar las estructuras del lenguaje en una o varias de las habilidades de la lengua (López-Rama y Luque Agulló, 2012).

Las participantes indicaron que hubo una diversidad de estrategias implementadas (tanto de manera sincrónica como asincrónica), lo cual hizo menos tedioso el aprendizaje. Especialmente resaltan las implicaciones del aprendizaje en línea y a distancia, durante el cual pasaron largas jornadas delante de un celular o computadora y eso resultaba agotador tanto física como mentalmente). Ellas explicaron que esta forma de trabajo hace que los alumnos aprendan de diferentes formas. También resaltaron la característica de que, aunque se trabaja el aspecto teórico, se le da también un uso práctico; en concordancia con lo planteado por Newby (2015) y Rojas (1995). De la interacción en clase, mencionaron que para ciertas actividades se les pidió que participaran de manera escrita a través del chat de la videoconferencia y otras veces que lo hicieran de forma oral. Aquí cabe resaltar una intención consciente de la maestra como parte de la observación participante, debido a la necesidad de trabajar los contenidos de inglés de manera comunicativa, tanto escrita como oral, pero buscando el balance. El uso del habla en ocasiones generó ansiedad y nerviosismo, pero fue necesario desarrollarla como parte de los objetivos del curso.

Las participantes también identificaron que hubo dinámicas o estrategias que se repiten como parte de las situaciones didácticas de cada sesión, pero al hacerlo de manera esporádica se evitó el tedio, incluyendo un elemento de

sorprende. Las participantes describieron a las actividades de clase como útiles para comprender el contenido y luego poderlo trabajar de manera autónoma en las tareas asincrónicas, ya que favorecieron el aprendizaje significativo. En este sentido, la maestra documentó una respuesta más favorable de las estudiantes durante las sesiones en las cuales se usaban canciones actuales de diferentes géneros que las estudiantes conocían, o videos de series o películas con las que están familiarizadas, para evidenciar el uso de las estructuras gramaticales en contextos naturales y situaciones reales. De esta forma, se fomentó el aprendizaje significativo, al usar estructuras gramaticales dentro de un entorno natural (Rojas, 1995).

Discusión

Dados los resultados expuestos en el apartado anterior, se concluye que las participantes lograron percibir diversos elementos de diferenciación en el curso de inglés, los cuales consideran que hacen del trabajo algo motivante y enriquecedor. Cabe resaltar que las informantes clave señalaron un aspecto relacionado con esta metodología que no había sido considerado por el docente investigador: la entrega de tareas no solo a través de la plataforma, sino de manera impresa por paquetería y a través de las redes sociales. Otro hallazgo relevante, es el hecho de que funcionó mejor permitir que las estudiantes eligieran libremente la tarea que querían realizar, de un abanico con diferentes niveles de dificultad, a que el docente investigador las asignara basándose en el diagnóstico. De esta manera, las participantes con menor dominio buscaron superarse y consolidar sus habilidades en la lengua extranjera, elaborando actividades que requerían un mayor nivel al que el docente investigador les hubiera indicado realizar.

Otro aspecto que se considera importante rescatar, es que las participantes percibieron que el docente no debe

de asumir desde un inicio que todas las estudiantes cuentan con el mismo nivel de dominio del inglés. Ofrecerles tareas que impliquen diferentes grados de destreza les hace sentir cómodas con la clase, ya que consideraron que las estudiantes con poca experiencia con la lengua extranjera pueden avanzar a su ritmo, mientras que las adelantadas pueden seguir mejorando sus habilidades. De igual manera, las entrevistadas señalan que se cumplieron con los principios de la enseñanza de la gramática a través del enfoque comunicativo, a través de la variedad de actividades y la al tomar en cuenta los conocimientos previos. De manera particular, destacaron el hecho de relacionar los temas nuevos con los que se han visto con anterioridad, e incluso volver a verlos de otra manera en caso de que no hayan quedado lo suficientemente claros.

