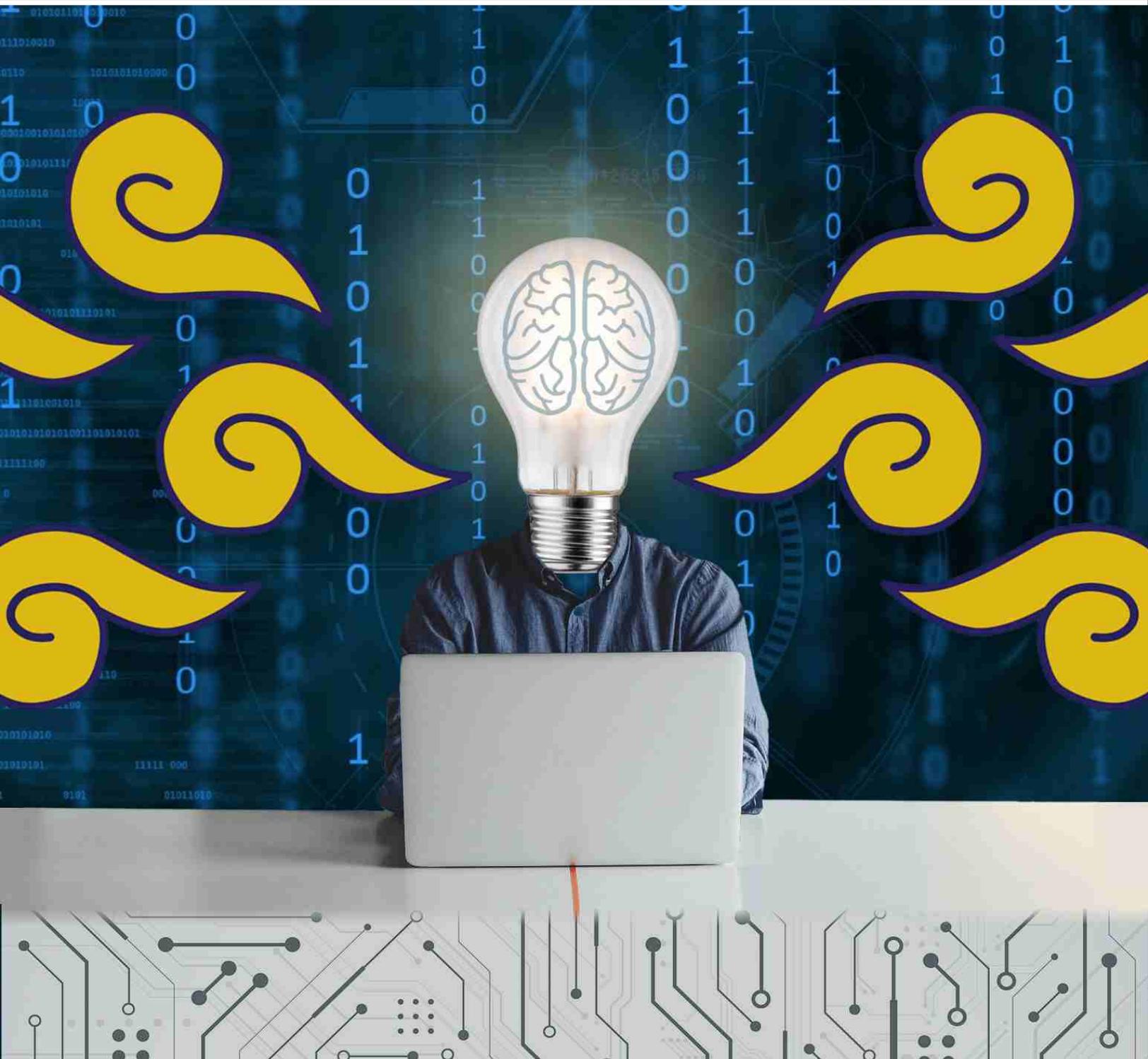


# Lenguas

ISSN 2007-3038

# En contexto



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 • Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Co editora • María Leticia Temoltzin Espejel, Co editora

## Comité de arbitraje

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

## Comité científico

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

## Revisión de Estilo

• Blanca Adriana Téllez Méndez  
• Sara Merino Munive

## Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

## Diseño de portada

• Julio Ernesto Méndez Torres

## Webmasters

• Adi Janai Jiménez Campos  
• Jesús Manuel Rosales Quiroga

## CINTILLO LEGAL

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 13, No. 13, agosto de 2022 a julio de 2023, 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](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx). Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2021-032614312500-102, 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, julio de 2022.

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

<b>Editorial</b>	<b>2</b>
Leticia Araceli Salas Serrano, <i>Editora-en-jefe</i> ; Stephanie Voisin, <i>Coeditora</i> & Leticia Temoltzin, <i>Coeditora</i>	
<b>Introducción</b>	<b>3</b>
Teresa A. Castineira Benítez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>— USANDO LA TECNOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN —</b>	
<b>Condiciones para la Implementación de EMI en Psicología del Complejo Regional Nororiental de la BUAP</b>	<b>5</b>
Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez & María Guadalupe Rodríguez Garibay, <i>Complejo Regional Nororiental, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Identidad Profesional de Estudiantes de Traducción: una Perspectiva Narrativa</b>	<b>17</b>
Katia Paola Cisneros Rosas & Nallely Garza Rodríguez, <i>Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	
<b>Importance of self-efficacy in CAT learning</b>	<b>35</b>
José Cortez-Godínez, Jahiro Samar Andrade Preciado & Sonia Paola Martínez Zavala, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
<b>Technology integration in the ERT English classroom: Teachers' beliefs and practices</b>	<b>51</b>
José Antonio López Romero, <i>TecNM Campus Las Choapas</i> ; Daisy Giles & Patricia Núñez Mercado, <i>Universidad Veracruzana</i>	
<b>Instructional Videos to promote Self-Directed Learning in English Language Teaching</b>	<b>64</b>
Daniel Ginting, <i>Universitas Ma Chung, Indonesia</i>	
<b>— LENGUA Y CULTURA —</b>	
<b>Exploring Cross-Cultural Awareness as a Critical Component in Business English Teaching</b>	<b>72</b>
Eliphelet Rivera Cuayahuitl & Manti Vanova Rivera Juárez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Attitude as an Affective Factor in EFL learning in Middle School</b>	<b>84</b>
Daniela Cázares Santos, Oscar Eduardo Sandoval Villa & María Eugenia Martínez Flores, <i>Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	
<b>Creencias docentes sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés en una universidad mexicana</b>	<b>99</b>
Alexia Alejandra Cárdenas Zavala, <i>Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali</i> ; María del Rocío Domínguez Gaona, <i>Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana</i> & Myriam Romero Monteverde, <i>Universidad Autónoma de Baja California, campus Tecate</i>	
<b>The Effective EFL University Professor: an insight into the literature</b>	<b>113</b>
Daysi Lorena Narváez-Cantos, <i>University Language Institute – Institut Universitaire des Langues University of Cuenca, Ecuador</i>	

# Editorial

Sin duda, la tecnología ha tomado un lugar primordial como un medio de instrucción e investigación en el área de la lingüística, la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la traducción. El retorno a la instrucción presencial también hizo evidente que hay aspectos humanos que vuelven a estar en el centro de la educación. De esta manera, este año vimos reflejados estos hechos en los artículos que llegaron a *Lenguas en Contexto*. También es de resaltar el hecho de que recibimos contribuciones de otros países, nos alegra que la comunidad de *Lenguas en Contexto* crezca. La amalgama de temas, lenguas y culturas hace que la lectura de este número nos lleve de la integración tecnológica en el aula a elementos de factores humanos en la educación como las creencias docentes o los factores afectivos. Los temas de este número dejan ver diferentes tipos de experiencias de investigadores, profesores, traductores y alumnos en la complejidad de procesos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje y traducción de las lenguas. Esperamos que estos artículos sean del agrado de los lectores, los lleven a la reflexión y de ser posible, a la investigación.

Agradecemos a los autores las valiosas colaboraciones que nos han hecho llegar, a las autoridades de la Facultad de Lenguas, BUAP el apoyo constante y a los lectores el acompañamiento a cada una de las ediciones de *Lenguas en Contexto*

El Comité Editorial de *Lenguas en Contexto*

Leticia Araceli Salas Serrano  
Editora-en-jefe

Stephanie Voisin  
Coeditora

María Leticia Temoltzin Espejel  
Coeditora

# Introducción

**Teresa A. Castineira Benítez**

Facultad de Lenguas, BUAP

[teresa.castineira@correo.buap.mx](mailto:teresa.castineira@correo.buap.mx)

**D**amos la bienvenida un año más a Lenguas en Contexto. En esta ocasión contamos con una variedad de artículos que giran principalmente alrededor de la tecnología y sus diferentes usos en la investigación tanto cualitativa como cuantitativa, en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, así como en la traducción. Igualmente, contamos con artículos que tratan sobre temas afectivos y de percepción relacionados con la didáctica de las lenguas.

Hockley (2017) explora la manera en que la tecnología digital puede apoyar a la investigación en el área de enseñanza/aprendizaje del inglés tanto de manera cualitativa como cuantitativa, con el uso de softwares, estadísticas, bases de datos, encuestas, y/o entrevistas en línea, entre otros. Estas diversas herramientas pueden ser utilizadas tanto por estudiantes como por docentes e investigadores de manera síncrona y/o asíncrona para diversos propósitos tales como recolección de datos, análisis de los mismos, difusión de resultados y la manifestación de una postura como investigadores. Por otra parte, la tecnología digital en sí puede constituir el objeto de estudio en casos como el análisis de interacción y comunicación en las diversas redes sociales.

La tecnología digital ha sido utilizada en el ámbito de las ciencias sociales desde mediados de los años 80 cuando se comenzó a utilizar el correo electrónico para la distribución de encuestas y a investigar el contenido de los mismos y su influencia en la comunicación. En el año 2000, los posibles usos del Internet tanto como instrumento y objeto de investigación dieron lugar al establecimiento de la Asociación de Investigadores por Internet (*Association of Internet Researchers, AoIR*, <https://aoir.org/>) y a la consecuente publicación y actualización (2012, 2019) de su código de ética (<http://aoir.org/ethics/>)

Así, en el artículo, *Condiciones para la Implementación de EMI en Psicología del Complejo Regional Nororiental de la BUAP*, Abelardo Romero, Laura Villanueva y María Guadalupe Rodríguez exploran las percepciones de los docentes del área de Psicología sobre la imple-

mentación del inglés como medio de instrucción (EMI). Esto, como respuesta a las nuevas tendencias globales de países no-angloparlantes como el caso de Europa Occidental (especialmente los países nórdicos) Hong Kong, Singapur y Japón entre otros. En este artículo se unen la tecnología con el uso del software para tratamiento de datos cualitativos *Atlas Ti versión 9* con el objetivo de analizar estas conceptualizaciones basadas en experiencias y conocimientos personales. Otro artículo que relaciona la tecnología para analizar datos cualitativos con el software *MAXQDA 12* es el de Katia Paola Cisneros y Nallely Garza; *Estudio Narrativo sobre la Identidad Profesional de Estudiantes de Traducción*. En esta investigación, las autoras exploran el proceso de adquisición y evolución de identidad de los estudiantes de traducción mediante narrativas que examinan el viaje interior de los participantes a través de sus experiencias (Clandinin, 2020) y desde un enfoque socio-constructivista. Lo anterior para determinar posibles mejoras y cambios en el currículo de la carrera de Traducción de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Por otra parte, de manera cuantitativa, el artículo de José Cortez, *Importance of self-efficacy in CAT learning* muestra la correlación entre la percepción de la autoeficacia (confianza) y el logro académico en el taller de traducción asistida por computadora en los estudiantes de la licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California.

Siguiendo con la temática sobre el uso de la tecnología y la implementación repentina de la educación en línea durante la pandemia de COVID 19, el artículo *Technology integration in the ERT English classroom: Teachers' beliefs and practices* José Antonio López, Daisy Gilles y Patricia Núñez nos presenta un estudio de caso de docentes 'millennials' en donde se unen su práctica diaria de integración de la tecnología en la enseñanza remota de emergencia (ERT) con sus creencias. Se explora la posible existencia de un vínculo entre las concepciones y creencias personales y la implementación de diversos recursos tecnológicos en las clases de lenguas.

Daniel Ginting en *Instructional Videos to Promote Self-Directed Learning in English Language Teaching* explora el tema argumentando que desde un punto de vista de la multimodalidad (Jewitt et al., 2016), la capacidad de la memoria de los estudiantes aumenta debido al uso de diferentes estímulos visuales y auditivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. De esta manera, el autor mantiene que el uso de videos instruccionales adecuados puede ser beneficioso en el proceso de aprendizaje de lenguas.

La importancia de la interrelación entre lengua y cultura, así como los aspectos cross-culturales o interculturales en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en diversos contextos han sido discutidos en el área desde los años 80 hasta el presente (p.ej. Smith 1981; Connor & Travers, 2014). Esto ha tenido un alto impacto especialmente en la enseñanza de inglés para propósitos específicos (English for specific purposes ESP). El artículo de Eliphelet Rivera y Manti Vanova Rivera *Exploring Cross-Cultural Awareness as a Critical Component in Business English Teaching* se analiza de qué manera tres docentes de diferentes nacionalidades añadieron aspectos cross-culturales en su práctica como maestros de inglés para propósitos de negocios. Los participantes mencionan cómo el uso de la tecnología también constituye un importante aspecto en el campo de la cross-culturalidad.

Otro de los temas que se tratan en este número es la correspondencia de las relaciones afectivas y cómo estas influyen en el proceso de la enseñanza/aprendizaje del inglés. En el artículo *Attitude as an Affective Factor*

*in EFL learning in Middle School*, Daniela Cázares, Oscar Eduardo Sandoval y María Eugenia Martínez describen las fases iniciales de un proyecto de investigación-acción efectuado con un grupo de estudiantes de secundaria entre 11 y 13 años de edad en el contexto mexicano. Los resultados antes de la intervención están basados en las percepciones de estos adolescentes. Asimismo, Alexia Cárdenas, María del Rocío Domínguez y Miriam Romero, en su artículo: *Creencias docentes sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés en una universidad mexicana* se ocupan del análisis de las prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés en la Universidad Estatal de Sonora (UES). Estas autoras indagan sobre la forma en que el idioma se enseña en su institución.

Finalmente, a manera de respuesta a ciertas inquietudes de los docentes de lenguas en el contexto universitario, el artículo *The Effective EFL University Professor: an insight into the literature*, Daisy Lorena Narváez-Cantos nos presenta una revisión literaria sobre el tema durante los últimos siete años. La autora realiza una investigación documental a través de diversas plataformas de búsqueda que nos indican que los puntos más importantes considerados por los autores en el área son los conocimientos tanto de la disciplina como pedagógicos, así como las habilidades comunicativas y de organización de los docentes.

Esperamos que la lectura de estos artículos contribuya a sus labores de investigación, docencia y traducción. Un reconocimiento especial para el comité editorial de la revista por su incansable labor profesional. •

## Referencias

- Clandinin, J. (2020). *Journey in narrative inquiry: The selected Works of D. Jean Clandinin*. Routledge.
- Connor, U. & A. Traversa (2014). *The role of intercultural rhetoric in ESP education*. <https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/3.%20Connor%20and%20Traversa.pdf>.
- Hockly (2017). Researching with technology in ELT. *ELT Journal Volume 71/3 July 2017*; doi:10.1093/elt/ccx019.
- Jewitt, C., J. Bezemer & K. O'Halloran (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Shimauch, S. (2018). English-Medium Instruction in the Internationalization of Higher Education in Japan: Rationales and Issues. *Educational Studies in Japan: International Yearbook No. 12*, pp. 77-90.
- Smith, (1981). *English for Cross-cultural communication*. Macmillan.

# CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EMI EN PSICOLOGÍA DEL COMPLEJO REGIONAL NORORIENTAL DE LA BUAP

## Abelardo Romero Fernández

Complejo Regional Nororiental  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[abelardo.romero@correo.buap.mx](mailto:abelardo.romero@correo.buap.mx)

## Laura Villanueva Méndez

Complejo Regional Nororiental  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[laura.villanueva@correo.buap.mx](mailto:laura.villanueva@correo.buap.mx)

## María Guadalupe Rodríguez Garibay

Complejo Regional Nororiental  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[mguadalupe.rodriguez@alumno.buap.mx](mailto:mguadalupe.rodriguez@alumno.buap.mx)

## Resumen

La presente investigación se enfoca en indagar las percepciones de profesores de Psicología sobre una posible implementación de *English as a Medium of Instruction* (EMI, Inglés como Medio de Instrucción por sus siglas en inglés) en su programa educativo en el Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la Licenciatura en Psicología que fueron grabadas con el consentimiento de los informantes durante el año 2021. Posteriormente, desde un marco interpretativo fenomenológico, se realizó un análisis de contenido del discurso con el apoyo del software para tratamiento de datos cualitativos Atlas Ti versión 9. Finalmente, se desarrollaron categorías y códigos que permitieron la creación de redes semánticas. Entre los principales hallazgos se puede destacar que el discurso de los participantes muestra una actitud positiva hacia una posible implementación de EMI a algunas asignaturas disciplinares. Sin embargo, también reconocen que enfrentarían retos como incrementar su nivel de inglés. El nivel de inglés de los docentes se manifiesta en la inte-

gración de materiales en inglés a sus clases; donde usan artículos académicos o libros en inglés, pero finalmente éstos son traducidos al español por medio de traductores disponibles en internet.

**Palabras Clave:** *English as a Medium of Instruction* (EMI), Educación Superior, Percepción de Docentes, Región Nororiental Puebla.

## Abstract

*This research focuses on investigating the perceptions of psychology professors about a possible implementation of English as a Medium of Instruction (EMI) in their educational program at the Complejo Regional Nororiental of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Semi-structured interviews were conducted with professors of the psychology degree that were recorded with the consent of the informants during the year 2021. Subsequently, from a phenomenological interpretive framework, a content analysis of the discourse was carried out with the support of software for treatment of qualitative data Atlas Ti version 9. Finally, categories and codes were developed that allowed the creation of semantic networks. Among the main findings, it can be highlighted that the discourse of the participants shows a positive attitude towards a possible incorporation of EMI in some disciplinary subjects. However, they also recognize that they would face challenges such as increasing their level of English. The level of English of the professors is manifested in the integration of materials in English into their classes, they use academic articles or books in English, but finally, these are translated into Spanish by means of translators available on the internet.*

**Keywords:** *English as a Medium of Instruction* (EMI), Higher Education, Professors' Perception, Puebla Northeastern Region.

Recibido el 30 de marzo, 2022 - Aceptado el 12 de junio, 2022.

## Introducción

La importancia que el inglés tiene en una realidad hiperconectada que basa su crecimiento económico en la generación y desarrollo constante de nueva información y conocimiento es innegable. Un ejemplo de las dinámicas creadas a partir de una sociedad enfocada en el conocimiento es la forma en que las Tecnologías de información y comunicación (TIC) han evolucionado a tal grado que ya no solo pueden ser consideradas como TIC, sino Tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) debido a que son ideales para desarrollar ambientes de generación de conocimiento y aprendizaje, y no sólo se limitan a compilar información y a comunicarla. En este contexto de generación de información, creación y desarrollo de conocimiento constante, el idioma inglés se posiciona como un elemento esencial para facilitar el acceso a información y así tener la posibilidad de ser parte de la dinámica mundial que se vive actualmente en el ámbito académico. Así como las TIC se han convertido en TAC, ahora el inglés está pasando de ser una asignatura que se enseñaba y aprendía en sí misma en los programas curriculares de instituciones de educación superior (IES) a ser considerado como un elemento por medio del cual se puede aprender y enseñar sin necesidad de traducir la información a otro idioma. Se podría decir que al usar de esta manera el inglés se busca agilizar la generación de conocimiento.

Mejía-Pérez y Worthman (2017) plantean que la regionalización de la educación superior es una de las políticas con las que el gobierno busca ampliar la cobertura de la misma para generar motores de activación del desarrollo local. Este desarrollo se debe realizar por medio de la recuperación del conocimiento a través de un trabajo académico sistematizado y formal que pueda socializarse internacionalmente. Actualmente, el conocimiento se genera a partir del intercambio con instituciones extranjeras que buscan compartir experiencias para generar nuevos conocimientos en nuevos contextos. Las tendencias actuales de internacionalización llevan a las universidades a integrar la enseñanza del inglés a la formación académica de sus estudiantes ya no como una asignatura aislada sino como un elemento transversal. La tendencia en el uso y la enseñanza del inglés en ámbitos académicos ha sido identificada como *English as a Medium of Instruction* (EMI). En este sentido, el objetivo general de la presente investigación fue indagar las condiciones para una posible implementación de EMI desde la perspectiva de docentes de la Licenciatura de Psicología del Complejo Regional Nororiental de la BUAP

a partir del análisis de los factores que influyen en la disposición de los docentes para su implementación. Como una hipótesis se plantea que, de contar con las condiciones adecuadas, los cursos donde se implementa EMI pueden tener beneficios tanto para docentes como para estudiantes que participan en ellos.

## Marco Conceptual

De acuerdo con Macaro y Akincioglu (2018), EMI se puede definir como el uso que se le da al inglés para enseñar asignaturas académicas en países en donde la primera lengua no es inglés. Una característica de EMI es que su principal objetivo no es enseñar inglés, sino que éste se usa como un medio para aprender contenidos en distintas asignaturas, esto en un contexto donde el inglés es una segunda lengua, una lengua extranjera (LE) o una lengua adicional.

Los cursos que hacen uso del EMI pueden tener beneficios para sus participantes tales como el aumento en la matrícula de estudiantes internacionales, el mejor posicionamiento de las IES en los *rankings* internacionales, el desarrollo de competencias en inglés de los estudiantes, el fomento de una mayor empleabilidad de los estudiantes, el acceso a una mayor variedad de materiales didácticos (Galloway, 2020). Además, Thompson et al. (2019) plantean que el trabajo en asignaturas con EMI desarrolla en los estudiantes una auto percepción de éxito y confianza lo cual es un apoyo esencial para concluir con éxito la educación superior. Sin embargo, la implementación de EMI también representa retos tanto para los docentes, como para los estudiantes y las instituciones. Los retos de la implementación de EMI se pueden categorizar principalmente en 3 grupos: académicos, administrativos y psicológicos. De acuerdo con Dearden (2014), los retos académicos más comunes tienen que ver con la selección de asignaturas apropiadas para ser impartidas por medio de EMI, la evaluación del curso EMI, la claridad en las directrices del trabajo en las clases EMI, y la simplificación de los contenidos de las asignaturas que puede causar poca profundidad en los conocimientos. Respecto a los retos administrativos se encuentra la dificultad para la contratación de docentes con un dominio del idioma inglés adecuado, la implementación de EMI en asignaturas disciplinares puede causar una sobrecarga de trabajado para los docentes, debido al tiempo que se requiere invertir para adaptar el curso a una dinámica EMI, así como el incremento de inversión de recursos económicos en material adecuado e incluso en sueldos. Finalmente, están los retos relacio-

nados al aspecto psicológico de autopercepción de logro que los estudiantes pueden lograr y que puede tener un efecto positivo o negativo.

De acuerdo con Galloway (2020) el uso de EMI se ha incrementado de manera exponencial en las últimas dos décadas, sobre todo en IES privadas, específicamente en Europa, Asia y en el Medio Oriente. Macaro et al. (2018) reportan que existe poca información sobre la implementación de EMI en países de Latino América, sobre todo cuando se habla de IES públicas. Algunos de los pocos países de los que se tiene registro de la implementación de EMI en Latinoamérica son Brasil, Colombia y Argentina, siendo Brasil el país donde se han implementado cursos con EMI desde 2010, pero hay poca información sobre los resultados de estas experiencias. Por el momento no se han obtenido datos de la implementación de cursos o clases EMI en IES públicas en México. Al parecer, el incremento de EMI en las IES en los últimos años tiene que ver con una agenda y objetivos planteados por los gobiernos de cada país donde el desarrollo está ligado a factores económicos y el inglés es visto como un elemento estratégico para integrarse a las dinámicas económicas internacionales que buscan fomentar la distribución de oportunidades de desarrollo económico de forma equitativa (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018).

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2007) contempla al inglés como un eje transversal en la formación integral de sus estudiantes. En este sentido, la universidad propone en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2021 (BUAP, 2018), el posicionamiento y visualización internacional de la misma como un objetivo esencial. Este posicionamiento y visualización internacional se apoya en diversos objetivos específicos de los cuales se pueden destacar los que podrían representar un área de oportunidad para la implementación de EMI en la BUAP: la introducción de contenidos y recursos documentales en idiomas distintos al español para contribuir a la construcción de competencias comunicativas con visión internacional y lograr la certificación del dominio del idioma inglés en niveles intermedios y avanzados entre la población estudiantil.

### Metodología

El presente estudio se realizó con un enfoque cualitativo que hizo uso de la fenomenología como marco interpretativo para el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo. Es importante mencionar que se

decidió llevar a cabo esta investigación desde la perspectiva cualitativa y fenomenológica debido a que éstas permiten acceder al fenómeno desde las personas que se encuentran inmersas en el mismo, es decir desde los ojos de los informantes acercándose a su contexto y dándoles un espacio para usar su voz y no sólo la del investigador (Maxwell, 2019).

Los informantes en este estudio son siete docentes de la Licenciatura en Psicología del Complejo Regional Nororiental (CRN) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) localizado en la ciudad de Teziutlán. Los siete docentes representaban al 87.5% de la planta docente en su momento y fueron elegidos por conveniencia respecto al acceso que se pudo tener para llevar a cabo el trabajo de campo. Actualmente, la Licenciatura en Psicología del CRN está conformada por ocho docentes, seis mujeres y dos hombres. Se pudo trabajar con siete docentes que son identificados en el texto con las siglas DP (docente psicología) y un número de identificación.

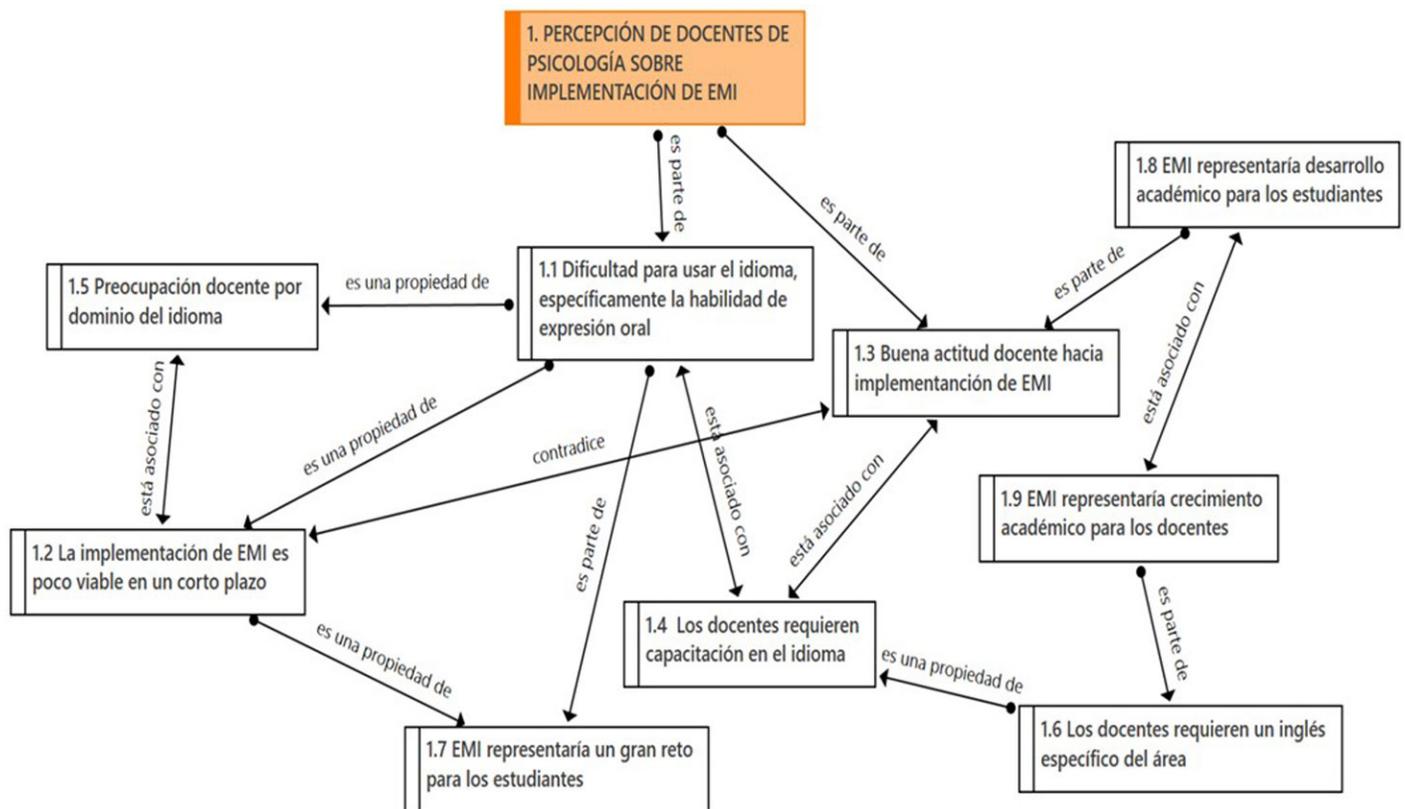
El instrumento usado en el trabajo de campo fue un guion para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas. Se decidió usar este instrumento debido a que permite flexibilidad al indagar las percepciones de los informantes respecto al fenómeno estudiado (Flick, 2018). El trabajo de campo se realizó durante los meses de septiembre y noviembre de 2021 por medio de la plataforma Microsoft Teams. Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de 20 a 25 minutos. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento expreso de los participantes para posteriormente ser transcritas y analizadas por medio de software para análisis de datos cualitativos Atlas Ti en su versión nueve. Finalmente, se realizó un análisis de contenido de las mismas y se crearon categorías de análisis para codificar el discurso de los participantes. A continuación, se procedió a generar redes semánticas que permitieron visualizar de manera gráfica los conceptos desarrollados en las entrevistas semiestructuradas.

### Resultados y Reflexión

En esta sección se presenta el análisis de contenido realizado a los datos cualitativos provistos por los informantes de la investigación. Este análisis hace uso de redes semánticas que muestran las relaciones entre las categorías y subcategorías halladas en el discurso de los participantes y al mismo tiempo, se exponen las citas textuales que las fundamentan.

## Percepción de docentes de la Licenciatura en Psicología sobre la implementación de EMI

**Figura 1.** Percepción de docentes de la Licenciatura en Psicología sobre implementación de EMI



De acuerdo con Corrales et al. (2016), la actitud de los docentes es fundamental para el éxito de un curso EMI debido a que finalmente, son quienes definen el tono de las sesiones EMI; de esta manera, es esencial que al participar en un proyecto EMI lo hagan voluntariamente. A partir de las entrevistas semiestructuradas a docentes de la Licenciatura en Psicología se pudo encontrar que existe una percepción positiva hacia la implementación de EMI en su unidad académica. Entre los argumentos positivos se puede notar un deseo por participar en su implementación debido a que representaría un crecimiento en su perfil profesional y que tendría un efecto positivo en sus estudiantes puesto que tendrían la posibilidad de usar fuentes y material en inglés de sus respectivas áreas de dominio. Algunos de los informantes lo comentan de la siguiente manera:

Primero pensaría que es algo muy positivo para todos los estudiantes: les permitiría aprender mejor inglés y sobre todo, más específico porque se estaría hablando de temas en psicología y estarían aprendiendo más ese lenguaje. Me parecería muy

bien porque también la información de psicología y de todas las áreas está básicamente en inglés. Sin embargo, que aprendieran de esa forma más directa relacionada a su área sería también más interesante para ellos. No serían dos cosas diferentes que aprender (DP3).

Se me viene a la mente que diversas referencias de nuestros programas educativos muy buenas están en inglés. Pero una de las limitantes, al menos hablo en mi caso, pues es esa facilidad para comunicar, para comprender este idioma. Es por ello que estas referencias que son tan buenas pues no las utilizamos en algún momento (DP1).

Por otro lado, también se puede destacar que al mismo tiempo que los docentes enfatizan que les gustaría participar en la implementación de EMI, existe un discurso que subraya las dificultades que implicaría la implementación de EMI en el corto plazo en el CRN. El reto más elaborado en su discurso se relaciona al nivel de dominio del

idioma tanto en estudiantes como en docentes, que incluso tendría que ir más allá del inglés de uso general; tendría que ser un inglés con un perfil específico. Los siguientes testimonios dan fundamentación a lo mencionado por Dearden (2014) cuando comenta que algunos de los principales retos para la implementación EMI tienen que ver con el dominio del inglés tanto por parte de docentes como de estudiantes.

Además de pensar en lo positivo, sería muy bueno considerar las dificultades. Y es que los estudiantes tienen diferentes niveles de inglés: unos tienen un buen nivel, otros creo que tienen menor nivel y como docentes también tenemos diferentes niveles de inglés. No sé si hay algún docente que tenga el nivel para impartir una clase completa en inglés (DP3).

Me parece interesante porque sería un grado de exigencia conversacional para todos, ahí es la parte donde me da un poquito de temor porque realmente mi inglés no está en ese grado. Entonces no solamente sería el inglés comunicativo de “Buenos días” “Buenas tardes” etcétera; sino ya estaríamos hablando de conceptos técnicos en inglés, que obviamente en español los puedo do-

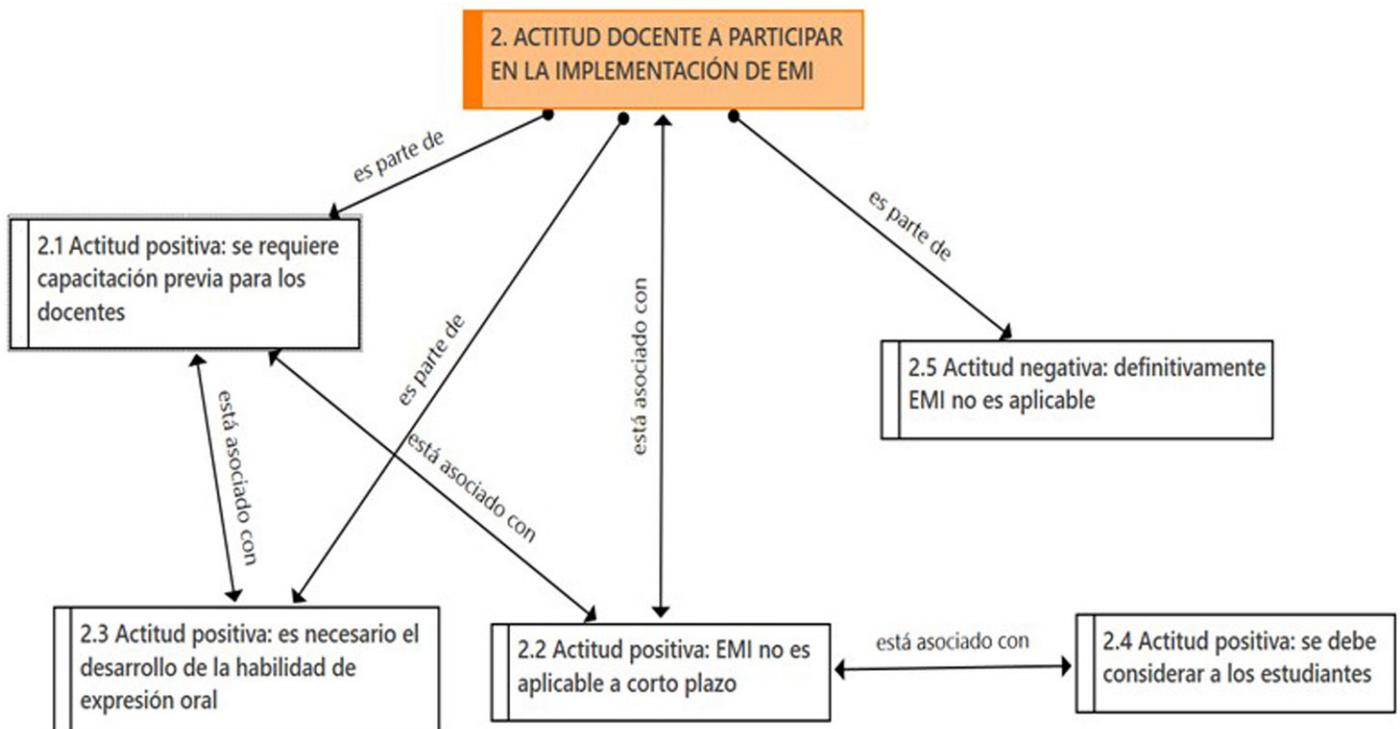
minar; pero en inglés se me hace como un poquito más elevado (DP2).

**Actitud docente al participar en la implementación de EMI**

En la figura 2, se presenta la red semántica en la cual se muestran las categorías detectadas en el discurso de los participantes de la investigación sobre su actitud hacia la implementación de EMI en las asignaturas disciplinares que imparten en la Licenciatura en Psicología.

Banks (2018) destaca que es común que los docentes cuenten con una actitud positiva hacia la implementación debido a que representa un crecimiento académico y la adquisición de nuevas habilidades, y eso es una muestra del compromiso docente con su universidad y sus estudiantes. En este caso, el discurso de los docentes tiende a denotar una buena actitud hacia la implementación de EMI en alguna de sus clases. Una idea muy presente es la necesidad de incrementar su dominio del idioma, específicamente en la producción oral, debido a que no mencionan problemas con el dominio de los contenidos de las asignaturas, sino, más bien, en el hecho de desarrollarlos de manera verbal en inglés. Este discurso también distingue a la implementación de EMI como un reto que traería un desarrollo profesional tanto para docentes como para estudiantes.

**Figura 2.** Actitud docente al participar en la implementación de EMI



Estoy con toda la apertura para nuevos retos, quizá por así decirlo, primero debo prepararme y con muchísimo gusto, porque es un crecimiento para mí y obviamente para los estudiantes, y pues sí me arriesgaría una vez que tenga esta preparación. Pero siento que sí tengo todas las capacidades o habilidades para hacerlo. Obviamente ahorita no puedo visualizar una clase totalmente en inglés (DP1).

¿Si tuviera una capacitación previa? Quizás sí. En este momento yo no me siento capaz de tener ni siquiera una conversación de café en inglés, entonces mucho menos de darles una clase en inglés porque mi grado de inglés para una conversación no es bueno (DP2).

Sí me interesaría, consideraría que sería difícil, necesitaría prepararme mucho, no en términos de contenido obviamente porque sí domino la materia, ese no sería el problema. Tampoco sería el problema en buscar la información ahora en inglés porque siempre estoy revisando material en inglés; el problema sería como tal impartir la clase, ya al hablar en inglés eso sería el problema (DP3).

Por otro lado, existe en el discurso, una marcada consideración hacia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Esto debido a que es común que existan temas que son difíciles en sí mismos y al desarrollarlos en inglés se podrían esperar complicaciones para sus estudiantes. Pun y Jin (2021) destacan que se considera que los estudiantes dominarán el idioma por el sólo hecho de exponerlos a él de manera masiva y constante. Sin embargo, esta idea puede llegar a representar una dificultad debido a que, además de adquirir el conocimiento de las asignaturas disciplinares, deben sobreponerse a su falta de habilidad en inglés. Es por ello que es esencial tomar en cuenta la opinión y las habilidades tanto de docentes como estudiantes respecto a la implementación de cursos con EMI. Dearden (2014) también destaca que una implementación de EMI puede ser contraproducente de no hacerse con cuidado. Docentes y estudiantes pueden ver su autopercepción de logro afectada y esto puede causar malas actitudes hacia las clases o incluso abandono de los cursos.

También se debe considerar la participación de los jóvenes, el interés de ellos. Si de por sí, en nues-

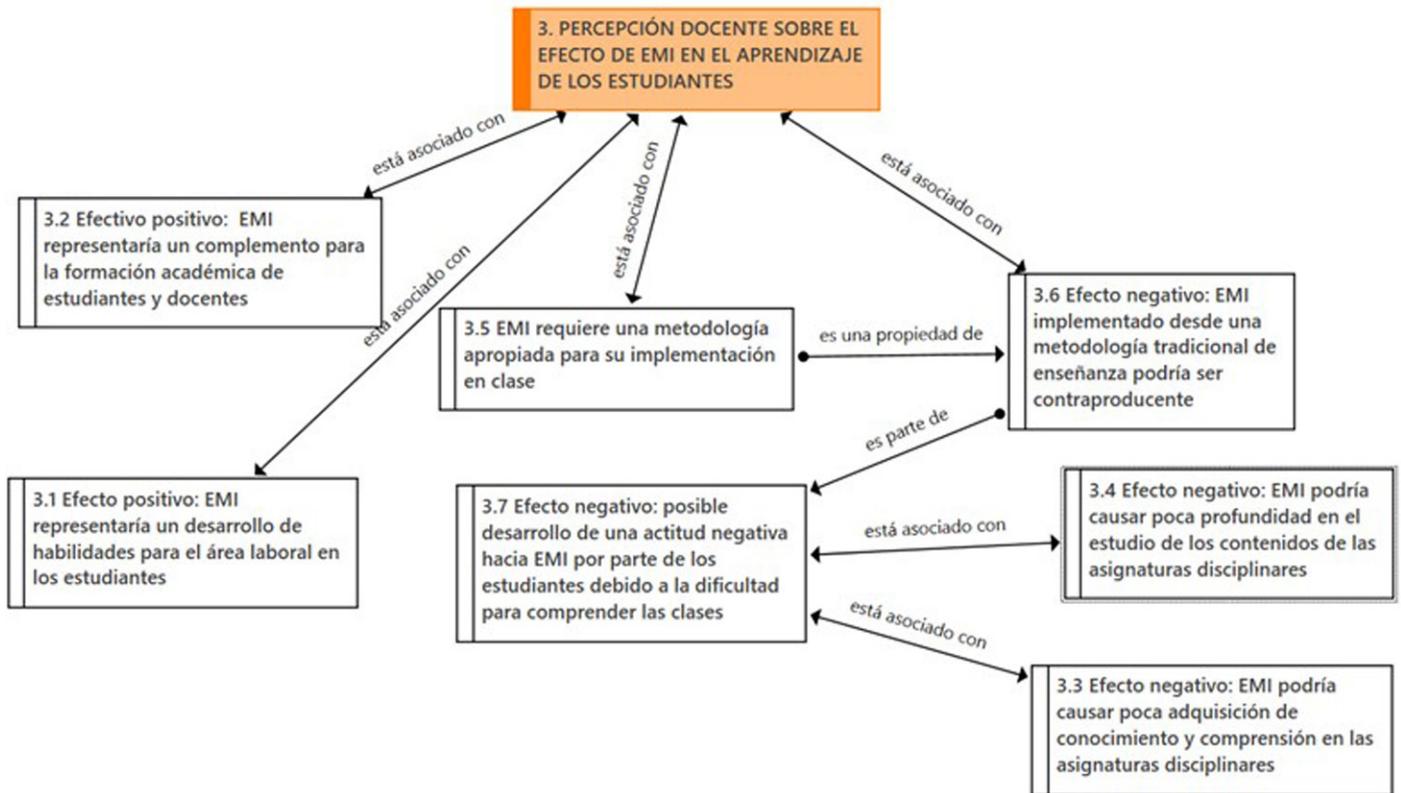
tro idioma casi no ponen atención, no brindan interés, entonces también debemos de focalizar esta posibilidad de que los alumnos tengan esa oportunidad y se muestren interesados, porque yo puedo decir que sí puedo participar, que tengo ese interés, pero [los resultados de la implementación] son totalmente [posibles] si están interesados docente y alumno (DP4).

### **Percepción de docentes de la Licenciatura en Psicología sobre el efecto que EMI podría tener en el aprendizaje de sus estudiantes**

Galloway (2020) destaca que uno de los beneficios más atractivos para llevar a cabo cursos EMI en distintas IES es que son un gran medio para posicionarse en mejores lugares en *rankings* internacionales y esto provoca una mayor empleabilidad para los estudiantes. El discurso analizado destaca que la implementación de EMI supondría un reto personal, sin embargo, también se debe considerar la opinión de los estudiantes de la licenciatura. Se pudieron detectar ideas claves sobre cómo los docentes consideran que la implementación de EMI afectaría el aprendizaje de sus estudiantes. Algunos comentarios destacaban que EMI representaría un muy buen complemento para el perfil académico y profesional de los egresados como lo señala DP1 “Tendría ventajas porque creo que complementaría su formación dentro de esa área, lo harían parte de su vida diaria y esto pues sabemos que beneficia en un futuro dentro de un ámbito laboral a los estudiantes”.

Existe otro discurso sobre la idea de que la implementación de EMI requiere una metodología apropiada que permita satisfacer los requerimientos necesarios para impartir un curso de contenidos disciplinares en inglés. Se desarrolla la idea de que recurrir a una enseñanza tradicional sería contraproducente para el aprendizaje de sus estudiantes. Además, se destaca que en una clase de EMI el docente no tendría que enfocarse en la forma en que sus estudiantes hacen uso de inglés, sino en que se desarrolle una competencia comunicativa que les permita comprender el contenido de la clase y se logren los objetivos del curso. Los aspectos mencionados anteriormente también son destacados por Galloway (2020) y Dearden (2014) quienes consideran que es muy común que no exista una metodología clara para la implementación de EMI e incluso para la evaluación del mismo. DP3 lo menciona de la siguiente manera: “No me detendría a revisar [aspectos] gramáticos o de pronunciación y tendría que valorar más la idea general que ellos quieren plasmar y el hecho que se hayan aventurado a realizarlo”.

**Figura 3.** Percepción de docentes de la Licenciatura en Psicología sobre el efecto que EMI podría tener en el aprendizaje de sus estudiantes



Aquí la estrategia tendría que ver un poco con ir incrementando el nivel de acuerdo al funcionamiento de las clases. Tal vez, al principio no les pediría un ensayo probablemente de cuatro hojas o de cinco hojas, tal vez al principio debería ser algo más pequeño y que sea escrito, porque si desde el principio yo les pido un ensayo de cinco o seis hojas en inglés, lo único que va a generar es que utilicen el traductor, lo van a hacer en español y lo van a traducir; me van a entregar algo que no hicieron y que no entienden. Sin embargo, si yo me muestro más flexible y un poco más en su zona de desarrollo próximo puede ser que sí lo hagan y vayan mejorando (DP3).

El discurso también distingue que el aprendizaje por parte de sus estudiantes podría tener consecuencias negativas que pueden verse reflejadas en: poca comprensión en las clases, complicaciones para profundizar y desarrollar los temas, mala actitud por parte de los estudiantes hacia la clase o incluso hacia el docente por algún tipo de frustración, lo anterior por poseer un bajo dominio del inglés que

les dificulte participar en clase, causando una deserción de estudiantes del curso. De acuerdo con Dearden (2014), un curso EMI sin una buena planeación podría provocar el estudio superficial de los contenidos de las asignaturas impartidas con EMI. Dearden también destaca que puede causar que los estudiantes se sientan intimidados, que no desarrollen habilidades para adaptarse a la clase y que es probable que abandonen el grupo. Sin embargo, también existen estudiantes que se sobreponen a sus limitaciones con el idioma y desarrollan habilidades de aprendizaje.

En la materia de adicciones, la primera vez que la impartí, los chicos que estaban [inscritos] habían tomado la materia de psicobiología con otro docente que les dio la materia justamente en inglés. Entonces la materia de psicobiología es un tanto compleja porque hablamos de procesos neurológicos, conceptos biológicos, conceptos fisiológicos y adicionalmente pues neurotransmisores, etcétera. El detalle fue que precisamente se las dieron en inglés, en primer y segundo semestre, entonces los chicos venían quizás con un nivel de inglés muy bajo

y no alcanzaron a entender muchas cosas de las que se manejaron en la materia, como que se quedaron (...) con fragmentos de lo que pudieron captar y no pudieron armar la idea completa; pero creo que eso si ellos hubieran llevado, por ejemplo, una materia con ese grado de inglés a lo mejor en sexto semestre, yo creo que hubiera sido totalmente diferente, porque el grado de inglés ya era mejor (DP5).

**Transversalidad: Integración del Inglés en las clases disciplinarias**

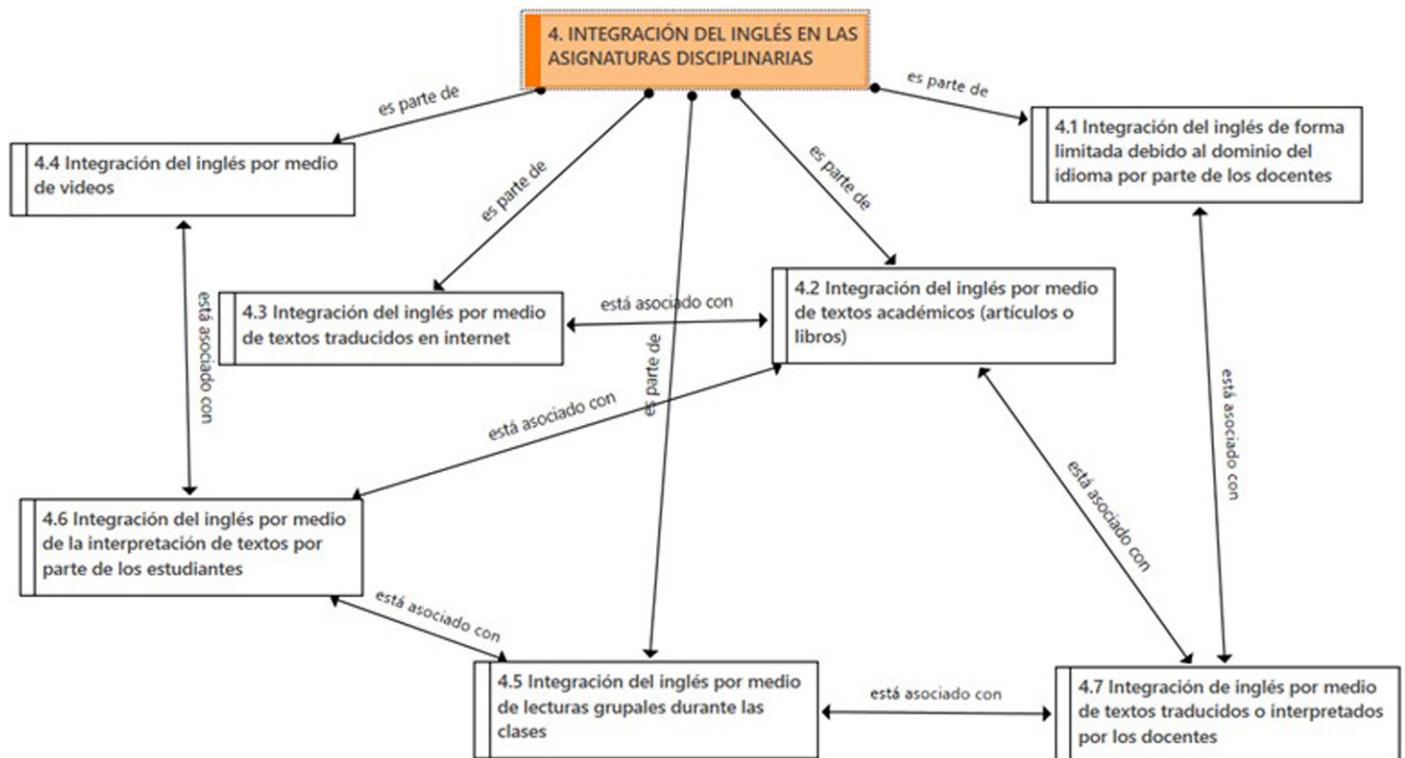
Durante las entrevistas también se buscó indagar sobre la forma en que el inglés se integra a las clases disciplinarias por parte de los docentes. Es de destacar que sí existe una integración del idioma y ésta se realiza por medio del uso de texto académicos, principalmente artículos de bases de datos y libros. Algunos docentes usan recursos multimedia como videos, tal como lo menciona el PDI 2017-2021 de la institución (BUAP, 2018). Sin embargo, también se encontró que existe una tendencia a la traducción de dichos materiales; es decir, no se usan en inglés. En la figura 4, se muestra la red semántica sobre la integración del inglés a las clases disciplinarias y posteriormente, se desarrolla una descripción de la integración del idioma que los docentes hacen en sus clases disciplinarias.