Conclusiones

Los resultados evidenciaron que la metodología de instrucción diferenciada es una alternativa viable para la implementación del enfoque comunicativo, particularmente para los contenidos gramaticales, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera. Dado que la investigación presentada se realizó en un contexto geográfico y temporal particular, sus hallazgos no pueden ser generalizados a otros entornos educativos con diferentes características. Sin embargo, se considera que la instrucción diferenciada ofrece una alternativa útil de abordar la enseñanza de la gramática en inglés, de una manera que resulte amena para el estudiantado y que puede conducir a la correcta adquisición de la lengua extranjera. Como líneas de investigación a futuro, se considera relevante continuar explorando los usos de esta metodología dentro del enfoque comunicativo, aplicado a diversos niveles educativos y espacios áulicos. ■

Referencias

- Alvarez, Z. y Menegotto, A. (2004). Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español. *Aristas Revista de estudios e investigaciones*, 2, 15-31. https://www.academia.edu/26547173/Sobre_gram%C3%A1ticas_comunicativas_del_ingl%C3%A9s_y_del_espa%C3%B1ol
- Arán, A. y Ríos, V.L. (2020). El aprendizaje del inglés mediante la enseñanza diferenciada. *Educando para Educar*, 39, 53-74. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/67>
- Badillo, L.F. (2020). Adaptación curricular y enseñanza diferenciada en el bachillerato universitario. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 12(32), 35-39. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/77398>
- Beltrán, M- (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Bol. Redipe*, 6(4), 91-8. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Berenguer-Román, I., Torres-Berenguer, I. y Roca-Revilla, M. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761589>
- Chang, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24. <http://dx.doi.org.10.5539/elt.v4n2p13>

- Chung, S.F. (2017). A communicative approach to teaching grammar theory and practice. *The English Teacher*, 34, 33-50. https://www.researchgate.net/profile/Siaw-Fong-Chung/publication/242258225_A_COMMUNICATIVE_APPROACH_TO_TEACHING_GRAMMAR_THEORY_AND_PRACTICE1/links/0f3175343292faa176000000/A-COMMUNICATIVE-APPROACH-TO-TEACHING-GRAMMAR-THEORY-AND-PRACTICE1.pdf
- Chaverra, B.E., Gaviria, D.F. y González, E.V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60168>
- Díaz-Barriga, A. (2007). La entrevista a profundidad. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (3), 161-178. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/54>
- Fabre, P., Calero, J.L. y Albán, J.J. (2016). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(2), 109-122. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/479>
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners*. Freespirit Pub
- Ismajli, H. & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of all the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183415>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FQS*, 6(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- López-Rama, J. & Luque-Agulló, G. (2012). The role of grammar teaching: from communicative approaches to the common European framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (7), 179-191. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>
- Marriot, H. y Zambrano, A.M. (20018). Implementando la instrucción diferenciada en el aula de clase de idioma extranjero. *INNOVA Research Journal*, 3(5), 155-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778652>
- Medina, L. (2000). Gramadínámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomázein*, 5, 295-299. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518327019>
- Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1(2), 13-34. <http://dx.doi.org.10.32601/ejal.460614>
- Sánchez, V. y Pérez, O. (2020). Communicative Approach in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign language. *Revista ConCiencia*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.1>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rojas, O. (1995). Teaching communicative grammar at the discourse level. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 173-189. <http://hdl.handle.net/10017/902>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe: Granada.
- Salazar, V. (2006). Gramática y Enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *Marco Ele, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2, 1-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152371005>
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8cd1.7>
- Soto, E.R. y Escribano, E. (2019). El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola-Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- SEP (2018). Plan de estudios licenciatura en educación primaria.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. Eric Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>

- Zambrano, L. y Alirio, E. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos en secundaria de Nevia. *Entorno*, 2(14), 27-32. <https://doi.org/10.25054/01247905.364>
- Varguillas, C.S. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Vu Phi Ho, P. y The Binh, N. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*, 7 (6). <http://dx.doi.org.10.5539/elt.v7n6p74>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y Sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://www.redalyc.org/journal/259/25973280002/html/>

Anexo 1

Contacto previo con la lengua extranjera

Indicaciones: Favor de contestar las preguntas siguientes.