Respecto a la integración del inglés en las clases disciplinarias se pudo identificar que los docentes sí la realizan, sin embargo, esta integración está condicionada a su dominio del idioma. Durante el análisis de los datos, se pudo encontrar que los docentes reconocen que existe una gran variedad de fuentes valiosas en inglés para las clases, pero es común que no las incluyan porque no pueden encontrar una versión en español y no cuentan con el dominio necesario para usarlas. Algunos docentes lo comentan de la siguiente manera.

Sí tengo esa limitante en cuanto a integrar este tipo de textos, los hay, porque yo los he revisado y sí los hay, pero creo que para poder utilizarlos dentro de mi materia... sinceramente yo no integro esas referencias, esa información, porque no me siento capaz para poder abordar la misma. Entonces usaría el traductor y soy sincera con esta información (DP1).

No lo incluyo porque no lo domino, mi grado de inglés es interpretativo. De hecho, en la maestría el grado de inglés o la certificación, por así decirlo, es interpretativa; básicamente por la cuestión de textos. Entonces a ese grado, creo que es importante

**Figura 4.** Transversalidad: integración del inglés en las clases disciplinarias de la Licenciatura en Psicología



porque las investigaciones, digamos que lo más reciente que podemos encontrar, no siempre está en español para nuestra rama, si lo encontramos en digital pues ya tenemos la súper ventaja del traductor de internet donde ya puedes traducir la página (DP2).

Por otra parte, los informantes comentan que la forma más común en que integran el inglés es por medio de textos académicos, presentaciones en clase, así como libros y artículos en bases de datos. Sin embargo, también hay docentes que lo hacen por medio de recursos multimedia como videos.

La realidad es que siempre trato de manejar por lo menos una bibliografía [en inglés] en temas de investigación. Toda la búsqueda siempre se las pido en inglés, específicamente que se metan a Scopus, a Redalyc o a algún tipo de servidor de estos y que busquen pura información en inglés, que no le den opción a buscarlo en español (DP7).

También, por ejemplo, videos de YouTube: hay algunos videos muy interesantes, pero no están en nuestro idioma, están en inglés, entonces tratamos de revisarlo y... bueno en algunos casos sí me ha funcionado. Los chicos perciben el contenido, claro, está más que obvio que la interpretación y la percepción no es tan amplia, yo alcanzo a entender algunos términos, conceptos, no soy un experto, pero eso sí es lo que aplico (DP4).

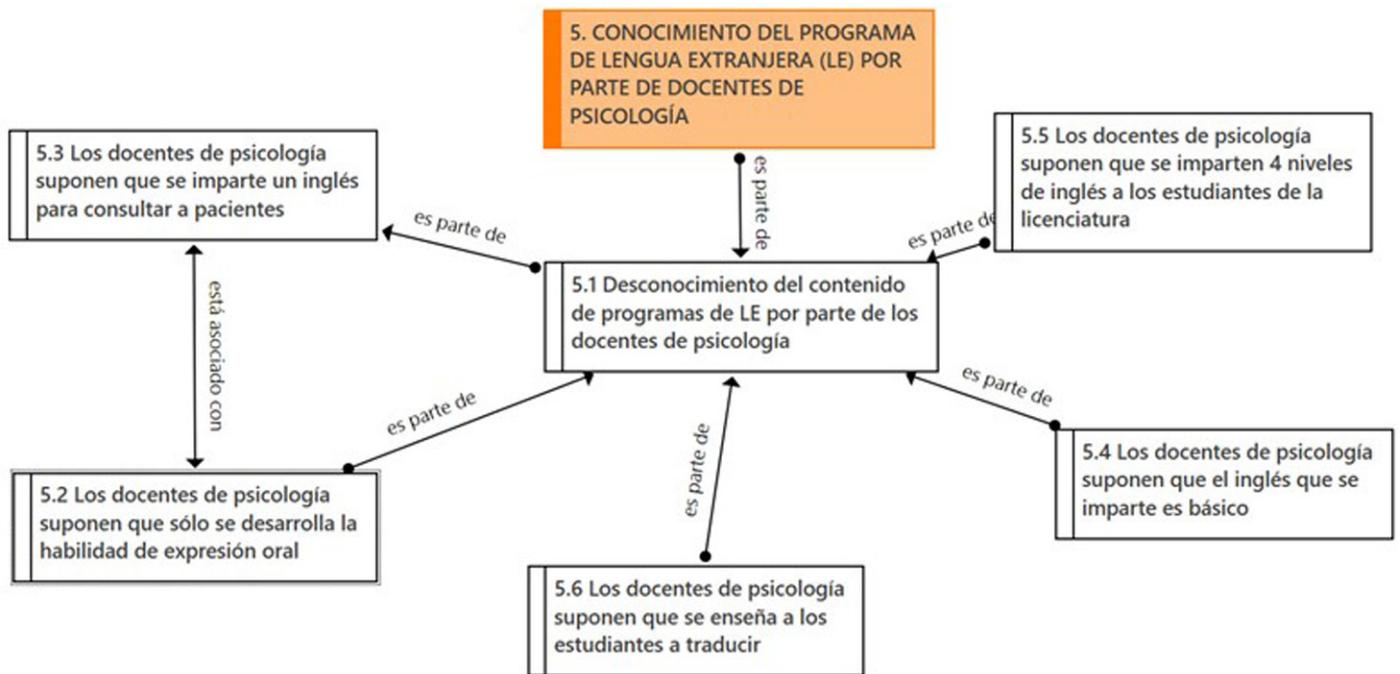
Un elemento que se destaca en el discurso sobre la integración del inglés a las clases disciplinares es que se tiende a buscar y llevar los textos del inglés al español. Esta adaptación de la bibliografía del inglés al español se realiza principalmente por medio de traducciones de internet, traducciones por parte del docente durante las clases, o la interpretación de los textos por los profesores y los estudiantes también durante las clases. Algo a destacar es que los docentes que no integran recursos en inglés mencionan que no lo hacen por su bajo dominio del mismo, pero además por una cuestión ética: de acuerdo con ellos, no sería ético usar un material que no pueden dominar completamente para revisar con sus estudiantes: “Yo creo que no sería ético el trabajarlo de esa manera porque hay diferencias, puede haber algún sesgo en cuanto a la traducción de la información, entonces es por ello que yo no integro este tipo de herramientas” (DP1).

### **Transversalidad: Conocimiento de los docentes sobre los Programas de Lengua Extranjera.**

Durante las entrevistas a docentes responsables de impartir asignaturas disciplinares se buscó indagar el conocimiento que éstos tienen sobre los programas de la asignatura de Lengua Extranjera (LE) que se imparte en su programa educativo. En su discurso se pudo notar que existe un desconocimiento sobre los contenidos que se desarrollan en las clases de LE, así como de las habilidades del idioma que se buscan desarrollar en sus estudiantes. Al elaborar más su discurso, comentaron sus suposiciones sobre lo que se enseña y se aprende en las clases de LE. En la figura 5, se presenta la red semántica que muestra las categorías identificadas en el discurso.

Los docentes de la Licenciatura en Psicología comentan que realmente no tienen conocimiento sobre los programas de LE para su licenciatura y que lo poco que conocen es debido a que escuchan a sus estudiantes comentar sobre algunas actividades que deben realizar para las asignaturas de inglés o simplemente porque, al ingresar al salón durante un cambio de clase, pueden notar algunos apuntes dejados por docentes de LE en el pizarrón. Además, algunos docentes comentaron que no están seguros sobre el número de niveles de LE que sus estudiantes deben cursar en la Licenciatura de Psicología. En este aspecto, se puede concluir que algunos puntos establecidos por el PDI 2017-2021 (BUAP, 2018) de la institución para el desarrollo de LE como un eje transversal se cumplen parcialmente debido a que, al parecer, no hay trabajo conjunto entre asignaturas disciplinares y las de LE. Sin embargo, sí se integran materiales en inglés a las clases, pero es común que sean traducidos al español por medio de traductores en línea o por el docente de las asignaturas. Algunos docentes lo comentan de la siguiente forma: “No me he dado a la tarea de revisar los programas, pero creo que al menos tengo la idea. No sé si estoy en lo correcto, existen 4 niveles, pero exactamente el programa yo no lo conozco” (DP1).

El discurso en torno al tipo de inglés que se desarrolla en las asignaturas de LE es que se enseña a traducir, que se enseña un inglés con propósitos específicos, por ejemplo, vocabulario para consultar a pacientes, que se prioriza la producción oral y que se enseña un inglés básico; DP1 lo menciona de la siguiente manera: “[Se enseña] La presentación de las diferentes profesiones o cómo comunicarse con tu paciente, en este caso en psicología, pues la conversación más que nada, eso es lo que creo que abordan dentro de la materia”, por otro lado DP6 menciona: “algunas veces paso [cerca del aula] y están en clase, están en la conversación, el manejo de la conversación,

**Figura 5.** Transversalidad: conocimiento de docentes sobre los Programas de Lengua Extranjera.

mantener una plática y en algunas ocasiones he escuchado de ellos mismos que están haciendo traducciones.

### Asignaturas destacadas por docentes para una posible Implementación de EMI

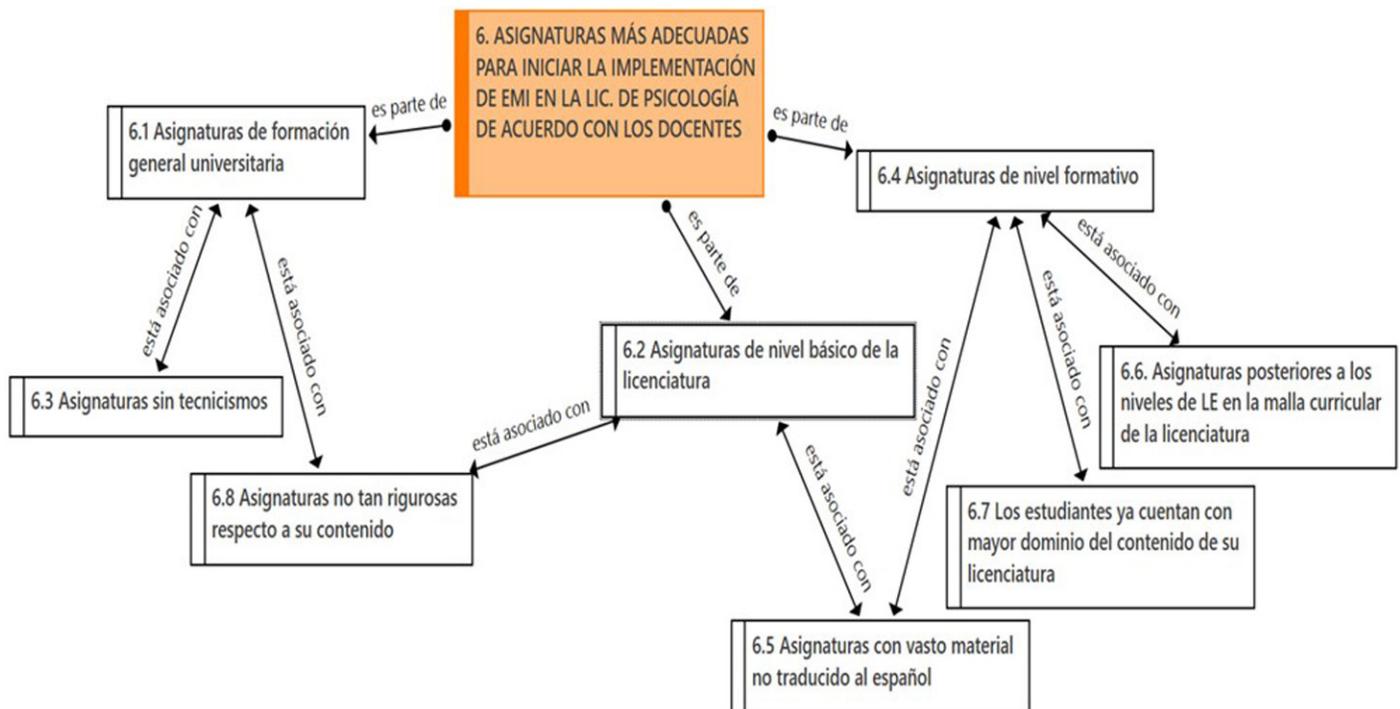
Dearden (2014) destaca que un reto referente al ámbito académico es la adecuada selección de asignaturas apropiadas para ser impartidas por medio de EMI debido a que, si esto no se hace de manera planeada, puede llegar a afectar el desarrollo de la clase de manera negativa. En este caso, los docentes de la Licenciatura en Psicología consideran que EMI puede ser implementado en tres momentos de la misma. Algunos docentes destacaron que sería bueno comenzar la implementación de EMI en las asignaturas pertenecientes al área de Formación General Universitaria (FGUM), algunos otros destacaron que podría comenzarse con asignaturas de formación básica de la licenciatura. Finalmente, otros comentaron que también se podría implementar en el nivel formativo. Entre las razones para elegir asignaturas pertenecientes a FGUM, se expresó que son materias en las cuales se proveen a los estudiantes conocimientos básicos referentes al citado en APA y se desarrollan habilidades relacionadas a la lectura y escritura.

Yo diría que taller de Lectura y Redacción, donde también hay artículos y obviamente, aprenden a usar el manual APA. El manual APA es esencial para sus estudios y en ese taller se revisa. El ma-

nual APA va en la séptima edición en inglés, pero nosotros utilizamos la tercera [edición] en español, entonces esta podría ser una ventaja para los estudiantes (DP1).

Respecto a las asignaturas de nivel básico de la Licenciatura en Psicología, el discurso de los docentes destaca que existen algunas que permiten un diálogo permanente en clase. Esto es debido a que los contenidos no tienden a concentrarse en aspectos clínicos o en tecnicismos, sino en aspectos educativos o relacionados al desarrollo humano que permiten una reflexión e intercambio de ideas constante.

La asignatura de sexualidad, porque hablamos de temas un poco más comunes, no tan técnicos. Entonces, por ejemplo, en una prueba psicométrica pues necesariamente vamos a las tablas, la metodología es como mucho más estricta, tenemos ciertos requisitos para la aplicación. O sea, todo tiene que ser como muy controlado mientras que, si hablamos de parámetros como sexualidad, por ejemplo: podemos hablar de la sexualidad del adolescente, la sexualidad de la infancia, la sexualidad del adulto mayor, podemos hablar de la sexualidad en personas con discapacidad. Son temas más generales donde inclusive el acceso o la obtención de la información no estaría tan limitado (DP4).

**Figura 6.** Asignaturas destacadas por docentes para una posible implementación de EMI

Primero pensaría que Desarrollo Humano I es una buena oportunidad para empezar, porque los contenidos son muy accesibles, hay mucha información en inglés. Es una materia en general que les gusta a los estudiantes, podría ser algo positivo porque se van desde el comienzo acostumbrando. Yo diría Desarrollo Humano I, Desarrollo Humano II son materias relativamente accesibles (DP3).

En el nivel formativo, el discurso de los docentes destaca asignaturas que pertenecen al área clínica, social u organizacional en las cuales, los contenidos parecen ser un poco más rigurosos, pero, al mismo tiempo, los estudiantes tendrían que haber cursado los cuatro niveles de inglés y podrían trabajar con material en inglés. Además, una idea presente para seleccionar asignaturas del nivel formativo es que los estudiantes, a estas alturas, contarían con una formación más consolidada hacia convertirse en profesionales de la psicología, es decir, después de dos años de pertenecer a la Licenciatura en Psicología contarían con más conocimiento de su área y podrían pasar al estudio de la misma por medio de más recursos en inglés.

Tal vez algunas materias más avanzadas, la neuropsicología o estrategias de intervención social, clínica u organizacional porque son para estudian-

tes que se supone que pasaron cuatro niveles de inglés. Además de eso, ya dominan cierto contenido de psicología, aunque son materias más específicas y ellos tienen cierto bagaje que les permite entender mejor, aunque esté en inglés (DP3).

### Conclusiones

Los docentes de la Licenciatura en Psicología del CRN de la BUAP en Teziutlán muestran interés hacia una posible implementación de EMI en alguna de las asignaturas disciplinares que imparten. Debido a que esto implicaría un reto consideran que sería complicado realizarla, pero también representaría un crecimiento académico y laboral tanto para docentes como estudiantes. Sin embargo, también consideran que es importante tomar en cuenta elementos esenciales para que el proyecto se desarrolle de manera exitosa. Destacan como elementos esenciales: el incremento del nivel de dominio del inglés por parte de los docentes, específicamente en la producción oral, y el desarrollo de una metodología adecuada que evite y prevenga que una clase que haga uso de EMI se confunda con una clase tradicional de inglés o con una conferencia en inglés. Lo anterior, debido a que los docentes no se deben enfocar principalmente en la forma del idioma, sino en el mensaje del mismo. Además, se debe tomar en cuenta la opinión de los estudiantes debido a que éstos podrían no

contar con el nivel requerido de dominio del idioma lo cual podría causar problemas en sus procesos de aprendizaje al no permitirles profundizar en el conocimiento de asignaturas de nivel formativo.

Parece ser que EMI podría representar una forma de fomentar la transversalidad entre las asignaturas disciplinares y el uso del inglés. De acuerdo con los participantes, el inglés se hace presente en las clases básicas o formativas de la licenciatura, principalmente por medio de la lectura de artículos académicos. Sin embargo, los docentes también destacan que es muy común que se prefiera hacer uso de fuentes en español, dejando de lado las que se encuentran en inglés, esto a pesar de saber que la información más actualizada sobre sus asignaturas se encuentra en inglés. La dinámica mencionada, podría tener un efecto negativo en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología debido a que podrían no tener acceso al estado del arte de su área de conocimiento.

Se puede concluir que, actualmente, las condiciones para llevar a cabo la implementación de EMI no son las ideales y que si se desea llevar a cabo en el CRN, sería un buen comienzo incrementar el nivel de dominio de inglés en los docentes, además de generar una dinámica de estudio que se enfoque en el aprendizaje de contenidos disciplinares sin penalizar los errores que pudieran tener sus estudiantes; es decir, se requiere crear un espacio seguro tanto para docentes como para estudiantes que estudien con EMI que les permita “equivocarse” y mejorar constantemente. Además, a partir de las ideas expresadas por los docentes, y como complemento de esta investigación, sería recomendable realizar otra investigación que permita indagar las percepciones de los estudiantes hacia una posible implementación de EMI en algunas asignaturas de su programa de licenciatura. •

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.
- Galloway, N. (2020). *English in higher education - English medium*. British Council.
- Banks, M. (2018). Exploring EMI lecturers' attitudes and needs. *EPiC Series in Language and Linguistics*, 3(1), 19-26. <https://easy-chair.org/publications/open/k9B5>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). *Modelo Universitario Minerva*.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. *Gaceta Universitaria BUAP*, 37(225), 7-64. [https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf\\_public/2018/0/gaceta225.pdf](https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf_public/2018/0/gaceta225.pdf)
- Corrales, K. A., Rey, L. A. P. y Escamilla, N. S. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 318-344. <https://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/7094/pdf>
- Dearden, J. (2014) *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_-\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf)
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Macaro, E., & Akincioglu, M. (2018). Turkish university students' perceptions about English Medium Instruction: exploring year group, gender and university type as variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 256-270. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2017.1367398>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mejía-Pérez, G. y Worthman, S. (2017). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 25-48. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000300025&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300025&lng=es&tling=es)
- Pun, J. y Jin, X. (2021). Student challenges and learning strategies at Hong Kong EMI universities. *Plos one*, 16(5), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251564>
- Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S., & Rose, H. (2019). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1651819>

# IDENTIDAD PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA NARRATIVA

**Katia Paola Cisneros Rosas**

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
[katiacisneros25@outlook.com](mailto:katiacisneros25@outlook.com)

**Nallely Garza Rodríguez**

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
[nalle24@gmail.com](mailto:nalle24@gmail.com)

## Resumen

La identidad profesional se construye durante la formación académica e indica el sentido de pertenencia de un profesionista a su campo de estudio. Este artículo explora la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción (3º, 6º y 9º semestre) mediante una investigación de tipo cualitativa utilizando el método narrativo. La población consistió de 15 estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Como instrumento de recolección, se utilizó una narrativa abierta para conocer las perspectivas que los estudiantes tienen acerca de su profesión y los cambios que ocurren en estas durante su formación académica. Para su análisis, segmentación y categorización se utilizó el *software* MAXQDA 12. Las primeras perspectivas de los estudiantes de traducción se refieren a hablar inglés como segunda lengua y a sus beneficios. Los resultados del estudio indican que los cambios de percepción sobre su profesión pueden ser positivos o negativos, y se relacionan directamente con la formación académica que se recibe. El impacto de la investigación radica en el reconocimiento del desarrollo de la identidad profesional durante su formación académica que permita realizar adecuaciones en los programas de estudio para que los estudiantes fortalezcan su identidad antes de integrarse al campo laboral.

**Palabras clave:** estudiantes de traducción, traducción, identidad profesional, construcción de la identidad profesional.

## Abstract

*The professional identity is developed during the academic training years, and it shows the sense of belonging of a professional to their field of expertise. This research explores the development of the professional identity of translation students (3<sup>rd</sup>, 6<sup>th</sup>, and 9<sup>th</sup> semesters) through qualitative research using the narrative method. The research population consisted of 15 students at the School of Philosophy and Arts, UANL. The study instrument used was an open narrative to know scholars' perspectives about their profession and the changes that occur in these during their academic training. To analyze, segment, and categorize the open narratives, the software MAXQDA12 was used. The initial perspectives of translation students are related to speaking English as L2 and its benefits. The research findings indicate that the changes in their viewpoints about their profession can be positive or negative, and they are related to their academic training. The impact of the research lies in the professional identity development exploration during the academic training that allows curricula adjustments so that students strengthen their identity before entering the labor field.*

**Keywords:** translation students, translation, professional identity, professional identity development.

## Introducción

La identidad es aquella identificación del “ser” que cada persona hace de sí misma y del rol que desempeña en los diversos contextos en que se ve inmerso; esta otorga a cada sujeto un sentido de individualidad y a la vez de pertenencia colectiva. Principalmente, la identidad se identifica en los contextos biológico, psicológico, social, cultural (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011), educativo (Sayago et al., 2008) y profesional (Andrade, 2014). Ahora bien, la identidad profesional es aquella que una persona construye durante su formación académica respecto al rol que desempeña en el campo laboral; es decir, su identificación y valor como un profesionista y de todo aquello que realiza (Balduzzi y Egle, 2010; Mu-

Recibido el 30 de marzo, 2022 - Aceptado el 14 de junio, 2022.

lone, 2016; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). De acuerdo a Balduzzi y Egle (2010):

La identidad profesional es concebida como un proceso de carácter dinámico mediante el cual el sujeto se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un grupo o colectivo profesional de referencia, es decir, en términos de una ocupación, oficio o profesión y respecto de aquellos que la ejercen. (p. 67)

La identidad profesional se construye durante los años de la formación académica y la recién incorporación al ejercicio laboral, puesto que es el período en que, como Mulone (2016) menciona, el estudiante se va convirtiendo en un profesional. Es durante la formación académica que el individuo vive diversas experiencias, desarrolla nuevos vínculos y adquiere nuevos conocimientos y habilidades, los cuales son factores básicos para la construcción de esta identificación. Tal como lo afirman Sayago et al. (2008), “la identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes” (p. 554).

Cabe mencionar que, en el período de la formación académica, el proceso de selección de la carrera profesional también se toma en cuenta. Al momento de elegir una licenciatura, se espera que cada aspirante sepa con seguridad “qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto” (Figueroa, 1993, p. 6). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los jóvenes carecen de suficiente madurez para tomar tal decisión, puesto que se dejan llevar por aspectos superficiales de las licenciaturas. Tal como lo indica Mulone (2016), los jóvenes deciden a la ligera porque se dejan influenciar por “presuposiciones y expectativas sobre lo que implica desempeñarse y ganarse la vida en (una) profesión” (p. 154). Es decir, ellos ignoran, en gran medida, lo que implica formarse en la licenciatura que eligieron. Esto, posteriormente, influye en la construcción de su identidad profesional a medida que avanzan en sus estudios. Mulone (2016) también señala que, en la identidad profesional, hay un replanteo de ideas respecto a la determinación de integrarse al campo laboral o a flexibilizar las expectativas que se tiene de la profesión.

En el área de la traducción, como afirman Singer et al. (2020), la construcción de la identidad profesional

ha sido escasamente investigada. No obstante, estudios como los de Ordoñez (2010) y Valdez (2010), han demostrado que la construcción de la identidad profesional implica un proceso de cambios graduales respecto a las perspectivas y expectativas que se tienen de la profesión. En su investigación, Ordoñez (2010) señala que los estudiantes de traducción inician sus estudios con una idea ‘romántica’ e idealizada de la traducción y del aspecto socio-profesional del oficio, la cual se transforma poco a poco a través de las experiencias escolares. Respecto a la idealización de la profesión, esta consiste en que los estudiantes de traducción inician sus estudios de acuerdo a mitos o falsas concepciones profesionales. Así como Valdez (2010) indica en su estudio, las falsas ideas que el alumnado de traducción ha expresado acerca de sus estudios y profesión se caracterizan, principalmente, por subestimar a la traducción y su oficio, al considerar que solo se necesita saber más de un idioma. Por lo tanto, esto demuestra que los estudiantes de este campo no son conscientes de lo que implica formarse profesionalmente para ser traductores.

Según Nida y Taber (1974), “la traducción consiste en reproducir 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). La traducción es considerada un “puente” de comunicación entre dos culturas que no comparten el mismo idioma y que, por lo tanto, permite el intercambio y enriquecimiento de saberes, tradiciones, arte, etc. Páez y Escalante (2000) definen a la traducción como un acto de comunicación que “derriba barreras lingüísticas y culturales, que permite no solo diseminar las culturas de los pueblos, sino también enriquecerlas, fortalecerlas y fertilizarlas con contribuciones de otros pueblos [...], y que constituye en sí misma, una fuente de progreso” (párr. 6). Así pues, se trata de una ciencia, arte, profesión y oficio que requiere de elementos lingüísticos, culturales y sociales para unir, eficientemente, dos o más naciones. El acto de traducir debe ser tomado con seriedad, pues involucra el progreso de la civilización.

La actividad de traducir consiste en transmitir un mensaje de una lengua a otra, respetando, en todo momento, el sentido y sentimiento que el autor quiere transmitir, así como las culturas de origen y de meta; es decir, es una actividad que va más allá de saber idiomas. Como lo explican Páez y Escalante (2000), un traductor es un especialista de la comunicación y de la lingüística

cuya labor profesional consiste en lograr una comunicación y comprensión eficaz, natural y con sentido entre el emisor de un mensaje y un receptor. Es importante mencionar que un traductor, para lograr una buena traducción, cuenta con una competencia traductora, la cual, de acuerdo a Páez y Escalante (2000), se estructura de tres elementos: conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, comprensión lectora y redacción de textos y capacidad de cambiar lingüísticamente. Por lo tanto, la profesión en traducción implica más que las idealizaciones que los estudiantes tienen de ella.

Cabe resaltar que, en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción, la teoría y la praxis de la traducción, los elementos que permiten al estudiante conocer más acerca de su campo de conocimiento y de las tareas a desempeñar en el campo laboral son las experiencias, competencias y herramientas obtenidas de dichos ejercicios. Además, estos elementos participan en los cambios –positivos o negativos– de las ideas ‘románticas’ que los estudiantes habían adoptado desde el principio. Es decir, la identidad profesional de los estudiantes de traducción se construye mediante un proceso que considera las experiencias vividas durante el período escolar, ya sean buenas o malas, y se muestra al ser parte del campo laboral (Mulone, 2016; Sayago et al., 2008). Desafortunadamente aún existe un vacío en la investigación en México respecto a la construcción de la identidad profesional de los traductores en comparación a otras profesiones como médicos o profesores, por lo que resulta significativo abordar las razones por las cuales los estudiantes mexicanos seleccionan su carrera, las expectativas que tienen de la misma y los factores que influyen en su desarrollo de identidad durante su trayectoria académica.

Ahora bien, este artículo comparte información de un proyecto de tesis de licenciatura que lleva por nombre “Estudio narrativo sobre la identidad profesional de estudiantes de traducción en la UANL”, en el que se exploró la construcción de la identidad profesional de los aspirantes a traductor mediante narrativas abiertas. La investigación, dentro del ámbito académico, tuvo como objetivo identificar cómo los estudiantes de traducción construyen su identidad profesional mediante la descripción de las perspectivas que ellos tienen acerca de su profesión en tres diferentes momentos formativos.

Las preguntas de investigación que guiaron el proyecto son las siguientes:

- ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión?
- ¿Cuáles son los cambios en las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión que influyen en su identidad profesional?
- ¿Cómo los estudiantes de traducción construyen su identidad profesional?

Finalmente, la relevancia de la investigación radica en la contribución a la expansión del conocimiento teórico sobre la identidad profesional de los traductores mexicanos, así como a la identificación de aspectos académicos y personales acerca de estudiar una licenciatura con acentuación en traducción. Así pues, se espera que la información generada sea útil a aspirantes, estudiantes actuales y al cuerpo docente de las instituciones que ofrecen un programa educativo referente a la ciencia de la traducción para que conozcan aspectos de esta formación académica-profesional.

### **Marco Teórico**

Explorar la identidad profesional requiere, en primer lugar, conocer la construcción del hombre en los contextos sociales en los que se desenvuelve, por lo que se estudia la teoría sociocultural de Vygotsky (1925-1934), la teoría de comunidades de prácticas de Wenger (2001) y el modelo reflexivo de Korthagen (1985). Estas posturas se caracterizan por ser de carácter sociocultural y estudiar el crecimiento social de los individuos. La primera teoría estudiada corresponde a la desarrollada por Lev Semiónovich Vygotsky, quien fue uno de los psicólogos rusos más conocidos en los campos de la psicología contemporánea y del constructivismo social. Vygotsky desarrolló la teoría sociocultural –o también histórico-cultural– para explorar el rol que juega la interacción social en la construcción social del aprendizaje y del mismo ser humano. De acuerdo a Romo (s/f), la teoría sociocultural considera que todo individuo es resultado de un proceso histórico y social mediante el cual el conocimiento sucede, únicamente, a través de la interacción entre el individuo y el medio social y cultural. Para la teoría sociocultural, todo conocimiento y aprendizaje tiene su origen en un entorno social, ya que son “procesos beneficiosos de transformación cognitiva y social que se dan en un contexto colaborativo, es decir aprendemos al observar y participar con

otros individuos” (Antón, 2010, p. 11). Por lo tanto, esta teoría contribuye al entendimiento de la identidad profesional, debido a que esta se desarrolla y construye a partir de los imaginarios sociales sobre las profesiones que la sociedad crea y reproduce en sus comunidades.

Según Lucci (2006), esta teoría considera que el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea; el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir por medio de la relación con otro individuo determinado. Vygotsky desarrolló esta nueva idealización respecto a las nuevas condiciones de la sociedad y del individuo para ampliar el campo de la educación y la psicología. En conclusión, la teoría sociocultural se encarga de estudiar el desarrollo y proceso de aprendizaje de los seres humanos en relación con la interacción social que estos mantienen en diferentes contextos y con diferentes personas.

Referente a la teoría de comunidades prácticas de Wenger (2001), tiene como enfoque que las organizaciones no son una pirámide que promueve la autoridad y la obediencia entre los individuos que la conforman, sino que son comunidades de práctica, las cuales son “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo y por lo que aprenden en esta práctica común” (Vásquez, 2011, p. 53). En su teoría, Wenger recurrió a los conocimientos de Vygotsky porque apoyaba la idea de que todo aprendizaje se adquiere al interactuar socialmente.

Las comunidades de práctica son parte de la vida de todo ser humano, ya que este pertenece a diferentes grupos que son parte esencial de su persona, por ejemplo: la familia, la escuela, el trabajo, la religión, etc. Giraldo y Atehortúa (2010) manifiestan que, al formar parte de diferentes comunidades, se relaciona, por lo tanto, con diferentes tipos de personas con quienes se dialogan diversos temas y se comparten conocimientos. Esta convivencia diversa aporta a la identificación personal y comunitaria de un individuo, por lo que se cree, como Wenger (2001) plantea, que participar en estas “no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (p. 22). En este caso en particular, la universidad es la primera comunidad de práctica que permite a los aspirantes a traductor ir desarrollándose profesionalmente y, posteriormente, será el área laboral donde ejerzan sus habilidades y conocimientos.

Resumiendo, pertenecer a una comunidad de práctica conlleva el experimentar la formación de una identidad que incluye significado y energía personal y social (Wenger, 2001). Las identidades que obtengamos de nuestras participaciones comunitarias serán las que estructurarán nuestra persona. Desde el ángulo laboral, la participación e interacción en la comunidad de práctica se da mediante la relación aprendiz-experto, de modo que, como menciona Vásquez (2011), el novato aprende de la experiencia personal y laboral del veterano en el espacio de trabajo. En consecuencia, la principal meta de una comunidad de práctica laboral es aprender una práctica laboral.

Finalmente, el modelo reflexivo de Korthagen (o modelo ALAC) explica la construcción de la identidad con base en procesos de reconstrucción en los que participan la comunidad, la reflexión y el individuo (Ametller y Alsina, 2017). En este modelo, él toma como pilar estructural a la interacción en contextos sociales, puesto que es el proceso que hace posible un aprendizaje efectivo y la formación individual. Para la creación de este modelo, se acudió a la teoría sociocultural de Vygotsky, puesto que se consideran las habilidades sociales e individuales que las personas ponen en práctica en sus diferentes contextos de interacción.

Este modelo se caracteriza por apoyar la integración de la práctica y la teoría, pues, mediante ambos aspectos y un proceso de reflexión, se busca que tanto el aprendizaje como la interacción no sólo sean una simple acumulación de vivencias y trabajo socializados (Domingo, 2013). Mediante la reflexión, el modelo de Korthagen defiende el aprendizaje realista, el cual es la conexión entre las experiencias prácticas del individuo y el conocimiento teórico que adquiere de estas. Debe aclararse que este tipo de aprendizaje permite la construcción y reconstrucción de la personalidad profesionalista de un individuo.

En conclusión, el modelo de reflexión consta de la integración de cuatro principales elementos: el individuo, los conocimientos teóricos, la práctica y las experiencias. Estos componentes se encargan de que todo individuo sea capaz de aprender mediante una introspección referente a las interacciones sociales que se experimentan día a día; una introspección basada en la realidad del sujeto contribuirá a la construcción de su identidad personal y social.

## Metodología

El proyecto de tesis siguió una metodología cualitativa, ya que la problemática propuesta implicaba explorar el proceso mediante el cual se construye una identidad personal que, a la vez, permite la pertenencia a una comunidad laboral. Así también, se optó por tal enfoque debido a que fueron recabados datos narrativos–descriptivos que permitieron la introspección de dicho proceso. Creswell (2009) describe que la investigación cualitativa sirve para explorar el significado que los individuos conceden a sus vivencias. En este caso, la investigación se enfocó en estudiar el significado de las perspectivas que los aspirantes a traductor tienen acerca de su carrera. Por lo tanto, la metodología cualitativa es aquella a través de la que es posible estudiar las vivencias de los individuos y asimilar lo que estas significan para ellos, así como la influencia que causan en ellos.

Además, el estudio del carácter cualitativo de las perspectivas y experiencias de las personas garantiza “una comprensión profunda del comportamiento, la emoción, las actitudes y las experiencias humanas” (Tong et al., 2012, p. 1). Así pues, es el procedimiento de indagación que dirige tanto a la parte investigadora como a la comunidad receptora a un mejor entendimiento de las personas y los diferentes procesos que experimentan durante las etapas de sus vidas. Otra razón por la que se eligió dicha metodología es por el paradigma del constructivismo social, ya que es la cosmovisión que busca asimilar el mundo en que vivimos y trabajamos (Creswell, 2007). En el presente, el constructivismo que se abordó fue el de la identidad profesional mediante la influencia de perspectivas y experiencias personales-académicas.

Para conseguir un mayor soporte en el aspecto cualitativo del estudio, se escogió el método narrativo. El énfasis de dicho método consiste en dar respuesta a cómo las personas se perciben a sí mismas y a sus experiencias. Es decir, permite que las personas bajo observación en una investigación se vean inmersas en un proceso de reflexión y autoconocimiento. Tal como Clandinin y Connelly (como se citó en Creswell, 2009) afirman, la narrativa, como estrategia de indagación, examina la vida de los individuos. Igualmente, al enfocarse en la realidad en la que las personas existen, la narrativa estudia las identidades personales y colectivas considerando la influencia que la formación académica impone en estas (Sparkes y Davis, 2018). Es decir, este método proporciona datos personales y de comunidades a las que se pertenece, y hace posi-

ble la reflexión acerca de los individuos.

El estudio utilizó la estrategia narrativa con una estructura abierta, la cual se caracteriza por permitir que se cuenten hechos que presentan la ausencia de un final. De acuerdo a Londoño (2010), esta estrategia permite relatar acontecimientos de la vida pasados, presentes o futuros. Como instrumento de investigación, la narrativa abierta otorga al narrador y al investigador una flexibilidad de narración e interpretación, puesto que, al narrar se resignifican experiencias e ideas con emociones (Arias y Alvarado, 2015). Respecto al análisis de las narrativas abiertas, se siguió la ruta metodológica propuesta por Quintero (2018), que incluye la transcripción, codificación y organización de los datos. Dichas etapas se lograron a través del *software* cualitativo *MAXQDA 12* que permitió la segmentación y codificación de las narrativas.

## Participantes

La población de la investigación fue el alumnado de la licenciatura de Ciencias del Lenguaje con acentuación en Traducción de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se realizó una técnica de muestreo intencional (Creswell, 2009), en la que los participantes se seleccionan debido a que pueden proporcionar información relevante al estudio. Para seleccionar la muestra, se invitó a estudiantes de 3er, 6to y 9no semestre a participar en el estudio, sin embargo, solo 30 estudiantes en total aceptaron. De estos participantes, solo un total de 15 estudiantes respondieron el instrumento narrativo siguiendo los criterios establecidos para que aportaran información para la investigación. Por lo tanto, la muestra final de 15 participantes consistió en 5 estudiantes de cada uno de los semestres seleccionados (3ro, 6to, 9no). Para los criterios de selección de los semestres se tomó en cuenta que expusieran el crecimiento académico gradual que experimentan los participantes durante su período de formación; el estudio fijó el tercer semestre como el inicio de la construcción de la identidad profesional, puesto que es el período durante el cual los estudiantes tienen su primer acercamiento con la traducción y la lingüística mediante asignaturas de esta índole. Consiguientemente, el sexto semestre indicó el cambio en la idealización que los estudiantes tienen acerca de su futura profesión, debido a que, para este tiempo, los sujetos ya han generado experiencias académicas respecto a la traducción y muestran mayor preocupación por su porvenir laboral. Por último, el noveno semestre determinó las

perspectivas finales que los estudiantes tienen acerca de su carrera, ya que estos están más conscientes acerca de lo que quieren hacer o no al momento de buscar oportunidades laborales.

### Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento del estudio consistió de una narrativa abierta cuya función fue obtener la descripción de las perspectivas y experiencias de los estudiantes de traducción respecto al período académico en que se encontraban. El instrumento consta de dos secciones: la presentación del proyecto y la narrativa abierta escrita (Ver Apéndice A). Durante la aplicación del instrumento, primero se explicó en qué consistía el estudio, así también se determinaron las instrucciones a seguir, en las cuales se incluían algunos criterios a considerar en la narración y se obtuvo el consentimiento de los participantes respecto a la información proporcionada. Posteriormente, se indicó el espacio para escribir una narrativa cuya extensión fuera de un párrafo de 15 a 30 líneas.

### Proceso de Implementación del Instrumento

El proceso de recolección de datos constó de dos etapas: una prueba piloto y la aplicación del instrumento. La prueba piloto consistió en aplicar el instrumento a dos estudiantes del 6to semestre para asegurarse de que la estructura, las instrucciones y los requerimientos fueran claras y adecuadas para conseguir la información requerida. Por su parte, la aplicación del instrumento se realizó al ir a los salones de los tres respectivos grados y solicitar la participación de los estudiantes. Al final, la recolección

de datos fue óptima, debido a que la información que proporcionaron los estudiantes respetó los aspectos requeridos. Además, se garantizó el anonimato de los participantes al solicitarles que escribieran un nombre ficticio en la hoja de consentimiento de participación.

### Análisis de Datos

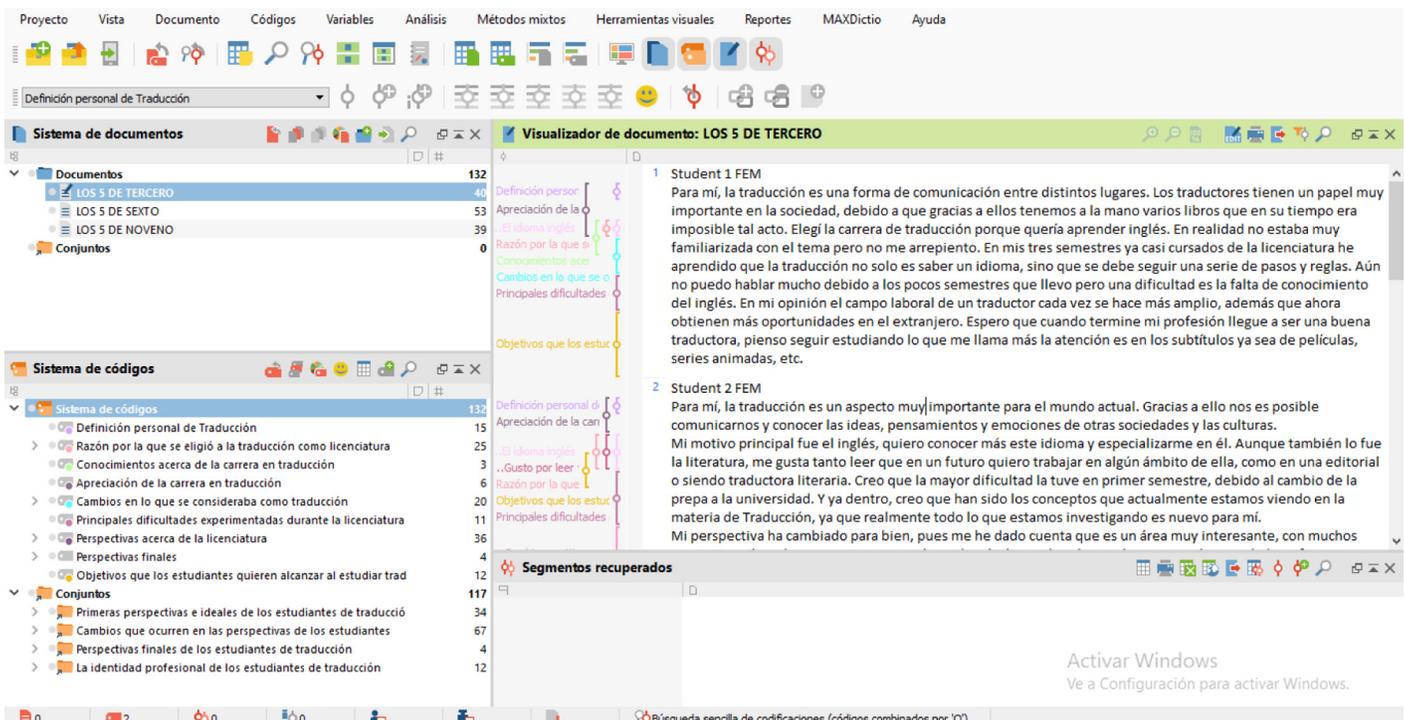
El análisis de datos fue de carácter temático, el cual, como afirma López (2002), es la técnica en la que se analizan las ideas expresadas en un documento y sus significados. Así también, se siguió esta técnica, ya que, al procesar las narrativas abiertas, se asignaron categorías y códigos a los segmentos recuperados (Ver Tabla 1), lo que, por consiguiente, permitió dar respuesta a las preguntas de investigación. Es decir, se utilizó la técnica de codificación de información por temas para realizar una interpretación de datos objetiva. Según Díaz (2018), el rasgo principal de este tipo de análisis es que surge de la lectura e identificación de categorías temáticas en un documento. Para este análisis se utilizó el *software MAXQDA 12*, cuya interfaz hace posible un efectivo manejo y evaluación sistemática de textos (VERBI Software, 2017). El *MAXQDA 12* sirvió para realizar tres procesos: organizar los documentos que contenían las narrativas abiertas transcritas, identificar temas en las narrativas y crear un sistema de categorías con sus respectivos códigos (Ver Figura 1). Respecto a las categorías y códigos, este *software* contabiliza todos los segmentos textuales recuperados para una ordenada interpretación (Ver Figura 2); la agrupación de segmentos permitió conocer el proceso mediante el cual los estudiantes de traducción construyen su identidad profesional.

**Tabla 1.** Categorías y Códigos

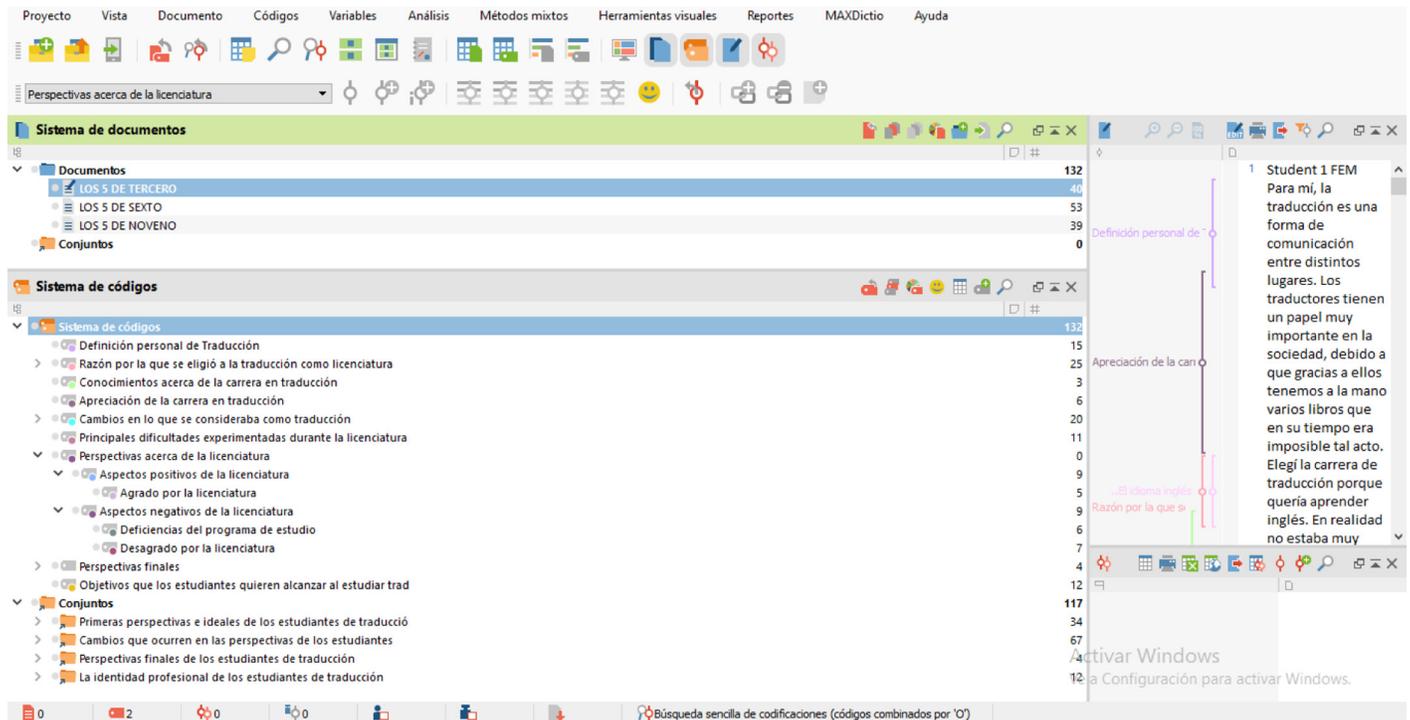
<b>Población: Estudiantes de traducción de 3º, 6º y 9º semestre</b>		<b>Muestra: 15 estudiantes</b>
<b>Turno: Matutino</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Segmentos de categoría</b>
Primeras perspectivas e ideales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión	Definición personal de “Traducción”	34
	Razón por la que se eligió a la traducción como licenciatura académica	
	Conocimiento acerca de la carrera en traducción	
	Apreciación de la carrera en traducción	

Cambios que ocurren en las perspectivas de los estudiantes de traducción	Principales dificultades experimentadas durante la licenciatura Cambios en lo que se consideraba como traducción Perspectivas acerca de la carrera	67
Perspectivas finales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión	Conocimiento requerido para estudiar traducción Sugerencias para mejorar el plan de estudio de la licenciatura Perspectivas finales acerca de la carrera	4
La identidad profesional de los estudiantes de traducción	Objetivos que los estudiantes quieren alcanzar al estudiar traducción	12
<b>Segmentos totales</b>		<b>117</b>

**Figura 1.** Interfaz del MAXQDA 12



**Figura 2.** Contabilidad de segmentos



**Resultados**

En esta sección se presentan los resultados de la investigación a partir de la relación de las preguntas de investigación con sus respectivas categorías (Ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Preguntas de investigación y Categorías

<b>Relación entre preguntas de investigación y categorías</b>	
<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Categorías</b>
¿Cuáles son las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión?	Primeras perspectivas e ideales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión
¿Cuáles son los cambios en las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión que influyen en su identidad profesional?	Cambios que ocurren en las perspectivas de los estudiantes de traducción Perspectivas finales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión
¿Cómo los estudiantes de traducción construyen su identidad profesional?	La identidad profesional de los estudiantes de traducción

### Pregunta 1: ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión en tres diferentes momentos?

Las principales perspectivas de los estudiantes acerca de su licenciatura y profesión se identificaron mediante su definición personal de “Traducción” y las razones por las que eligieron formarse académica y profesionalmente en este campo. En el análisis por el MAXQ-DA 12, se designaron cuatro códigos: definición personal de “Traducción”; razón por la que se eligió la traducción como licenciatura académica; conocimientos acerca de la carrera en traducción; y, finalmente, apreciación de la carrera en traducción (Ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Categoría I: Primeras perspectivas e ideales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión

<b>Categoría I: Primeras perspectivas e ideales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión</b>	
<b>Códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Definición personal de “Traducción”	15
Razón por la que se eligió a la traducción como licenciatura académica	10
Conocimientos acerca de la carrera en traducción	3
Apreciación de la carrera en traducción	6

#### **Categoría I. Primeras perspectivas e ideales**

Desde el punto de vista de los participantes del estudio, la traducción es uno de los canales más importantes que permite la comunicación, el intercambio de saberes y de negocios entre dos o más naciones que no comparten el mismo idioma. La traducción es aquel gran y sorprendente puente que puede conectar a personas y a culturas. Igualmente, es aquella herramienta que ayuda a que las personas entiendan el mundo y la realidad.