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿De qué estado procedes?
4. Marca el tipo de institución en la cual cursaste la educación media superior:
 - a) CBTIS
 - b) CBTA
 - c) COBACH
 - d) Preparatoria
 - e) Bachillerato
5. ¿En qué nivel educativo comenzaste a estudiar inglés?
 - a) Preescolar
 - b) Primaria
 - c) Secundaria
 - d) Media Superior
 - e) Escuela Normal
6. Subraya los niveles educativos en los cuales cursaste la asignatura de Inglés:
 - a) Preescolar
 - b) Primaria
 - c) Secundaria
 - d) Media Superior
 - e) Escuela Normal
7. ¿Has recibido formación en inglés adicional a escolar?
 - a) Curso
 - b) Taller
 - c) Diplomado
 - d) Clases particulares
 - e) Otra
 - f) Ninguna
8. ¿Alguien más de tu familia habla o entiende el idioma inglés? En caso de contestar de manera afirmativa, menciona quién (parentesco).
9. ¿Hablas otro idioma adicional al inglés o español? En caso de contestar afirmativamente, indica cuál.
10. ¿Cómo describirías tu habilidad para hablar en inglés?
 - a) Se me dificulta a veces
 - b) No se me dificulta
 - c) Se me dificulta siempre
11. ¿Cómo describirías tu habilidad para comprender el inglés cuando alguien lo habla?
 - a) Se me dificulta a veces
 - b) No se me dificulta
 - c) Se me dificulta siempre
12. ¿Cómo describirías tu habilidad para escribir en inglés?
 - a) Se me dificulta a veces
 - b) No se me dificulta
 - c) Se me dificulta siempre
13. ¿Cómo describirías tu habilidad para la comprensión lectora en inglés?
 - a) Se me dificulta a veces
 - b) No se me dificulta
 - c) Se me dificulta siempre
14. ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas en inglés? Puedes marcar más de una.
 - a) Hablar
 - b) Escribir
 - c) Leer
 - d) Comprender
15. ¿Cuál es el área de inglés en la que necesitas más apoyo? Marca solo una
 - a) Hablar
 - b) Escribir
 - c) Leer
 - d) Comprender

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

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 22 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 15 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2024 - julio 2025 de nuestra revista a: lenguascontexto@facultaddelenguas.com

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

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

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

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

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

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Fechas para el envío de contribuciones: del 1 de diciembre de 2023 al 15 de marzo de 2024.

COMITÉ EDITORIAL

Editora en jefe: Leticia Araceli Salas Serrano - leticia.salas@correo.buap.mx

Co editora: Norma Flores González - norma.floresgon@correo.buap.mx

Co editora: Stéphanie M. Voisin - stephanie.voisin@correo.buap.mx

CALL FOR PUBLICATION

Lenguas en Contexto published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 22 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 15 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2024 to July, 2025.

All contributions must be sent to:

lenguascontexto@facultaddelenguas.com

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

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

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

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

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

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

Deadline for the submission of contributions: from December 1, 2023 to March 15, 2024.

EDITORIAL COMMITTEE

Chief editor: Leticia Araceli Salas Serrano - leticia.salas@correo.buap.mx

Co editor: Norma Flores González - norma.floresgon@correo.buap.mx

Co editor: Stéphanie M. Voisin - stephanie.voisin@correo.buap.mx

APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 22.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 22 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 15 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

lenguascontexto@facultaddelenguas.com

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

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

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

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

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

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

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

La réception des contributions est fixée du 1er décembre 2023 au 15 mars 2024.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Éditrice en chef : Leticia Araceli Salas Serrano - leticia.salas@correo.buap.mx

Co éditrice : Norma Flores González - norma.floresgon@correo.buap.mx

Co éditrice: Stéphanie M. Voisin - stephanie.voisin@correo.buap.mx

Lenguas context

latindex

Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [www.latindex.org]