“La traducción es un puente entre lenguas y comunicación entre humanos y cultural de todo el mundo” (Estudiante 5; 3er semestre).

“[...] también es una herramienta para poder entender el mundo” (Estudiante 3; 3er semestre).

Ahora bien, la principal razón por la que los participantes eligieron estudiar la licenciatura de Ciencias del Lenguaje con acentuación en traducción fue por el idioma inglés, pues querían aprenderlo y/o mejorar su conocimiento previo del mismo. Asimismo, seleccionaron dicha licenciatura porque ansiaban aprender más idiomas. Este motivo se identificó en participantes de los tres semestres seleccionados, por lo que se verifica la concordancia del motivo de selección.

“Elegí la carrera de traducción porque quería aprender inglés” (Estudiante 1; 3er semestre).

“[...] de las principales razones que me motivó a entender la carrera es la ‘curiosidad’ de aprender idiomas en distintos ámbitos” (Estudiante 5; 6to semestre).

De igual manera, hubo quienes decidieron estudiar la licenciatura porque tenían un gran interés en la lingüística y la disposición de conocer otras culturas. Otro factor fueron las asignaturas que se ofrecían en el plan de estudio de la licenciatura. Por último, se identificó el gusto por leer y escribir. Tal como lo mencionaron los estudiantes Estudiante 1; 6to semestre, Estudiante 3; 3er semestre y Estudiante 1; 9no semestre, respectivamente:

“[...] me gusta conocer otras culturas, se me hace muy interesante cómo viven las personas alrededor del mundo y me gustaría poder entenderlos mediante los idiomas, pues me parece emocionante poder hablar otro idioma.”

“[...] por el interés que me creó dicha licenciatura, las materias que contenía y a futuro pensaba en el conocimiento que llegaría a tener.”

“[...] porque me gusta mucho leer y escribir y esto es esencial como traductor.”

En el último de los casos, la selección de la licenciatura sucedió como una segunda opción para aquellos que no lograron ingresar a su primera opción de formación académica. Esto muestra que los participantes carecen de información previa acerca de la licenciatura y la profesión; la mayoría mostró que la selección de licenciatura no fue porque conocieran qué es la traducción, los conocimientos requeridos para estudiar dicha licenciatura o tuvieran una noción acerca del campo laboral de la profesión. Estos segmentos demostraron que los estudiantes, como en muchos casos, no investigan de manera correcta la licenciatura.

“Cuando entré a la carrera no tenía mucha información acerca de la profesión puesto que, no fue mi primera opción” (Estudiante 2; 6to semestre).

“[...] en ese entonces no tenía ningún conocimiento sobre la carrera, ni en que se basaba, no sabía que existía ciencias del lenguaje, ni mucho menos traducción” (Estudiante 3; 6to semestre).

Por último, las nociones que tuvieron los participantes respecto a la traducción y ser traductores fueron que no te limita a una sola área de conocimiento y que permite contactarse con otras culturas; aspectos muy superficiales. Sin embargo, no incluyeron beneficios, desventajas, dificultades, etc., acerca de la carrera.

“[...] no te limita a un área de conocimiento, sino que puedes especializarte en el área médica, jurídica, audiovisual, literaria, entre otros” (Estudiante 2; 9no semestre).

“Gracias a ello nos es posible comunicarnos y conocer las ideas, pensamientos y emociones de otras sociedades y las culturas” (Estudiante 2; 3er semestre).

## **Pregunta 2: ¿Cuáles son los cambios en las perspectivas que tienen los estudiantes de traducción acerca de su profesión que influyen en su identidad profesional?**

Esta pregunta se respondió mediante las categorías II y III, puesto que se complementaban. La segunda categoría correspondió a los principales aspectos o experiencias que causan cambios en las perspectivas e ideales de los estudiantes de traducción con respecto a su carrera mientras que la tercera categoría se formuló mediante información de las perspectivas finales que los estudiantes poseen respecto a su licenciatura y profesión. En ambas categorías tanto los cambios que experimentan en su formación, así como en sus perspectivas sobre la profesión se realizaron de forma transversal, es decir se tomaron en cuenta los semestres seleccionados como puntos críticos de cambio que permiten visualizar las diferentes perspectivas entre los participantes de la etapa inicial, media y final de la licenciatura.

### **Categoría II. Cambios de perspectivas**

Estas modificaciones fueron interesantes porque la mayoría de los universitarios, antes y al principio de la licenciatura, presentan ideas muy vagas acerca de lo que decidieron estudiar. No obstante, es durante la formación académica que ellos conocen un poco más de la profesión para la que están preparándose, lo cual, de alguna manera, altera sus expectativas. Los códigos que representan tal categoría incluyeron: principales dificultades experimentadas durante la licenciatura; cambios en lo que se consideraba como traducción; y perspectivas acerca de la carrera (Ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Categoría II: Cambios que ocurren en las perspectivas de los estudiantes de traducción

<b>Categoría II: Cambios que ocurren en las perspectivas de los estudiantes de traducción</b>	
<b>Códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Principales dificultades experimentadas durante la licenciatura	11
Cambios en lo que se consideraba como traducción	2
Perspectivas acerca de la carrera	2
<b>Código: Cambios en lo que se consideraba como traducción</b>	
<b>Sub códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Cambios positivos en las perspectivas que los estudiantes de traducción tienen acerca de su licenciatura	7
Cambios negativos en las perspectivas que los estudiantes de traducción tienen acerca de su licenciatura	11
<b>Sub código: Cambios negativos en las perspectivas que los estudiantes de traducción tienen acerca de su licenciatura</b>	
<b>Sub-sub códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Decepción por la licenciatura y profesión	4
Frustración por la licenciatura	2
Factores que desalientan a los estudiantes para que continúen estudiando su licenciatura	3
<b>Código: Perspectivas acerca de la carrera</b>	
<b>Sub códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Aspectos positivos de la licenciatura	9
Aspectos negativos de la licenciatura	9
<b>Sub código: Aspectos positivos de la licenciatura</b>	
<b>Sub sus códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Agrado por la licenciatura	5
<b>Sub código: Aspectos negativos de la licenciatura</b>	
<b>Sub-sub códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Desagrado por la licenciatura	7
Deficiencia del programa de estudio de la licenciatura	6

Las dificultades aumentan conforme sucede la vida académica universitaria, lo que permite estudiar la magnitud en que estas influyen positiva o negativamente en los cambios y perspectivas que los estudiantes de traducción experimentan durante su carrera. La primera de ellas es el cambio de nivel académico, incluyendo la calidad de las tareas y los proyectos que dicho cambio implica. Al iniciar la universidad, los estudiantes experimentan un pequeño desequilibrio o confusión porque quieren conservar la forma de trabajar de la preparatoria, pero no es posible. Tal como el Estudiante 2; 3er semestre lo mencionó:

“[...] la mayor dificultad la tuve en primer semestre, debido al cambio de la prepa a la universidad.”

Otra dificultad se identificó en participantes de los tres semestres seleccionados y corresponde a las asignaturas del Área Básica Profesional porque estas no se relacionan en lo absoluto con la traducción o la lingüística. En este aspecto, los participantes incluyeron factores del tiempo y la atención que estas demandan, puesto que sus contenidos son demasiado extensos e incluyen temas que no se vuelven a retomar en lo que resta de la licenciatura. En consecuencia, los estudiantes encuentran tedioso aprender algo que no se relaciona con su carrera o que les será de muy poca utilidad. Algunos comentarios que reflejaron lo anterior fueron los siguientes:

“Algunas dificultades que encuentro insoportables para el estudio de la traducción son las materias de los dos primeros semestres, pues me parecen una pérdida de tiempo para, después, poder entrar a las materias correspondientes” (Estudiante 3; 9no semestre).

La tercera dificultad se identificó en participantes del sexto semestre y fue respecto al idioma inglés. Al no ser la lengua madre de los participantes, ellos no cuentan con un conocimiento avanzado que les permita desenvolverse mejor en su licenciatura y profesión. Es decir, el manejo de inglés puede ser un aspecto limitante que, posiblemente, afecte su rendimiento académico y profesional, ya que aumenta la inseguridad en lograr metas, adquirir nuevos conocimientos o tener una buena productividad. Los siguientes segmentos respaldan lo dicho.

“[...] la mayor dificultad académica es el inglés. No haber entrado con un nivel alto de este idioma, pues siento que eso me limita a poder conseguir mis metas dentro de la carrera” (Estudiante 2; 6to semestre).

La última dificultad fue respecto al campo laboral porque, una vez iniciada la licenciatura, los estudiantes comienzan a preocuparse acerca de las oportunidades profesionales que pueden tener.

“Algunos de los obstáculos que he encontrado es en el ámbito laboral, por lo que he visto, no es fácil encontrar lugares y personas dedicadas a esto fuera de la facultad” (Estudiante 4; 6to semestre).

Estos segmentos demostraron la evolución del conocimiento que los estudiantes tienen acerca de su licenciatura y profesión. Debido a tal avance, los estudiantes empiezan a conocer la realidad de su formación académica y profesional, así también verifican si esta corresponde a las expectativas que tienen o no. Por esta razón, algunos cambios se presentan en las perspectivas de los estudiantes. Los cambios pueden ser positivos o negativos; los cambios negativos incluyeron: decepción y frustración por la carrera y factores que desalientan a los estudiantes para continuar estudiando la licenciatura.

Los cambios positivos son aquellos que darán a los estudiantes un sentido de estabilidad o agrado por las experiencias que han vivido al estudiar la licenciatura con acentuación en traducción. Estos cambios se relacionan, en gran medida, a los conocimientos adquiridos durante el período de estudio. En este caso, los participantes mostraron, mediante sus narrativas, un sentido de pertenencia al campo de conocimiento en que se están formando y una actitud positiva para ingresar al campo laboral.

“Mi perspectiva ha cambiado para bien, pues me he dado cuenta de que es un área muy interesante, con muchos campos por descubrir y cosas por aprender” (Estudiante 2; 3er semestre).

“[...] de haber ingresado sin conocimiento alguno de ella (licenciatura y profesión), ahora siento que tengo el suficiente conocimiento como para hablar de ella, bueno ya 3 años en la universidad y he aprendido mucho sobre la lengua y la traducción como tal, su funcionamiento, y su finalidad, me encanta” (Estudiante 3; 6to semestre).

“Antes no sabía que existía esta carrera y en un inicio pensé que solo se podía traducir literatura, ahora que ya voy a egresar me doy cuenta de que el campo laboral es grande” (Estudiante 2; 9no semestre).

Respecto a los cambios negativos, estos se caracterizaron por presentar sentimientos de decepción o frustración hacia la carrera o desánimo en los estudian-

tes para continuar estudiando la licenciatura, puesto que no resultó ser lo que esperaban. El sentimiento de decepción por la carrera se identificó en participantes del sexto semestre, puesto que son quienes empiezan a darse cuenta de que la licenciatura no es lo que esperaban. Esto impacta anímicamente a los estudiantes por lo que adoptan una actitud pesimista acerca de su futuro. Los participantes compartieron que tal sentimiento ocurre, mayormente, por razones que incluyen la poca cantidad de asignaturas de traducción que se estudia por semestre, el mal desenvolvimiento de los profesores y, por último, el estudio de una excesiva cantidad de asignaturas que no son necesarias para ejercer la traducción.

“[...] tercero me desanimó, pues mis perspectivas iban más altas, me sorprendió que sólo tuviera una materia de traducción y que la maestra no era muy buena” (Estudiante 2; 6to semestre).

“No espero que al salir de la facultad pueda ejercer mi conocimiento [...]” (Estudiante 4; 6to semestre).

Ahora bien, la frustración hacia la carrera se presentó debido a las asignaturas que forman parte de los dos primeros semestres de la licenciatura. Según lo que los participantes describieron, este sentimiento sucede a causa de dichas asignaturas porque sólo retrasan el estudio de los cursos correspondientes al campo de la traducción. Tal como lo indicó el Estudiante 5; 3er semestre:

“[...] los primeros semestres son frustrantes, principalmente se enfocan en empaparte de humanidades y meterte en el contexto [...]”

Los factores que desalientan a los estudiantes a continuar estudiando la licenciatura es la actitud y forma de trabajo en que se desenvuelven los profesores y la falta de práctica de la traducción –técnica, literaria, legal y audiovisual. Los docentes que no muestran gusto ni ánimo por las asignaturas que imparten o que no intentan mejorar sus métodos de enseñanza desfavorecen emocionalmente al alumnado. Así también, otro aspecto que los desalienta es que los profesores los desmotiven acerca de haber elegido dicha licenciatura y profesión. Así como lo mencionan los siguientes participantes:

“[...] falta algo, tal vez a los maestros que no dan el material como deberían darlo, y eso, de alguna manera, me desmotiva” (Estudiante 1; 6to semestre).

“Existen muchos factores que desalientan el querer estudiar esta carrera: por ejemplo, la gran cantidad de teoría que acumulamos durante todos los semestres, los métodos “arcaicos” que utilizan algunos

maestros en cuanto al momento de traducir textos y la gran cantidad de maestros “grandes” que no conocen mucho sobre las nuevas tecnologías de la traducción” (Estudiante 3; 9no semestre).

“[...] hay maestros que [...] buscan excusas para minimizarnos en lugar de hacernos ver las virtudes de nuestra decisión de carrera” (Estudiante 5; 3er semestre).

Para concluir con la categoría II, las perspectivas acerca de la carrera incluyeron los gustos o disgustos por la licenciatura. Este último código presentó dos subcódigos: aspectos positivos de la licenciatura y aspectos negativos de la licenciatura. En este caso, los aspectos positivos incluyeron a los docentes que disfrutaban la docencia de la traducción.

“Creo que lo que más me gusta de la carrera son los maestros que disfrutaban su carrera y te ayudan a aprender” (Estudiante 2; 6to semestre).

“La carrera de traducción está actualmente en cambios, se realizó un nuevo plan y me parece que lo hicieron un poco mejor que al que yo tenía porque se ven materias acordes a la carrera desde primer semestre. También creo que los estudiantes saldrán más preparados en el área” (Estudiante 1; 9no semestre).

Por su parte, los aspectos negativos incluyeron el desagrado por la carrera y la deficiencia del programa de estudio. El desagrado sucede por las asignaturas de los dos primeros semestres de la licenciatura, el hecho de estudiar los mismos niveles de inglés (A1 y A2) y la poca práctica de la traducción. Con respecto a las deficiencias de estudio, estas incluyeron: la falta de asignaturas de especialización en el programa de estudio, la escasez de nuevos métodos o recursos tecnológicos para estudiar y practicar mejor la traducción, y la insuficiencia de prácticas laborales. Cabe resaltar que, para esta sección, solo fueron seleccionados segmentos de estudiantes del sexto y noveno semestre, puesto que son quienes ya tienen una perspectiva más realista acerca de la licenciatura y la profesión. Algunos de los comentarios que justifican lo anterior fueron:

“[...] detalles [...] como lo sería la falta de práctica desde semestres menores, hasta materias con cierta especialización” (Estudiante 5; 9no semestre).

“[...] la falta de recursos tecnológicos para estudiar” (Estudiante 3; 9no semestre).

“[...] hay deficiencias en las prácticas laborales, porque no preparan al estudiante a enfrentarse al mercado laboral” (Estudiante 5; 6to semestre).

### Categoría III. Perspectivas finales

En la Categoría III se identificó que las ideas se desarrollan mediante aspectos que incluyen: conocimientos y habilidades, cuestiones del plan de estudio y características propias de la carrera. Por lo tanto, aquí se catalogaron tres códigos nuevos: conocimiento requerido para estudiar traducción; sugerencias para mejorar el plan de estudio de la licenciatura; y, finalmente, perspectivas finales acerca de la carrera (Tabla 5). Estos códigos permiten conocer aspectos de la licenciatura que los estudiantes descubren durante sus años de formación académica.

**Tabla 5.** Categoría III: Perspectivas finales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión

<i>Categoría III: Perspectivas finales de los estudiantes de traducción acerca de su licenciatura y profesión</i>	
<b>Códigos</b>	<b>Segmentos recuperados</b>
Conocimiento requerido para estudiar traducción	1
Sugerencias para mejorar el plan de estudio de la licenciatura	3
Perspectivas finales acerca de la carrera	3

En primer lugar, se observó que, una vez teniendo contacto con la traducción, los estudiantes comprenden que se trata de una ciencia que requiere de conocimientos lingüísticos, sociales y culturales trabajando en conjunto, ya que es lo que permite emitir el sentido de los mensajes de una lengua origen a una lengua meta. Otros conocimientos incluyen el dominar los diversos procesos traductológicos. Por lo tanto, el código “Conocimiento requerido para estudiar traducción”, los segmentos narrativos de los participantes Estudiante 5; 3er semestre y Estudiante 4; 6to semestre, quienes expresaron lo siguiente:

“Es una carrera que no puedes completamente entender sólo aprendiendo inglés o francés, necesitas comprender cómo funciona el humano, la sociedad y la lengua en general”

“[...] existen procesos de traducción, técnicas, métodos y estudios de la lengua, [...] no se busca encontrar las palabras exactas de un idioma a otro, sino de buscar emitir el mismo mensaje encontrando la mejor manera al idioma de llegada”.

Por otra parte, se identificó que el plan de estudio para la enseñanza de la traducción debe modificarse para ofrecer una óptima formación profesional. Las sugerencias de los participantes se enfocaron en incluir más asignaturas de tal índole y facilitar herramientas para llevar a cabo el oficio.

“Me gustaría que se incluyeran más materias dirigidas a la traducción y que fueran desde semestres menores” (Estudiante 5; 9no semestre).

“[...] considero que deberían darnos más herramientas para desarrollarnos en ella (la traducción)” (Estudiante 2; 6to semestre).

“[...] temas como presupuestos, costos, deberían incluirse en un plan [...]” (Estudiante 5; 6to semestre).

Por último, las perspectivas finales de los estudiantes muestran que, después de años de estudio, se tiene una concientización acerca de la traducción como ciencia, licenciatura y profesión; esta se caracteriza por ser un puente lingüístico y cultural que merece ser tratado con seriedad.

“[...] considero la traducción como una puerta importante para el acceso a otras culturas [...]” (Estudiante 2; 6to semestre).

“[...] ya 3 años en la universidad y he aprendido mucho sobre la lengua y la traducción como tal, su funcionamiento, y su finalidad [...]” (Estudiante 3; 6to semestre).

“[...] la traducción resulta una carrera y profesión noble tomando en consideración que su demanda está cada vez más competitiva en el mercado laboral” (Estudiante 5; 6to semestre).

En resumen, los cambios en las perspectivas acerca de la licenciatura y profesión solo se reflejan en los estudiantes del 6to y 9no semestre, puesto que son quienes ya han interactuado, académicamente, con la ciencia de la traducción. Cabe resaltar que los cambios en las perspectivas se visibilizan mayormente a partir de estos períodos porque el alumnado ya ha dejado de idealizar su formación académica y futura profesión; los alumnos ya prestan atención a los factores que les permiten adquirir conocimientos y desarrollar herramientas y habilidades de su campo de conocimiento con la finalidad de un día pertenecer al campo laboral deseado. En cambio, las perspectivas de los estudiantes del 3er semestre no tienen un punto de comparación para realizar un cambio, debido a que estas todavía están enfocadas hacia la supervaloración de la profesión y de las expectativas que tienen de la misma.

### Pregunta 3: ¿Cómo los estudiantes de traducción construyen su identidad profesional?

La información que presentó la última categoría consistió en mostrar la posición de los estudiantes de traducción respecto a su licenciatura y aquello que esperan lograr al ejercer profesionalmente. En este caso el único código fue “Objetivos que los estudiantes quieren alcanzar al estudiar traducción”, tal como lo registra la Tabla 6.

**Tabla 6.** Categoría IV: La identidad profesional de los estudiantes de traducción

<i>Categoría IV: La identidad profesional de los estudiantes de traducción</i>	
Códigos	Segmentos recuperados
Objetivos que los estudiantes quieren alcanzar al estudiar traducción	12

#### **Categoría IV. Identidad Profesional**

Los objetivos de los estudiantes al principio de la licenciatura (3er semestre) incluyen trabajar para grandes compañías u organizaciones en las que se les reconozca por su desempeño como traductores. Las compañías de interés laboral incluyeron: empresas de subtítulo, organizaciones de trabajo social, editoriales y departamentos de traducción, tanto a nivel nacional como internacional.

“[...] no solo quiero ser reconocida por mis habilidades, sino también hacer reconocer a los demás la importancia de los idiomas, la importancia del bilingüismo y su vasta extensión en todas las áreas humanísticas y no humanísticas” (Estudiante 5; 3er semestre).

“Espero llegar a trabajar para grandes compañías [...]” (Estudiante 3; 3er semestre).

En el intermedio de la licenciatura (6to semestre) se pueden producir cambios que afectan positiva o negativamente la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción. En este momento académico surge un sentimiento de optimismo como trabajar para empresas de traducción o se da una angustia por la futura profesión. Como lo mencionó el Estudiante 1; 6to semestre:

“La verdad espero lograr muchas cosas, sin embargo, no creo que pueda hacerlo todo [...]”.

El último momento académico fue en el que se mostró una mejor postura respecto a la licenciatura y

profesión. Los participantes de noveno mostraron una identidad profesional estable, puesto que sus objetivos a lograr son optimistas.

“Espero sentirme satisfecha ejerciendo la carrera y especialmente en las áreas que fueron de mi agrado, ya sea dentro o fuera del país” (Estudiante 2; 9no semestre).

#### **Discusión de Resultados**

Las narrativas aplicadas a los estudiantes de traducción fueron de gran utilidad para responder las interrogantes propuestas al inicio del estudio en las cuales se demuestra cómo ellos construyen su identidad profesional durante sus estudios de licenciatura.

Para responder la primera pregunta de investigación sobre las primeras perspectivas que tienen los estudiantes de traducción sobre su profesión, destaca el hecho de que, como en muchas otras áreas de estudios, eligen su formación académica sin conocer los aspectos positivos y negativos de la licenciatura y profesión, así como los desafíos que estas implican. Los estudiantes no investigan acerca de la licenciatura –el plan de estudios–, los conocimientos y habilidades a desarrollar y adquirir ni el campo laboral de la profesión, ellos simplemente se dejan llevar por concepciones que tienen sobre la misma. Es decir, los estudiantes desconocen que, para ser traductores profesionales, deben desarrollar competencias que van más allá del manejo de dos o más idiomas y que les permitan actuar como un puente entre culturas (Fernández, 2018). Por otra parte, si bien tienen un concepto general sobre lo que es la traducción, al inicio de su carrera la relacionan más con el conocimiento de la lengua a dominar y aprender el inglés, siendo esta una de las razones por las cuáles deciden ingresar a la licenciatura. Sin embargo, al ir avanzado en su plan de estudios, se refleja una definición más amplia y completa de la profesión en donde se integran elementos más complejos como las diversas ramas de la traducción (técnica, legal, literaria, audiovisual, etc.), la importancia de la cultura, la relación con otras áreas de estudio y las dificultades de esta profesión.

Por lo tanto, esta investigación confirmó las afirmaciones que Mulone (2016) hizo acerca de que los jóvenes, al momento de elegir una licenciatura, se dejan guiar por muchas presuposiciones y expectativas acerca de lo que implica ejercer una profesión y ganarse la vida mediante esta misma. De igual manera, se concordó con la postura de Bravo y Vergara (2018), al indicar que la decisión de una licenciatura y profesión “puede ser tomada a

la ligera por muchos jóvenes y padres, a pesar de que ven en ello la posibilidad y el anhelo de mejorar su calidad de vida” (p. 36).

Por otra parte, en relación a la segunda pregunta de investigación sobre los cambios de las perspectivas de los estudiantes de traducción, se determinó que estas pueden ser influenciadas tanto positiva como negativamente. En el caso de los cambios negativos, los estudiantes describen que los experimentan porque la licenciatura no es lo que ellos esperaban –incluyendo las asignaturas, los métodos de enseñanza, el cuerpo docente y la institución– por lo que empiezan a desarrollar sentimientos de desagrado, desánimo e, incluso, decepción. Esto, dicho con palabras de Singer et al. (2020), “puede generar un escaso posicionamiento como profesional durante y después del término de su carrera universitaria” (p. 460). Además, se reconoce que la falta de competencia lingüística en el idioma inglés es un obstáculo para desarrollarse académicamente. Por el contrario, los cambios positivos suceden gracias al hecho de que el plan de estudio resulta ser del agrado de los estudiantes. Además, los estudiantes disfrutaban las experiencias al aprender la teoría y la práctica de la traducción. Respecto a este aspecto, la investigación demostró estar en concordancia con algunos aspectos del trabajo de Sa-yago et al. (2008) quienes afirman que la identidad profesional se construye dependiendo de lo que se vive durante la formación académica y son estas experiencias las que fortalecen o debilitan la identidad profesional de los futuros egresados. Además, los resultados respaldan la idea de Balduzzi y Egle (2010) quienes afirman que la identidad es algo cambiante y que se va transformando dentro de estas comunidades de práctica (Wenger, 2001), en este caso dentro de su formación universitaria.

Por último, en la tercera pregunta de investigación sobre qué aspectos influyen en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de traducción, se identificó que esta se desarrolla de una forma negativa cuando se presenta una pérdida de gusto por la licenciatura, situación que causa desánimo y hastío por las experiencias que se han tenido hasta el momento. Una identidad profesional deficiente presenta una falta de interés para alcanzar las metas profesionales planteadas, puesto que los estudiantes no se sienten lo suficientemente preparados para ser traductores. Por otro lado, una óptima construcción de la identidad profesional presenta sentimientos de seguridad, optimismo, perseverancia y pertenencia respecto al campo laboral, ya que los estudiantes cuentan con las

herramientas necesarias para practicar sus conocimientos profesionalmente. Tal como Mulone (2016) señaló:

A medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, esta imagen de la identidad profesional se va cuestionando y transformando. Este replanteo conduce a algunos estudiantes a afianzarse en su determinación de integrarse al mundo laboral de la profesión que escogieron, y a otros, aquellos que alimentaban una imagen idealizada de la profesión, a enfrentarse al dilema de flexibilizar sus expectativas. (p. 154)

En este mismo sentido, en las narrativas, principalmente de los estudiantes de 6to y 9no semestre, se demuestra cómo van describiéndose a sí mismos como traductores visualizando los lugares en donde van a trabajar, las áreas en donde van a ejercer su profesión además de reconocerse a sí mismos como personas que han adquirido cierto nivel de competencia lingüística y profesional en la traducción.

### Conclusiones

En conclusión, las implicaciones de este estudio en el área de la traducción incluyen un replanteamiento de los procesos que se desarrollan durante la formación académica de los estudiantes. En este sentido, es pertinente identificar las razones de ingreso de los futuros traductores, sus expectativas y sus motivaciones para así poder crear programas de estudios que permitan un desarrollo óptimo y positivo de su identidad profesional. Finalmente, profundizar en la construcción identitaria de los traductores permitirá que los estudiantes entren al mercado laboral con una visión más certera de los conocimientos y habilidades que deberán desarrollar para ejercer su profesión de manera efectiva.

Por último, se recomienda que, para futuras investigaciones, se abarque una población y muestra de estudio más grande –incluir más grupos de alumnos e, incluso, más instituciones– para así obtener y ofrecer un panorama más amplio del sentir de los estudiantes de traducción y los programas de estudio de licenciaturas con acentuación en traducción que se ofrecen en México. Además, se propone que, para investigaciones cuyo contexto sea el académico, se considere el factor socioemocional respecto a pandemias globales (COVID-19), debido a que este tipo de situaciones influyen anímicamente en los estudiantes y docentes y, por lo tanto, en su desempeño personal, académico y laboral. •

## Referencias

- Ametller, J. y Alsina, A. (2017). ¿Qué aportan el aprendizaje reflexivo y la enseñanza dialógica a la formación permanente? Un primer análisis con profesorado de ciencias y de matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, Núm. Extra, 2059-2064. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336783/427566>
- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo de trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital Revista de pensamiento e investigación social*, 14(2), 117-145. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1143>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la Teoría Sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Balduzzi, M. M. y Egle, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376004>
- Bravo, G. y Vergara, M. A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309708>
- Creswell, J. W. (2007). Five Qualitative Approaches to Inquiry. En J. W. Creswell (Autoeditor), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches* (2ª ed., pp. 53-84). Sage Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). The Selection of a Research Design. En J. W. Creswell (Autoeditor), *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3ª ed., pp. 22-38). Sage Publication. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva de para docentes: De la reflexión a la metodología*. PUBLICIA. <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Fernández, L. R. (2018). *La profesión del traductor en México*. Universidad Intercontinental, A.C. [https://www.uic.mx/traduccion/files/2020/09/la\\_profesion\\_del\\_traductor\\_en\\_mexico.pdf](https://www.uic.mx/traduccion/files/2020/09/la_profesion_del_traductor_en_mexico.pdf)
- Figueroa, E. (1993). La elección de carrera: Una decisión de gran trascendencia. *Educación*, 2(3), 5-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056955.pdf>
- Giraldo, L. M. y Atehortúa, L. F. (2010). Comunidades de práctica: Una estrategia para la democratización del conocimiento en las organizaciones. Una reflexión. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 9(16), 141-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v9n16/v9n16a13.pdf>
- Londoño, O. L. (2010). Las “narrativas” desde la hipertextualidad. Características, modelo y metodología a partir de la inteligencia sintiente. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(1), 55-74. [https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen9numero1\\_2010/4%20las%20narrativas%20desde%20la%20hipertextualidad.pdf](https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen9numero1_2010/4%20las%20narrativas%20desde%20la%20hipertextualidad.pdf)
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>

- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica. *Profesorado*, 10(2), 1-11. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42085>
- Mulone, M-V. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(19), 152-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299145847009>
- Nida, E. A. y Taber, Ch. R. (1974). *La traducción: Teoría y Práctica*. Ediciones Cristiandad. <https://books.google.es/books?id=zmsvyRw7erYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Ordoñez, M. d. P. (2010). De mayor quiero ser traductor. *InTRAlínea*, 12. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/52239/36600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Páez, V. y Escalante, S. (2000). Traducción y Comunicación. *Comunicación*, 11(002). <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611207.pdf>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. UD Editorial. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/usos\\_de\\_las\\_narrativas\\_epistemologias\\_y\\_metodologias\\_aportes\\_para\\_la\\_investigacion.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf)
- Romo, A. (s/f). El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. *Asociación de familias adoptivas de Andalucía*, 1-7. <https://docplayer.es/34929969-El-enfoque-sociocultural-del-aprendizaje-de-vygotsky.html>
- Ruvalcaba-Coyaso, F. J., Uribe, I. y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1254>
- Sayago, Z. B., Chacón, M. A. y Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>
- Singer, N., López, V. y Basaure, R. (2020). Identidad profesional en estudiantes de traducción chilenos: posicionamiento, percepciones y valoraciones iniciales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 455-473. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a01>
- Sparkes, A. C. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, (2007). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S. y Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Med Res Methodol*, 12(181), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181>
- Valdez, L. (2010). El estudiante de traducción en los primeros años de formación: la simbiosis entre la teoría y la práctica. *Plurilingua*, 6(2), 1-18. <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v6/2/ElEstudianteTraduccion.pdf>
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>
- VERBI Software. (2017). *MAXQDA 12 Reference Manual* [Archivo PDF]. [https://www.maxqda.com/download/manuals/MAX12\\_manual\\_eng.pdf](https://www.maxqda.com/download/manuals/MAX12_manual_eng.pdf)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. <https://docer.com.ar/doc/ns551e1>

## Apéndice A

### Instrumento de Recolección de datos

Buen día:

La siguiente narrativa escrita tiene como propósito describir los cambios en los ideales y perspectivas de los estudiantes de traducción con respecto a su identidad profesional a lo largo de su carrera universitaria. Para lo cual requiero de su valiosa participación en esta actividad que es parte de mi formación en la materia de Investigación Cualitativa en la Facultad de Filosofía y Letras. La información recabada me permitirá explorar y analizar los cambios en los ideales y perspectivas de los estudiantes de traducción respecto a su profesión con la finalidad de conocer cómo tales cambios influyen en su identidad profesional. La información proporcionada será procesada de manera anónima y confidencial con la intención de que la información sea lo más honesta y confiablemente posible. Agradezco de antemano el tiempo y la dedicación al responder este instrumento.

INSTRUCCIONES: Narre de la forma más detalladamente posible (15 líneas mínimo/30 líneas máximo) su experiencia estudiando Traducción hasta el momento, tomando muy en cuenta los siguientes criterios: su propia definición de la traducción, los motivos por los cuales eligió estudiar dicha carrera, las dificultades académicas que ha experimentado hasta el momento, los aspectos le han gustado o disgustado acerca de la carrera, explique cuál es su perspectiva actual de la carrera de traducción y cómo esta ha cambiado a lo largo del programa de estudios, y por último, comparta que espera lograr ejerciendo esta profesión.

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Consentimiento de participación

*Por favor confirme su deseo de participar en este estudio firmando y llenando el siguiente consentimiento de participación.*

Deseo \_\_\_\_\_/No deseo \_\_\_\_\_ participar en el cuestionario de la investigación acerca de **Los traductores y su identidad profesional: Cambios en las perspectivas de los estudiantes de traducción sobre su carrera.** (*Translators and their professional identity: Changes in translation students' perspectives about their career*).

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Para mí, la traducción es \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# IMPORTANCE OF SELF-EFFICACY IN CAT LEARNING

## José Cortez-Godínez

Universidad Autónoma de Baja California

[jose\\_cortez@uabc.edu.mx](mailto:jose_cortez@uabc.edu.mx)

## Jahiro Samar Andrade Preciado

Universidad Autónoma de Baja California

[samar.andrade@uabc.edu.mx](mailto:samar.andrade@uabc.edu.mx)

## Sonia Paola Martínez Zavala

Universidad Autónoma de Baja California

[paola.martinez86@uabc.edu.mx](mailto:paola.martinez86@uabc.edu.mx)

## Abstract

The purpose of this experimental research was to determine the level of self-efficacy of translation students in the use of Computer Assisted Translation (CAT). The study was carried out with fifth semester students of the Translation degree program at the Language School-Mexicali Campus of the Autonomous University of Baja California (UABC). Our hypothesis was that the higher the students' self-efficacy, the higher the academic achievement shown at the end of the CAT workshop. Therefore, successful experiences enrich both their self-efficacy and their instrumental subcompetence (PACTE, 2000-2019). Among the results obtained in the measurement of self-efficacy (Baessler & Schwarzer, 1996), academic achievement and the perception of what was learned in CAT, we found a correlation between a high perception of the subject's self-efficacy, high grades in the workshop taken, and a construct favorable to the knowledge learned, recorded by means of a questionnaire adapted from Haro-Soler (2017). The latter ultimately results in a holistic formation of the learner. Another important finding was that, despite the abrupt change of teaching modality, from face-to-face to remote, fifth semester students in 2020-1, managed to pass the course with high grades, despite the COVID-19 pandemic. The results may

provide clues for improving applied translation technology teaching and curricula.

**Key words:** self-efficacy, academic achievement, instrumental subcompetence, CAT, translation competence.

## Resumen

La intención de la presente investigación experimental fue conocer el nivel de autoeficacia de los estudiantes de traducción en el manejo de la Traducción Asistida por Computadora (TAC). El estudio se llevó a cabo con los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California. Nuestra hipótesis fue que entre mayor es la autoeficacia en los estudiantes, mayor es el logro académico mostrado al finalizar el taller de TAC. Por lo tanto, las experiencias exitosas enriquecen tanto su autoeficacia, como su subcompetencia instrumental (PACTE, 2000-2019). Entre los resultados obtenidos en la medición de la autoeficacia (Baessler y Schwarzer, 1996), el logro académico y la percepción de lo aprendido en TAC, encontramos una correlación entre una alta percepción de la autoeficacia del sujeto, altas calificaciones en el taller cursado, y un constructo favorable al conocimiento aprendido, registrado mediante un cuestionario adaptado de Haro-Soler (2017). Esto último, a la postre redundó en una formación holística del discente. Otro de los hallazgos importantes fue que, a pesar del abrupto cambio de modalidad de enseñanza, de presencial a remota, los estudiantes de quinto semestre en 2020-1, lograron aprobar el curso con notas altas, a pesar de la pandemia de COVID-19. Los resultados pueden dar pistas para mejorar la enseñanza de tecnología aplicada a la traducción y los planes de estudio.

**Palabras clave:** Autoeficacia, logro académico, subcompetencia instrumental, TAC, competencia traductora.

Recibido el 24 de febrero, 2022 - Aceptado el 18 de junio, 2022.

## Introduction

The bibliometric review in databases such as Scopus, in the year 2021, suggests that the construct of self-efficacy, together with academic performance, is a widely studied topic, although the proportion is lower in the study of both variables in Mexico and Colombia. Considering this, the purpose of the present exploratory research is to evaluate, in a detailed manner, the instrumental/professional sub-competence in translation students of the Language School-Mexicali Campus. The students who were enrolled in a workshop of Computer Assisted Translation (CAT) were considered in this research with the objective of knowing how self-efficacy registers, and delve in the cognitive processes that lead to the acquisition of high difficulty specialized knowledge in their formation. According to PACTE's Holistic Translation Competence Model (2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019) the psychophysiological sub-competence, properly delves stress management, mnemotechnic, and also the use of semantic and procedural memories, which implies the emotional part of the process at the moment of facing the challenge of translation. As established by Atkinson & Creeze (2012), self-efficacy is the translator's confidence in its personal skills and competences to carry out the translation task successfully. Thus, it must be mentioned that the objective of this study besides bringing some light about the translation's processes related to cognition, tries to take a wide look of the personal competences and the scope of academic achievements associated to the translation process in order to increase the bachelor's students' skills.

Our scope is to register self-efficacy in students of the Bachelor's Degree in Translation, with the objective of discovering its importance in the translation process.

Therefore, our research question is: is there a relationship between students' academic achievement -represented by their grades- and their perception of their CAT Tools management skills? In addition to this, correlations are sought between the scores obtained in the product review and the degree of self-efficacy shown by the subjects (Bandura, 1977, 1987, 1997; Haro-Soler, 2017). Our hypothesis is that "the higher the students' perception of self-efficacy, the higher the students' scores in the instrumental/professional sub-competence (translations made with CAT Tools)". Also, the results of the students' perceptions of the use and importance of ICT in translation will be presented, particularly in times

of pandemic when there was a drastic change in the teaching modality due to the cancellation of face-to-face classes since March 23, 2020 at the Language School-Mexicali Campus.

Basically, the study records the relation between self-efficacy perceived in translation students of fifth semester and their performance, while taking the class of CAT Tools during COVID-19 pandemic in 2020. This correlation was showed by a triangulation of self-efficacy perception with a psychological test [General Self-Efficacy Scale (Baessler & Schwarzer, 1996)]. Summarized, the hypothesis consists of reviewing if the relationship between the level of self-efficacy and the academic performance is positive.

## Self-efficacy

Bandura (1997) defined self-efficacy as "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (p. 3). The theory of self-efficacy was developed within the framework of social cognitive theory, which considers individuals as proactive agents in the regulation of their cognition, motivation, actions and emotions. According to Bandura (1977), within this social cognitive framework of the human functionality, self-efficacy addresses the role of self-referential beliefs as the main agentive factor that determines peoples' behavior aimed to fulfill objectives. Thus, it is assumed that people's judgments of efficacy determine the challenges they undertake, the effort they devote to the activity, and their perseverance when facing difficulties. It is also assumed that peoples' judgment of self-efficacy influence in certain thought patterns and emotional reactions (e.g., pride, shame, happiness, sadness) which, also influence motivation.

Bandura (1977, p. 192) said that "it has now been amply documented that cognitive processes play a prominent role in the acquisition and retention of new behavior patterns." Therefore, it is important to intervene in a positive manner in stimulating a better perception of self-efficacy in students so they can improve their skills, their self-perception and see themselves able to face problems and solve them. Even more so in this century, where social imaginaries coexist: "crystal generation", "resilience", "technology", "social networks", "popularity", "stress", "loneliness", "suicide", "racism", which all permeate from community to

schools, while adding “economic crisis” to such reality, can become obstacles or niches of opportunity in the teaching-learning process, depending on how they are handled.

In this sense, Atkinson and Creeze (2012) state that, there is a need to update traditional approaches to translator and interpreter training and education, as they have focused on core competencies: research, transfer, writing, decision-making skills for translators (Fraser, 2000; Göpferich et al., 2011; PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2014, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019), and cognitive memory and psycholinguistic issues for interpreters (Kurz, 2003; Liu, 2008). The authors add that in Translation Studies, psychological and personality issues have been ignored or considered insignificant, which creates a loophole in the education and development of translators/interpreters, since it is important to explicitly encourage the students’ self-confidence (extrinsic motivation). Besides, they favor creating a conscience among future translators/interpreters in terms of how their psychological skills and their self-evaluations can affect in their job actions and choices. They should strengthen their holistic translation competence (TC) through metacognition. Just as Torres del Rey (2005) points out, the learning and acquisition of knowledge, both of translation, and of new technologies, especially in combination, are two fundamental elements profoundly implied for education: the instrumental dimension and the personal and communicative construction.

As it has been mentioned, efficacy judgments are based in a complex process of self-perception supported by the cognitive process of various information sources about trust (Bandura, 1997). Bandura classified these sources as past performance achievements, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological states. Well executed achievements provide the most reliable effectiveness information because they are based on one’s own mastery experiences. Vicarious sources of information, in terms of effectiveness, are based on obtaining information from observing others and comparing one’s own capabilities with those observed. Persuasive information includes verbal persuasion, evaluative feedback, expectations of others, internal dialogue, positive imagery and other cognitive strategies. Physiological information includes autonomic activation associated with fear and doubt, or being psyched and prepared to perform, as well as fitness level, fatigue and pain as noted by

Feltz et al. (2008). That way, we see that self-efficacy can be altered due to interventions based on one or more information sources and efficacy experiences (e.g., success or failure), meaning that observation of performances, modeling, and experiential accumulation are variables that influence the analysis of our capabilities in the face of a new challenge.

Regarding Bandura’s 1986 theorizing, Pajares (1996) explains that efficacy beliefs help determine the effort that people dedicate in an activity, the time they persevere when they face obstacles and the capacity of recovery that will showcase in adverse situations: the higher the feeling of efficacy, the bigger the effort, persistence and capacity of recovery. Efficacy belief also influences in the thought patterns and emotional reactions of individuals. For its part, Schwarzer et al. (1997) state that the concept of self-efficacy expectations has more to do with the personal control of actions aimed at the confidence one has in one’s own ability to cope with certain stressors, and this concept allows identifying the difference in the way people feel, think and act. The characteristics of a person that has a low perception of their self-efficacy could be associated with depression, anxiety and impotence, which can also be related with low self-esteem and negative thoughts over their own personal scope and development. Meanwhile a person with a high level of self-efficacy has a strong sense of competence that facilitates their cognitive processes and to act when making decisions, as well as to achieve academic achievements, among others. The General Self-Efficacy test (GSE) can be consulted on Schwarzer et al. (1997, p. 88). The same Schwarzer et al., add that: “Self-efficacy levels can enhance or impede motivation. People with high self-efficacy choose to perform more challenging tasks. They set themselves higher goals and stick to them (1997, pp. 70-71).”

In addition to this, when it comes to preparing to act, the self-related cognitions in learning processes (also called metacognition) are an important ingredient of the motivation process. Metacognition is a superior level than thought that places an emphasis in the other intellectual processes to fix mistakes, optimize cognitive mechanisms and improve the implementation of strategies for the task executions (Flavell, 1979). The author says that metacognitive experiences: “...are any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise.” (p. 906)

### Academic achievement

Regarding academic achievement, the other variant refers to the communicative skills (oral, reading, sciences, social sciences and mathematics) and the competences that allow the student to succeed in school and society (Lindholm-Leary & Borsato, 2006).

Since these achievements are hard to evaluate, most researchers have based them in a narrower definition, limited to a large extent to the results of standardized achievement tests. There are studies that evaluate the academic performance through standardized tests or through general measures of academic performance, such as Grade Point Average (GPA). In our research, we took the scale of the Academic Staff Regulations of the *Universidad Autónoma de Baja California* (Gaceta UABC, 2018) as reference, which accredits students doing a Bachelor's, Specialty, Master's or Doctorate degree, and whose scale goes from 0 to 100 points, where a grade lower than 60 in Bachelor's degree is a failing grade.

### Psychological competence in the translation process

In order to locate the instrumental/professional sub-competence, which houses the knowledge of CAT Tools, we will start by mentioning Cheng (2017) who states that, a translator's competence has to do with the *demonstrated* capacity to translate, which results from a combination of knowledge, skills and attributes in the performance of a given translation task under given conditions.

Among aforementioned attributes, the author locates self-efficacy as a part of the emotional and motivational category that supports the management of a holistic procedure composed, in addition, of knowledge, skills/performance, and capacity to organize.

The same author describes attributes such as:

“...the set of personal attributes that are relevant to the translation act. In the list of translators KSAs provided by ATA (2012) and NAATI (2015), these personal attributes are often success and efficiency-related, including, for instance, being attentive to detail, being self-reflective, being collaborative and so on. In recent studies, attention is also paid to other attributes related to emotion, motivation or self-efficacy (see Rojo & Ramos Cano, 2016; Haro-Soler, 2017; Way, 2017).”

Cheng (2017, p. 43).

When it comes to translation competence and a framework that allows research of this competence, it should be recalled that the PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) model is one of the best known. The research Group was formed in 1997 by various translators and translation teachers from the *Universitat Autònoma de Barcelona* to research the acquisition of translation competence in reverse and direct translation (PACTE, 2003). The definitive and reviewed version of the TC model comprises five sub-competences (Bilingual, Extralinguistic, Translation Knowledge, Instrumental and Strategic) and activates a series of psychophysiological components. In 2003, PACTE Group defined the psychophysiological sub-competence as the capacity to use psychomotor, cognitive and attitudinal resources; we believe self-efficacy can be grouped under this category in addition to other components such as logical reasoning, creativity, mnemonics, and stress management. By 2017, they reiterate the psychophysiological sub-competence as: “different types of cognitive and attitudinal components and psychomotor mechanisms (PACTE, 2017, pp. 39-40).”

As for the instrumental sub-competence, PACTE Group assures that is predominantly procedural knowledge “related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to translation (PACTE, 2017, pp. 39-40).” It should be recalled that, on the one hand, the physical basis of emotional memory is on the hippocampus, which would function as the recorder of information, especially of a neutral nature, in combination with the amygdala, which registers positive, and negative events charged with intensity and emotional charge; they both work in tandem.

On the other hand, Micheli (2013, p. 13) locates psychophysiological sub-competence as the one that “...understands the self-concept or conscience of being a translator, the trust in oneself, capacity of attention, memory, etc.” In other words, it locates the cognitive processes that are activated at the time of starting the translation work and assessing the challenge ahead.

In the training of interpreters and translators, it must be said, tradition has been to focus almost exclusively on the advancement of technical and linguistic skills, leaving psychological skills largely untouched, or addressing them implicitly rather than explicitly. Based on previous researchers about translators, Atkinson and Creeze (2012) found statistically significant correlations between

translators' measures of success and positive aspects of psychological skills, specifically, good levels of self-efficacy and a positive explanatory style. Therefore, it is very important to develop those skills in students who are starting out professionally.

Now, the aforementioned authors define *psychological ability* as the capacity of the subjects that results in the combination of a triad of items: self-efficacy effects, explanatory style and the locus of control at work, in particular interpreters. About locus of control, is what people think in terms of controlling the facts that affect them and their lives, according to García-Méndez et al. (2018).

In a study about the attitudinal/personal/self-evaluation side of the translation and interpretation practice, Atkinson and Creeze (2012), proved that good levels of occupational self-efficacy (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998) and a good explanatory style (Laird & Metalsky, 2008; Weiner, 2006) are desirable skills to have.

A good occupational self-efficacy refers to a level a person feels confident enough to take on a task that is a little more challenging than they are used to. This encourages people to make an effort and develop themselves, instead of staying in their comfort zone. Having occupational self-efficacy at an optimal level also means that people will not try things that are technically too difficult for them, i.e., where there is a high chance of failure. In translation and interpretation, this is especially important, according to Atkinson and Creeze (2012), since the quality results may be critical. Secondly, the authors add, "...by 'good explanatory style', we mean that a person's explanatory style is normally a positive one (p. 4)". This means assuming a reasonable quantity of personal credit for successful results, which also increases self-efficacy and encourages them to keep trying. It also means to avoid a negative explanatory style, in which people tend to systematically blame failure and/or attribute success to luck. This negative style has been associated with impotence, negative affect, abandonment, and even depression (Abramson et al., 1978; Robins & Hayes, 1995). Generally, this is a negative situation for translators and interpreters, especially since working as a freelance interpreter or translator can be quite isolating and can increase these problems.

### Methodology

As previously mentioned, the current study was experimental, cross-sectional and correlational, in which

qualitative and quantitative analyses of the data –mixed methods-- were carried out.

The reason for using mixed methods was that we first:

- 1.- Had to check the foundation of the construct, was the knowledge of CAT Tools learned or not? and what was the subjects' perception of the construct. Is it important, useful, and do I need more of that knowledge? A Google-Forms post-task questionnaire was used for this purpose.
- 2.- To measure academic achievement, we graded the work submitted with the support of scholarship students, so as to avoid being judge and jury in the experiment. Two scholarship holders were given access to the translations done by the group with a key instead of names, to avoid bias. They provided the list of scores and corrections to the scores (The quantitative data were processed with SPSS).
- 3.- The qualitative part comes in by feeding Atlas.ti with the subjects' responses and categorizing them into positive and negative.
- 4.- Finally, the triangulation and ratification of the level of self-efficacy is shown with the use of a test (Schwarzer's General Self-Efficacy Scale, 1997), which clearly gave the level of each subject, which was compared with their individual academic achievements.

### Participants and instruments

The sample consisted of 21 students, 19 women and two men, on their fifth semester of the BA in Translation. The inclusion criterion was to have attended the CAT workshop offered at the Language School in the first semester of 2020, where 90.47% of the students answered the *CAT Tools and Self-Efficacy in Translation* form (2020).

The Google Forms Questionnaire consisted of eight items, in which questions 1, 3, 4 and 7 were closed questions of ordinal type, while questions 2, 5, 6 and 8 were open questions of nominal type (Appendix 1). The main objective of this survey was to evaluate improvements in the instrumental/professional sub-competence, and record the psychophysiological sub-competence in relationship with the translation task using technological tools, after the CAT workshop. In a Google Form, the perception of the class was recorded, as well as the tools

they learned, besides the role of the instructor and problems that came up because of to the implementation of long-distance classes due to the COVID-19 pandemic. We took the information from the open-ended nominal questions, which reflected the students' perception and new construct after the CAT workshop, and poured them into the Atlas.ti matrix. This gave us the categories reflected in Table 1.

It must be clarified that the class was taught using Blackboard educational platform (BB), which is structured through homework and learning tasks. The texts, programs and all the support material were accessed by the subjects because they were UABC students; outside sources for the class, such as YouTube, were of clear access.

As mentioned above, scholarship students functioned as reviewers and teaching assistants as part of their Professional Social Service at UABC (Gaceta UABC, 2007). Homework and translations were sent to these reviewers via e-mail with code names to avoid bias. At the end of the workshop, the final summation is done by the BB platform and is the final grade of the subject. With this in mind, we probed the subjects' perception of the pros and cons in their academic training through the Google Form about the CAT workshop, as well as the influence they have on students' academic development. The questionnaire was based in Haro-Soler's (2017) work model by adapting it to contents of the class. We previously explained at class, as well as during the experiment, the concepts of self-efficacy and self-confidence. During the processing of data, the results were contrasted with the final grades achieved in the course in order to seek some correlation and a better understanding of the relationship between the addressed constructs.

### GSE test

On the other hand, the GSE -created in its 1993 original version- was answered online by the 26% of the sample due to validity reasons. The GSE consists of 10 items and adopts a 4-point likert scale, adapted to Spanish according to the German and English version of the instrument in the study by Baessler and Schwarzer (1996), where samples from Germany, China and Costa Rica were compared to see the psychometric validity of the test (Schwarzer et al., 1997).

The aforementioned scale that evaluates the stable feeling of personal competence to carry out a great

variety of stressful situations in a successful way, has been translated to 25 languages and has been measured in both adult population as well as 12-year-old teenagers and onwards: this is based in the definition of self-efficacy done by Bandura in 1986 (Espada et al, 2012). The alpha of Cronbach of the Spanish version of the scale can vary between .76 y .90 (Schwarzer, 2014, cited by Bueno-Pacheco et al, 2018; Blanco et al., 2019; Covarrubias et al., 2019; and Clavijo et al., 2020).

Also, this scale correlates inversely with the negative emotions assessed by other tests that measure emotional states of this type. That is, if a high self-efficacy grade shows up, has a major quantity of positive thoughts. People with higher self-efficacy also perceive themselves to have a high level of well-being, especially in the case of perceived achievement, which is related to working towards goals and accomplishing tasks. This is also interpreted as having a purposeful meaning in life and also having the ability to face daily situations, whether they are at personal or social level. Finally, the higher the meaning of life and consciousness that people possess, the higher the level of perceived self-efficacy will be, accompanied by more positive automatic thoughts (Bueno-Pacheco et al., 2018).

According to Espada et. al. (2012), GSE evaluates the stable feeling of personal competence to handle effectively in a great variety of stressful situations. For the self-efficacy evaluation, the GSE has empirically shown its convergent and discriminant reliability and validity; among other studies about their use and adaptability are Sanjuán et. al. (2000) and Rojas (2014). To triangulate the subjects' perception with the results of the instrumental/professional sub-competence in a more detailed manner, a decision was taken to apply the GSE (Schwarzer et al., 1997) to this same sample, with the objective of bringing a clearer perspective regarding sub-competence and usefulness acquired at the end of the course. This way, the objective is to contrast the findings between the survey, the products, and the psychological test, as well as to identify the level of self-perception of the students, in order to confirm the hypothesis in this study: the higher the self-efficacy, the higher the academic achievement.

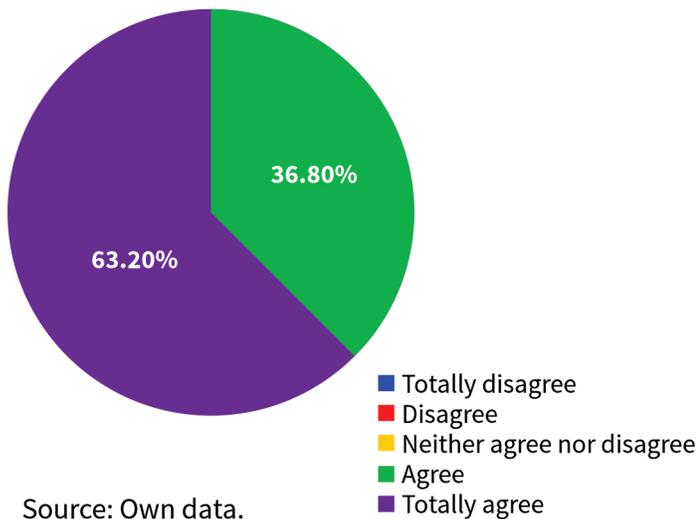
### Results

Based on the data obtained from the *CAT Tools and Self-Efficacy in Translation* test, a quantitative and qualita-

tive analysis of the participants' responses was carried out in order to obtain a general idea of how confident the students are in their abilities to handle the different programs, in this case when using CAT tools. The analysis of the quantitative data derived from the items with closed-ended questions, corresponding to items 1, 3, 4 and 7, is shown below.

**Graph 1.** Participants' perceptions of the usefulness of this CAT workshop for their training as translators.

*I found this CAT workshop useful for my training as a translator*



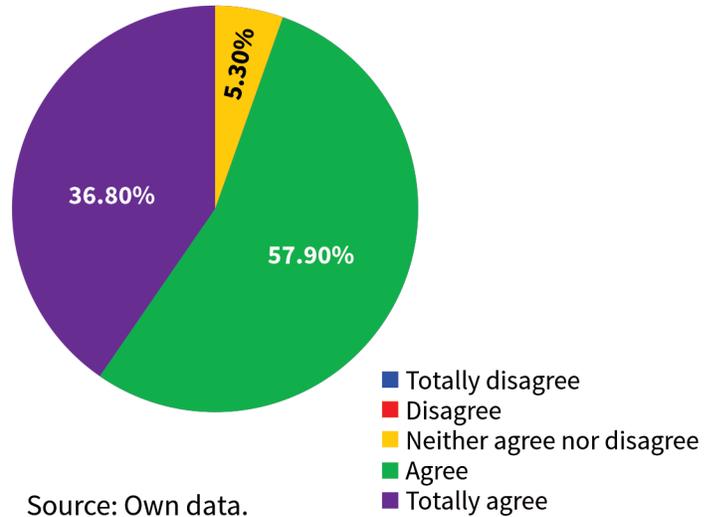
On Graph 1, of the 90, 47% participants that were surveyed, we find that the two responses that obtained the highest number of votes were: Totally agree 63, 2% and Agree 36, 85%, i.e. these people consider that the CAT (Computer Assisted Translation) workshop is useful for their professional training.

On Graph 2, we identify the following responses; Agree 57, 9%, Totally Agree 36, 8% and Neither Agree nor Disagree 5, 3%, i.e. more than half of the surveyed sample refers that they would like to have more workshops on Technology Applied to Translation, as part of their Translation Degree training.

On Graph 3, responses to question 4 of the survey showed the data; Agree 73, 7%, Totally agree (21, 1%) and Neither Agree nor Disagree (5, 3%), meaning that 94, 80% perceives a higher level of self-efficacy on their Computer Assisted Translation skills, therefore, a higher level on their instrumental/professional sub-competence.

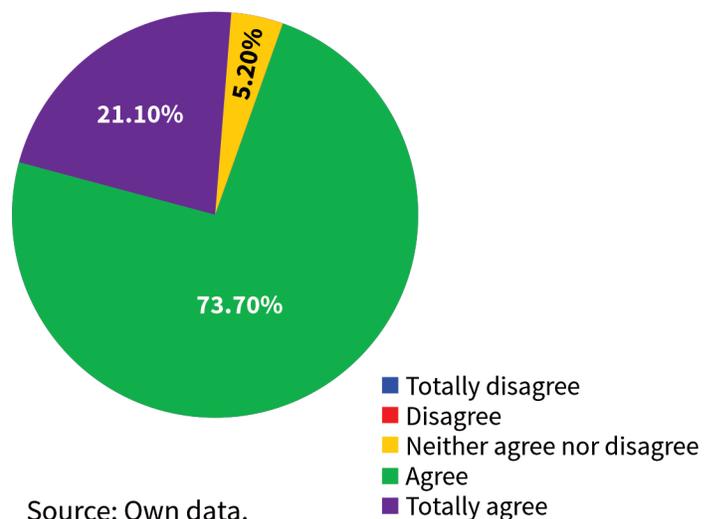
**Graph 2.** Participants' attitude towards the availability of more Applied Technology workshops in their BA in Translation.

*I wish there were more Applied Technology workshops that were part of the BA in Translation*



**Graph 3.** Participants' perceptions of their self-efficacy after finishing this CAT workshop.

*After finishing the course, I feel more self-efficient in Translation*

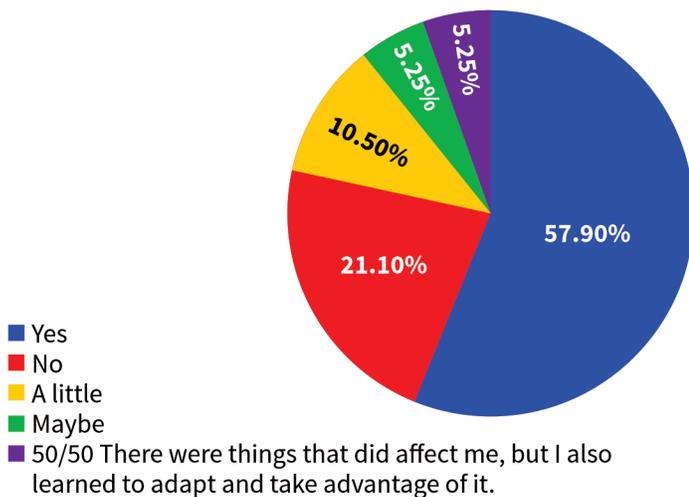


On Graph 4, which surveys the opinion over the influence of COVID-19 pandemic had in teaching-learning development process, the next answers were obtained, Yes 57, 9%, No 21, 1%, A little 10, 5%, besides maybe.

There were comments that expressed what affected them: “50/50, there were things that did affect me, but I also learned to adapt and take advantage of it” (5, 3%). Generally, 79% of students consider that, in some way, the pandemic affected their academic development; nonetheless, their grade remained high.

**Graph 4.** Participants’ perceptions of whether Covid-19 pandemic has affected their learning.

*Do you think the COVID-19 pandemic has affected your academic development?*



Source: Own data.

**Qualitative results**

For the qualitative analysis of the data, using Atlas.ti 9 program, we first searched for the most repeated words to obtain the names of the labels in order to categorize each of the responses of the participants who completed the CAT Tools form at the end of the semester, the first week of June of 2020.

Categories, such as Learning, Benefit, Quality, Confidence, Time savings, Improved translation workload, among others, emerged as the labels we used (Table 1). Some of these categories were used to organize the information in more than one question such as: Learning, Confidence, Virtual Classes/Virtual Mode.

After the initial analysis with the Atlas.ti program, the total amount of revised paragraphs on this survey was 115 (100%). The most outstanding categories are confidence, where 15 paragraphs were analyzed (13, 04%), Virtual classes/Virtual modality with 13 paragraphs

(11, 30%), Broad/diverse content with 12 (10, 43%) and Learning with 8 paragraphs (6, 95%), while the categories that obtained the least number of paragraphs in the analysis are Monotonous classes/Classroom monotony and Sleepiness/ Tiredness with 1 paragraph each (1, 7%).

**Table 1.** Participants’ perceptions of their Self-efficacy and Performance in categories deriving from these concepts.

Self-efficacy	Performance	Positive	a) Benefit
a. Confidence.			b) Quality
b. Learning.	c) Time savings		
c. Motivation.	d) Improved translation workload		
d. Positive academic performance.	Negative	e) Internet connection	
	f) Home distractions		
	g) Interaction with peers Sleepiness/ Tiredness		

Source: Own data.

The categories were organized in two parts, between negative and positive content; within the negative content, the aspects mentioned by the students on question 6 of the survey were considered since it was the purpose of this item to find out what aspects of the workshop they considered negative and what suggestions they could give to the workshop. On the other hand, the answers of item 5 were taken into account to find out which positive aspects could be found during this workshop.

As mentioned above, Table 1 shows the categories and paragraphs that refer to the negative aspects of the workshop, such as Monotonous Classes/Monotony of the classes, where opinions such as “the class is very monotonous, we need to add dynamics” can be found; Virtual Classes/Virtual Modality with accounts such as: “The online modality in which we had to take the class. I think this class would have been even better if we had taken it in person”; Equipment with comments such as

“Not all the computers we own have the capacity to support some programs”; Confusing explanations such as “There were times when the instructions presented in the activities to be handed-in were different from other instructions presented in other files”; Organization such as: “There was a bit of disorder in terms of delivery deadlines dates, and the materials in Blackboard were a bit difficult to locate”.

In this regard, it was found that participants refer more to the technical aspects of the class, that is, more to the form than to the content they worked with during the workshop. These responses gave a clearer picture of what aspects can be improved within the workshop to better its quality and organization.

In the recount, categories and paragraphs that reference the topics and explanations in the class are identified. The positive categories are: Comprehensive/Diverse content in which the found opinions were “There is enough material for the management of the programs, which is good, since it is possible that we are not able to understand everything, but with the material and videos, it becomes easier”; following this, Production of Material “It also helps us make glossaries and translation memories that can help us with future translations. They allow us to make translations independently of the format we’re working on (PDF, Word, web-pages, etc.)”.

The third category, No suggestions, with comments such as:

However, I don’t think it was the case with this class since the program and steps were explained, there was no chance to get distracted, and in order to hand-in the activities you had to know how to use the program, at least what you had seen in class. Thus, I had no problem in this class to meet the objectives.

Participant 4

Based on the above, these students consider the following as the strong points that this workshop contributes to their training as professionals: the ample content that they can find inside and outside the class, which allows them to have the material to be reviewed at different times, as well as videos that complement the information that they have not been able to see during class or to clarify doubts. Also, the participants referred

that learning to use these tools allows them to work different formats and this way to keep the shape and quality of the texts. Finally, regarding the last category with this type of content, in question 7, the students were asked if they considered that the pandemic had affected their academic performance. Participants who answered “no” were given the opportunity in question 8 to expand their response, on which one of them refers that the class demanded a certain level of attention to attend to the contents of the workshop that were necessary to do activities, so he/she did not perceive that his/her performance was affected.

Based on the division established for the concept of Self-Efficacy and Performance, the way in which each of the categories was assigned to one of these concepts is identified. Then, we have that the most comprehensive concept would be Self-Efficacy that encloses the categories Confidence, Trust, Learning, Motivation and Positive academic performance. From there, the concept of Performance is considered, and includes positive and negative character categories, which means that, according to the answers that the students gave throughout the CAT Tools workshop, there were factors that contributed to this academic performance and others that could have affected negatively the aforementioned final result, such as COVID-19’s health contingency.

Each of these categories refers to the participants’ answers who could indicate how they perceive themselves regarding their translation skills and their capabilities to develop this type of tasks with the help of translation support programs; within the categories of the concept of Self-Efficacy are: a) Confidence, b) Learning, c) Motivation, and d) Positive academic performance.

Within the first sub-category a) Confidence, which was used to organize the information from questions 2 and 5, there are comments such as “Because is confidence what we think we have in our capabilities or skills”, “that gives us the opportunity to improve as translators”, “One of the aspects is that I feel more confident of using technologic tools” and “knowing how to handle several [programs] opens the possibilities to us”, this indicates that students perceive that the class helped them improve the confidence they have in their translation skills with CAT tools and the importance that these have on their professional development, as well as for what kind of job they can apply.

On sub-category b) Learning, present in questions 2 and 5, there are opinions such as:

Because is important knowing CAT Tools, because, technology advances on a daily basis, just as the new knowledge and discoveries in the area of translation, and us as translators, we have the duty to be informed about everything, not just what happens on our surrounding, but also the changes and advancements that happen in our work area.

Participant 18

Another participant said, “very different to what the entire world thinks of traditional, handwritten translation, and which we do not find out about until we study or do research about it.” From these answers, it can be said that taking the CAT Tools class, these students identify the importance of keeping updated, learn how to use tools and programs that can contribute to their professional development, and also other methodological aspects they did not know about their own field of study.

Within this secondary category to self-efficacy, there was a division of its subcategories into positive and negative content presented in Table 1, the first are a) Benefit, b) Quality, c) Time savings, and d) Improved translation workload, which refer to the facilities and advantages of the workshop for their self-perception and performance, while the subcategories of negative content that were mainly drawn from question 6, are e) Internet connection, f) Distractions at home, g) Interaction with peers and h) Sleepiness/ Tiredness, refer to the factors that hindered the process within the workshop and the participants' confidence in their performance.

The first of these positive content sub-categories is a) Benefit where the opinions found were:

I think the simple fact of knowing a little about various programs that brings us this possibility is pretty good, since some of them can facilitate the work load a little, as well as the time it takes to do a translation from zero.

Participant 6

Besides, another participant affirmed: “I liked the programs seen in class and the performed activities, I knew that machine translators existed, but I didn't imag-

ine there would be several other tools and programs”, these comments indicate that, in a general level, students observe that the use of CAT tools is not only useful to improve the work load and time, but also their usefulness so their translations are more consistent as well as the amount of options they have to do a translation task.

As example of negative content sub-category is: e) Internet Connection, presented expressions such as “it affected it -on the performance- because I couldn't always connect to the sessions, or sometimes, due to technical problems, I handed-in some of my works a little late”. These expressions indicate an outside factor for the students, like unstable connection that makes it difficult for them to hand-in assignments on time, and preventing them to connect to class sessions which implied losing important explanations for the activities.

For the next sub-category, f) Home distractions, it was found: “Sometimes, while at home, I got distracted while I was in class because there was noise and interruptions”, “Because being at home distracts, e.g. home responsibilities, family, internet, etc.” For those students, being in a virtual mode from their homes had implications to the amount of distraction sources presented in their housing, whether it will be noise, family reasons, among others, which did not allow them to pay attention to classes.

Some performance sub-categories refer to aspects and external factors that can affect both the level of self-efficacy, as well as performance in performing tasks with CAT tools and also students' perceptions on how this affects them at other levels due to various factors in the places where they are located. Other studies (Bolaños-Medina & González, 2012) have put on the table negative attitudes towards translation support tools due to several factors. However, now in 2018, Ge reports a better attitude, according to Valero-Garcés and Tan (2020):

Ge (2018), in his study on the status of TAO teaching in universities in of Shanghai, points out that the majority of students have a positive attitude about the use of such tools: 68.75% believe that mastering them is the use of such tools: 68.75 % believe that mastering them is important for their professional important for their professional development; 77.84% believe that the duration of teaching these tools should be extended....

Valero-Garcés and Tan (2020, p. 76)

An explanation toward this phenomenon, supported by the classroom experience as 15 years ICT teachers, is that students now see the use of a computer/laptop as part of their daily life, and not as “their enemy”: they play videogames, play music through *Bluetooth* and use cellphones on a daily basis; they also download applications, so technology is already internalized in their daily lives, and they see new technologies as part of the learning they need to integrate into their lives.

### Profile of the GSE sample

Next, we analyze the results of the psychological test, with which we used to triangulate the obtained results. Of the 90,47% who answered the *CAT Tools and Self-Efficacy in Translation* test, 26, 3% also answered GSE, all of them female. The results of the General Self-Efficacy Scale show that the participants got a medium score of 34, 8 of 40 possible points, which is the scale’s maximum grade. The 30 range was the lowest score and 39 the highest (Table 2). These results contrast with other studies, in which the medium score varies according to the sample. In the case of this research, the score could be due to the size of the sample. In other studies, a medium score of 29, 45 was obtained in a sample of 592 subjects. In studies done by Schwarzer (1993) and Baessler and Schwarzer (1996) with students, a medium score of 29.28 and 20.22 was obtained. It is necessary to keep in mind that the higher the score, the higher the level of Self-Efficacy (Blanco et al., 2019).

**Table 2.** Grades and correlation with GSE score.

		GSE score			
		Frequency	Percentage	Valid Percentage	Accumulated Percentage
<b>Valid</b>	30,00	1	20,0	20,0	20,0
	31,00	1	20,0	20,0	40,0
	37,00	2	40,0	40,0	80,0
	39,00	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100.0	100.0	

Source: Own data and elaboration.

These students’ results showed the presence of positive thoughts that would help them to enhance personal competencies, which aid to cope with stressful situations, reflecting the strength of the generalized belief in self-efficacy, which indicates a generalized sense

of personal competence. Having a high score indicates more optimistic scenarios, in which, by establishing a realist goal, they invest more effort and persist on it. In case of having difficulties during the process of consecution of a goal, it is possible that they are capable of recovering faster. They would also have greater ease in decision-making and academic achievement. These results could also indicate an inverse relationship with depression, anxiety and feelings of incompetence that are present in a person with a low level of self-efficacy.

**Table 3.** Average of subject’s Grades

Statistics		
Final grades		
N	Valid	
		21
<b>Lost</b>		0
<b>Media</b>		96,43
<b>Median</b>		100,00
<b>Standard deviation</b>		7,769
<b>Range</b>		25
<b>Minimum</b>		75
<b>Maximum</b>		100

Source: Own data.

For this research, we sought to compare the score obtained in the GSE with the final grades obtained in the CAT Tools workshop, whose statistics (Table 3) were obtained by means of the IBM SPSS program. As can be seen, an average score of 96, 43/100 was found. A total of 76, 2% obtained 100/100 points; 9.5% reached 95/100 points; 9.5% reached 80/100 points; and 4, 8% 75/100 points, with the highest score range being 100 points and the lowest 75.

From the above, and the responses provided by the participants to the CAT Tools test, it was found that: although the subjects mentioned being affected to a greater or lesser extent by the pandemic and the quarantine, specifically their performance in the workshop, the grades of the vast majority of these students can be considered outstanding. The scaled used for reference in our University, establishes passing grades from 60/100 (enough) to 100/100 (which is an excellent grade) in

Bachelors, where less than 60/100 is not a passing grade (Gaceta UABC, 2018).

By comparing the GSE level with the grades obtained by participants who answered this scale, it has been identified that the students who had a good level of self-efficacy of 34, 8 points and the Academic Performance reflected in their final grades, showing an average of 96.43/100 points within the class, which are also high. As it can be seen, the higher the self-efficacy in translation students, ratified by the obtained academic achievements, the higher the development of instrumental/professional sub-competence, and therefore their future performance as future practitioners in the area.

### Discussion

A correlation may exist between self-efficacy of the participants and their capacity to face new academic challenges and solve them. In fact, as some Translation Studies theorists have stated: translation is an activity that implies problem-solving and decision making. As example, PACTE Group believes that translation problems can be found in several phases of the process and that translation problem-solving “involves different cognitive operations within the translation process, and requires constant decision-making on the part of the translator” (Hurtado Albir, 2017, p 10).

The aforementioned correlation can be described in the next way: A student with good self-efficacy faces a translation troubleshooting, decision making (that can be from choosing the adequate translation software, terminology management or an online dictionary, even listening to music to reduce stress when translating) and accomplishes the task successfully. Finally, this positive experience and the learning feedback acquired improve their strategies and technics that, in the end, reinforce positively the self-perception of self-efficacy, which in turn prepares them for greater challenges. This whole process, which we could consider as a virtuous circle, polishes and strengthens the Instrumental/Professional sub-competence of the future translator.

Regarding the analyzed stratum, 26% of the stratum showed a self-efficacy of 34, 8, with an average group score of 96, 43/100, which tells us that the subjects have a very good perception of what they are capable of doing. Therefore, they face challenges with the confidence that they will be able to overcome them, supported by the assisted translation tools used by professionals in the area.

Between the study limitations, we can mention that it would have been interesting that all 19 students had participated in the GSE probe, thus, enabling us to see the full picture. One of the most attractive studies is to find out which brain devices are used to design translation strategies, in other words, how does the strategic sub-competence manifests and develops within the cognitive process, as it has been named by Krings (1986, p. 18) “potentially conscious plans for solving a translation problem”, since strategies arise as soon as the translation cannot be carried out automatically.

### Conclusions

As a conclusion we can state that surveyed students performed well in the CAT Tools class supported by the review of the final grades and shown in the results of support programs used for this research.

Bachelors in Translation at the Language School-Mexicali campus manifested having a higher level of self-efficacy after taking the CAT Tools class, on which CAT tools are reviewed to improve the Instrumental Sub-competence and their future performance as practitioners. According to the objective of this research, the relationship between students’ self-efficacy and performance after the CAT Tools workshop was demonstrated. The correlation showed that the students got high final grades due to a good level of self-efficacy, while also recognizing the usefulness of CAT Tools for their professional development. Besides, results obtained may be useful for the design of applied technology curricula more focused on stimulating students’ self-efficacy, which in the long term would result in more competent translation professionals.

It must be reminded that although this is an exploratory study that cannot be generalized to all the students that have already taken the class, it is a good start to carry out longitudinal studies in this area. A very important need was expressed and revealed by subjects in the present study: they want to receive more applied technology classes, as is already the case in other public and private institutions in the country.

The results obtained using the research instruments used in this study allowed us to measure the variables, and to find a correlation among them. Results showed that there is a direct and positive correlation between the range of self-efficacy -that is part of Psychophysiological Sub-competence, studied by PACTE

Group (2000-2019)- and the performance of the subjects shown in their grades achieved at the end of the workshop. The data offers us valuable information both in the improvement of the methodologies in teaching ICT in translation, as well as the necessary update of the syllabus. •

## References

- Abramson, L., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Atkinson, D. & Creeze, I. (2012). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*. 6(1), 1-20. <https://bit.ly/38MOty0>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. [Measuring optimistic self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy Scale] *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-07/RIDEP48-Art1.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Blanco, V., Vázquez, F. L., Guisande, M. A., Sánchez, M. T., & Otero, P. (2019). Psychometric properties of the generalized self-efficacy scale in non-professional caregivers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 52(3), 115–127. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.09>
- Bolaños-Medina e Isern González, J. (2012). Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida. *Sendebarr*, 23, 275-300. DOI: <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v23i0.39>
- Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C., & Aguilar-Sizer, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su Uso en el Contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 48(3), 5–17. <https://doi.org/10.21865/ridep48.3.01>.
- Cheng, S. (2017). *Translation Competence Development among Learners: A Problem-Solving Perspective*. [Doctoral thesis, Manchester University]. <https://rb.gy/onqsor>.
- Clavijo, M., Yévenes, F., Gallardo, I., Contreras, A. M., & Santos, C. (2020). The general self-efficacy scale (GSES): Re-evaluation of its reliability and validity evidence in Chile. *Revista Médica de Chile*, 148(10), 1452–1460. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872020001001452>.
- Covarrubias-Apablaza, Carmen G., Acosta-Antognoni, Hedy, & Mendoza-Lira, Michelle. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>.
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J.L., & Piqueras, J.A. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 355-370.
- Gaceta UABC (2007, junio). Reglamento del Servicio Social Profesional de la Universidad Autónoma de Baja California. Publicado en la Gaceta Universitaria, Núm. 189 del 2 de junio de 2007. <https://bit.ly/3imHiSe>.

- Gaceta UABC (2018, diciembre). Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. Anexo 408. [shorturl.at/byBOS](#)
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., y Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776. doi:10.1037/0022-0663.91.4.765
- Feltz, D. L., Short, S., y Sullivan, P.J. (2008). *Self-Efficacy in Sport: Research and Strategies for Working with Athletes, Teams, and Coaches*. Human Kinetics.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fraser, J. (2000). The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 51-62). Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- García-Méndez, M., Peñaloza-Gómez, R., Méndez-Sánchez, M. P., & Rivera Aragón, S. (2018). Construcción y validación de la escala de locus de control materna. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1593>
- Göpferich, S., Bayer-Hohenwarter, G., Prassl, F., & Stadlober, J. (2011). Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. In S. O'Brien (Ed.), *Cognitive Explorations of Translation: Eyes, Keys, Taps*. Continuum.
- Haro-Soler, M. M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Krings, H. P. (1986) Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In J. House, y S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 263-75). Gunter Narr.
- Kurz, I. (2003). Physiological Stress During Simultaneous Interpreting: A Comparison of Experts and Novices. *The Interpreters' Newsletters*, 12, 51-67. <https://bit.ly/3PR9RpT>
- Laird, R. S., & Metalsky, G. I. (2008). Attribution Change. In W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.), *Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice* (pp. 35-39). John Wiley & Sons.
- Lindholm-Leary, K. y Borsato, G. (2006). Academic Achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, D. Christian, W. M. Saunders & Saunders, B. (Eds.) *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence* (pp. 176-222). Cambridge University Press.
- Liu, M. H. (2008). How Do Experts Interpret? Implications from Research in Interpreting Studies and Cognitive Science. In G. Hansen, A. Chesterman, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research* (pp. 159-177). John Benjamins.
- Micheli, P. (2013): *La subcompetencia instrumental profesional dentro del currículum de traducción en Chile. Estado del arte y propuesta curricular*, [Doctoral thesis, Universidad Autónoma de Barcelona].
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.). *Investigating Translation* (pp. 99-106). John Benjamins.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducción*, 6, 39-45. <https://goo.gl/91cXiT>.
- PACTE (2002). Exploratory tests in a study of translation competence, *Conference Interpretation and Translation*, 4(2), 41-69.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.77-102). John Benjamins.

- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *META*, 50(2), 609-619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. In J. Kearns. (Ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp. 104-126). Continuum. -- (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230. DOI: [10.1556/Acr.10.2009.2.3](https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3)
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In S. O'Brien. (Ed.), *IATIS Yearbook 2010* (pp. 317- 343). Continuum. -- (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation, *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 1, 85-115. DOI:[10.6035/MonTI.2014.ne1.2](https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.2)
- PACTE (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index, *Translation Spaces*, 4 (1), 29-53. DOI: <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>
- PACTE (2017). PACTE translation competence model. In: Hurtado Albir, A. (ed.) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins Publishing Company (pp. 35-41). -- (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>
- PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, 43, 1-25. <https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Robins, C. J., & Hayes, A. M. (1995). The Role of Causal Attributions in the Prediction of Depression. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory Style* (pp. 71-97). Lawrence Earlbaum.
- Rojas, M. A. (2014). *Nivel de Autoeficacia de los empleados de la Confederación Deportiva Autónoma de Guatemala*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/43/Rojas-Manuel.pdf>.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513. <https://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of Perceived Self-efficacy: psychometric Scales for Cross-cultural Research. Freie Universität.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), pp. 240-261. DOI: [10.1037/0033-2909.124.2.240](https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240)
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción: Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Comares.
- Valero-Garcés, C. y Tan, T. (2020). Análisis de las actitudes de estudiantes de traducción hacia las herramientas TAO. El punto de vista de los estudiantes de chino-español. *CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural*, 6(1), 69-88. DOI: <https://doi.org/10.14201/clina2020616988>
- Weiner, B. (2006). *Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions: An Attributional Approach*. Lawrence Earlbaum.

## Appendix 1

Detail of the questionnaire of CAT Tools and Self-Efficacy in Translation. Adapted from Haro-Soler (2017).

# CAT Tool y autoeficacia en Traducción 2020-1

Contesta de manera honesta al siguiente cuestionario, ¡¡¡muchas gracias!!!

**\*Obligatorio**

Correo electrónico \*

No se puede prellenar el correo electrónico

1. Este taller CAT me ha parecido útil para mi formación como traductor/a Marca \*  
solo un óvalo.

**Por favor, lee con atención el concepto de autoeficacia y llena este cuestionario marcando/subrayando o sombreando la opción que mejor refleje tu opinión. Es importante que no dejes ninguna pregunta en blanco. No te llevará más de cinco minutos. ¡Gracias por tu colaboración!**

La autoeficacia se define como "la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer" (Blanco et al., 2011, p. 3). Consiste, por tanto, en una autopercepción sobre las propias capacidades que se construye en función de la tarea o actividad concreta que se pretende desarrollar (en nuestro caso, la traducción). Es precisamente su especificidad con respecto a una actividad particular (Bandura, 1987, pp. 421-422, 1997, pp. 36-42, 2006, p. 307) lo que distingue la autoeficacia de conceptos pertenecientes al mismo campo semántico, como el de autoconfianza, que Schunk y DiBenedetto (2016, p. 40) definen como: "a general capability self-belief that often fails to specify the object of the belief". Nos encontramos en este caso ante una autopercepción referente a las capacidades generales que se poseen y que no está vinculada a ninguna actividad concreta.

La Traducción asistida por computadora, Traducción asistida por ordenador o CAT es el proceso de reproducción de un texto en otra lengua que lleva a cabo una persona con la ayuda de software o programas de ordenador desarrollados específicamente a tal fin.

totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

# TECHNOLOGY INTEGRATION IN THE ERT ENGLISH CLASSROOM: TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES

**José Antonio López Romero**  
TecNM Campus Las Choapas  
[joseitsch@gmail.com](mailto:joseitsch@gmail.com)

**Daisy Giles**  
Universidad Veracruzana  
[dgiles@uv.mx](mailto:dgiles@uv.mx)

**Patricia Núñez Mercado**  
Universidad Veracruzana  
[pnunez@uv.mx](mailto:pnunez@uv.mx)

## Abstract

Research has shown that teachers' beliefs play an important role in the successful integration of educational technology in the language classroom (Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2015; Tondeur et al., 2017), yet the relationship between teachers' beliefs and practices is complex (Chen, 2008; Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2012). Seeing as teachers' experiences of educational technology during the COVID-19 pandemic will have a lasting impact on their beliefs about its use (Code et al., 2021), it is important that teachers' views and practices while in Emergency Remote Teaching (ERT) conditions are explored. Through data collected from questionnaires, interviews and observations, this small-scale case study at a technological university in southern Mexico aimed to better understand how proficient EFL teachers feel about the use of technology as a support element for their teaching skills in an ERT setting and how access and knowledge of technology shape or influenced the teachers' beliefs about the use of such technology in their classes. Findings indicate that while teachers consider themselves to be proficient in and have access to a wide range of technological sources, these beliefs do not fully align with their ERT classroom practices.

**Keywords:** ELT, educational technology, ICT, teachers' beliefs, technology integration.

## Resumen

*Las creencias docentes juegan un papel importante en la integración de tecnología educativa en las clases de lengua (Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2015; Tondeur et al., 2017); sin embargo, la relación entre éstas y lo que sucede en la práctica es compleja (Chen, 2008; Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2012). Estas experiencias con la tecnología educativa durante la pandemia por COVID-19 tendrán un impacto en las creencias docentes al respecto (Code et al., 2021); por lo tanto, es importante investigar sus perspectivas y prácticas durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés). Con datos obtenidos de cuestionarios, entrevistas y observaciones, este estudio de caso en una universidad tecnológica pública en el sur de México, tuvo como objetivo entender qué tan competentes se sentían los profesores de inglés al usar tecnología educativa como apoyo docente en un contexto ERT, y cómo el acceso a y conocimiento de la tecnología influyen en sus creencias sobre su uso en clase. Los resultados indican que aunque los maestros se consideran competentes y tienen acceso a una gran variedad de recursos tecnológicos, estas creencias no se alinean por completo con sus prácticas en el salón de clases.*

**Palabras clave:** creencias de profesores, ELT, integración de la tecnología, tecnología educativa, TIC.

## Introduction

The impact of teachers' beliefs on their instructional practices has been documented in research over a number of decades, and it has been shown that teachers' personal belief systems influence choices they make at a curricular level, as well as the strategies they employ in the classroom, including their use of technol-

Recibido el 30 de marzo, 2022 - Aceptado el 10 de junio, 2022.

ogy (Niederhauser & Stoddart, 2001). Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2010) suggest that for any change to take place in the classroom, teachers must first recognize and confront their own beliefs, and Ding et al. (2019) further this idea by highlighting the importance of considering teachers' beliefs for the successful integration of technology in teaching practices.

Educational technology has, for a long time, been widely considered an important element of teaching and learning. The field of English Language Teaching has a long history of technology use, from the widespread use of language labs from the 1960s onwards (Barrutia, 1967), to Computer Assisted Language Learning (CALL), Technology Enhanced Language Learning (TELL) and, more recently, Mobile-Assisted Language Learning (MALL) and other digital media (Dudeney & Hockly, 2012). Any English teacher who may have been reluctant to use technology in the classroom has, since the start of the COVID-19 pandemic in early 2020, had little choice but to make use of the available technological resources to reach their students as education moved, almost universally, online.

Teachers from all fields have worked persistently to continue their classes in diverse digital environments through what is now known as Emergency Remote Teaching (ERT). Žižanović et al. (2021) describe ERT as “a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances” (p. 232), recognizing that once conditions allow, classes delivered through this modality will return to their previous format. This experience of ERT has had an inevitable impact on how technology is used and perceived by teachers, and this will continue to influence teaching practices when classes return to face-to-face settings (Code et al., 2021).

While there has been a rapid increase in research into the use of educational technology since 2020, this has tended to focus on students' perspectives or the use of specific tools, rather than looking at how language teachers have incorporated technology into their teaching practices. Furthermore, while there have been studies into teachers' beliefs about technology use in English language teaching, due to the complexity of this relationship (Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2012) there is a need for these beliefs to be examined in relation to classroom practices, particularly in the context of ERT. Through a small-scale case study at a public technological university in the south-east of Mexico, this research brings

these two aspects together by answering the following questions: How proficient do teachers feel about the use of technology as a support element for their teaching skills in an ERT setting? In what way(s) does the level of access and knowledge of technology shape or influence the teachers' beliefs towards the use of such technology in their classes?

## Literature Review

### *Educational technology in ELT*

Educational technology refers to the effective use of any technology in the learning process. It is “the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources” (Huang et al., 2019, p. v). Saxena (2015) explains that the term educational technology covers a wide range of tools including hardware, software and media, as well as the theories behind their appropriate usage in educational settings. Educational technology can be used to refer both to technology used in the face-to-face classroom and in digitally mediated settings, including ERT, although for the purpose of this paper, we will distinguish between delivery method (e.g., e-learning, b-learning, etc.) and the use of educational technology, considering the latter to refer to those technologies used with specific pedagogical intent.

The field of language teaching has made use of educational technologies for over a century, and from the 1980s technology has become a central part of many L2 classrooms (Dudeney & Hockly, 2012). The authors explain how technology use has developed over time, and how the expansion of the internet brought with it a major shift in the use of educational technology in the ELT classroom, as teachers and learners gained access to an array of tools allowing for meaningful interactions, besides an almost infinite source of digital materials. However, access alone does not ensure an appropriate integration of technology in the learning process. As indicated by Raygan and Moradkhani (2020), for ICT to be successfully integrated into language teaching, a range of purposefully selected tools must be used effectively, efficiently and meaningfully to support the teaching and learning process both inside and outside the class. For this to occur, a series of external and internal factors must support the incorporation of educational technology, among them, teachers' beliefs.

### **Teachers' beliefs about technology in the ELT classroom**

Teachers' beliefs and their classroom practices are undeniably intertwined. Research has continually shown that teachers' beliefs hold influence over their perceptions and judgements which, in turn, are reflected in their behavior inside the classroom (Pajares, 1992). Calderhead (1996) defines beliefs as "suppositions, commitments, and ideologies", in contrast with knowledge, which refers to "factual propositions and understandings" (p. 715), although it has also been discussed how these two concepts, beliefs and knowledge, can be hard to separate as they often overlap (Richardson, 1996). The present study takes Ertmer et al.'s (2015) definition, which considers pedagogical beliefs as any proposition related to teaching and learning which begins with the phrase "I believe that ...".

Just as with other classroom practices, teachers' beliefs are considered to have a central role in technology integration in the classroom (Tondeur et al., 2017). From a review of studies into teachers' pedagogical beliefs and technology use, they concluded that the two are interdependent; that is to say, the teachers' pedagogical beliefs have a direct impact on their technology use and vice versa. Ding et al. (2019) report similar findings, suggesting that there is an overall alignment between teachers' beliefs and their use of technology in the EFL classroom.

While the previous studies looked exclusively at teachers' pedagogical beliefs, Hol and Aydin (2020) explored different categories of EFL teachers' beliefs about the use of digital resources in the classroom (importance, use, expertise, and context). In their study carried out in a range of educational settings in Turkey, it was found that, on the whole, EFL teachers held positive beliefs in all four areas, and that these beliefs were not directly affected by demographic variables. Chaaban and Ellili-Cherif (2017) surveyed perceptions about technology availability and support, teachers' values and self-efficacy beliefs, obstacles to technology integration, and formal technology preparation among EFL teachers from Qatar. Their results showed that teachers' perceived importance of technology and their participation in formal training had a significant impact on their use of educational technology in the classroom. Additionally, Raygan and Moradkhani (2020) analyze the impact of educational environment, teachers' technological knowledge and attitudes on technology integration by EFL teachers in Iran, concluding that technology integration is mediated by teachers' attitudes.

However, it has also been found that progress in technology integration by EFL teachers is often slow, despite positive beliefs and considerable efforts being put into improving access and training (Chaaban & Ellili-Cherif, 2017). García Chamorro and Rey (2013) conclude that the relationship between teachers' beliefs about technology use and their classroom practices is complex, and is often something of a personal journey. They report that it is not uncommon for there to be a gap between what is said and what is done in relation to the use of educational technology. A number of studies have also found that there can be misalignments between teachers' beliefs about technology integration and their classroom practices (Chen, 2008; Ding et al., 2019; Ertmer et al., 2012), suggesting that a deeper understanding of this relationship is necessary.

### **Methodology**

The present case study aimed to evaluate the relationship between university English teachers' beliefs and their attitudes towards the use of technology in their classrooms and if there were any impact of those beliefs on the use of different levels of technology within their ERT classes. A predominantly qualitative research approach was selected since there was a need to understand the context or setting of the English teachers at one public technological university in the south-east of Mexico, and to gather information about their making-decision process regarding the use of technology in their classes by visiting their particular context and obtaining information personally and in situ (Creswell & Creswell, 2018).

Using a case study methodology allowed the main researcher to gather information from different sources of evidence (Yin, 2009): a checklist, a questionnaire, a direct observation of the events under scrutiny, and interviews of the persons involved in them. These sources of information were considered vital for the completion of the study. Once the preliminary data started to flow, the presence of quantitative and qualitative features arose the need for a second approach for its analysis, and mixed methods elements were incorporated as a result of these needs (Creswell & Plano Clark, 2007). The use of these combined methods aligns with Guest et al.'s (2017) suggestion about giving consideration to flexibility during the research implementation in order to adjust the sampling and analysis procedures during the data collection process, based on the incoming data.

### **Context and participants**

The context of the present study was a public Higher Education institution located in the south of Veracruz, and more specifically their Foreign Languages Department. Due to restrictions at the beginning of the COVID-19 pandemic, teachers were asked to continue and finish the school term programmed for February 2020 to August 2020 through online classes, which were asynchronous and administered via Google Classroom. The following school term, from August 2020 to January 2021, classes shifted to a synchronous system using Google Meet conferencing service for the presentation of lessons, whilst notes, materials, activities and the virtual management of the classes (attendance, participation and scoring) were managed through Moodle, the official university platform. This model continued from February 2021 to January 2022. Although officially at this university the classes were called online or virtual, these classes were delivered according to what Hodges et al. (2020) and Žižanović et al. (2021) define as Emergency Remote Teaching environments (ERT).

The participants of the study were five English teachers ranging in age from 23 to 30 years. The main criterion for the selection of the participants was for them to be active English teachers and members of the Foreign Languages Coordination of the university. Four of them have an English degree, and one has a Pedagogy degree. Their teaching practice ranges from one to four years of experience in leading English classes offered to the students enrolled in this technological university in any of their Higher Education programs. Teachers were located in two different campuses of the university, in two different areas of the state.

### **Data collection instruments**

For the present study several instruments were designed to be administered individually to the participants: a checklist, a questionnaire, an observation sheet and a semi-structured interview guide. All these instruments were administered to obtain data from participants' teaching experiences with educational technology enabling the writing of detailed descriptions in order to find answers to the research questions.

The purpose of the *Technology in my class* checklist (Appendix A) was to assess the availability and use of electronic devices and technology resources such as websites, educational applications and others that these

university English teachers Relied on during their ERT sessions ("virtual classes"). The list was divided into three levels of technology use for the study: 1) Basic, 2) Intermediate and 3) Advanced, so a starting point for the study would be possible to establish. These categories were the result of the analysis and reflection of the diverse definitions of access to technology, educational technology and technology integration in the classroom, with the following correspondence: access to technology = basic level, educational technology = intermediate level, and technology integration = advanced level, which intrinsically relate to the core of the present study.

The questionnaire (*Technology in class experience*) aimed to analyze the teachers' and their students' experience and skills while handling technological resources. It was divided into three parts: knowledge of technological resources for education (for the teachers), handling of technology in class (for the teachers) and students and technology interactions (from the teachers' point of view). The questionnaire used a Likert scale basis for most questions (from Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, to Strongly Disagree) in order to look into the teachers' perceptions of their own knowledge and use of technology, and their points of view about the students' performance when using technical resources for learning. The last two questions were open-ended and sought to find out more about the role of ICT in the participants' teaching practice.

The observation sheet consisted of a list filled in by the researcher while observing the teachers' classes. Observation was necessary so as to be able to be as objective as possible when analyzing the technology use teachers implemented during their English classes. A semi-structured interview was considered necessary to address specific dimensions of the research question, while also leaving space for study participants to offer new meanings to the topic of study (Galletta, 2013). Thus, an interview guide was designed in order to deepen into the teachers' personal opinions regarding the use of technology in their English classes, their knowledge of such technology, and their personal opinions and beliefs on the matter, so as to obtain 'the whole picture' of the research topic.

### **Data analysis**

The present study used an iterative approach (Guest et al., 2017) to analyze the data obtained from the different qualitative instruments to acquire a more detailed im-

age of teachers' technology use. The checklist was analyzed to establish the commonalities shared by English teachers regarding their access to technology in general, to educational technology or technology integration practices in their classes. The questionnaire results were examined to determine which were the teachers' beliefs with respect to this topic. The observation process of the classes was carried out at least three times for every teacher participant, so the observation could take place during different moments of their classes, producing more accurate data. Once the 15 rounds from the observation process ended, the information gathered by the researcher was contrasted with the results from the checklist and the questionnaire to compare what the teachers thought about their teaching practice and what the researcher observed from them, so as to determine if perception and reality concurred or differed based on these findings. The interview was coded using an iterative approach trying to answer the research questions and identifying the actual teachers' beliefs towards the use of technology in the classroom.

## Results

The results of this study have been organized for this paper in three sections. One presents the participants' perceptions of technology in terms of technology in the classroom and its usefulness in education. The next section presents the results regarding the teachers' self-perception of their competence when it comes to technology, as well as their perception of their students' technological competence. And thirdly, the last section presents the findings in relation to the teachers' integration of ICT in their language classes as they perceive it and as they actually do it. The data obtained from the Likert scale statements in the questionnaires have been labelled with a Q and the corresponding number of the statement, and the results for these can be consulted in Appendix B.

### **Technology conceptualization**

From their responses in the interview, teachers perceive technology in the classroom as any element related to technological devices, internet connection, and their use for classes, especially in the ERT context they were facing at that moment. That is to say, all of the participants agreed that their laptops, cell phones, access to wi-fi and even the stability of their internet connection

constitute technology in the classroom. When they were interviewed, they were already aware of a wide variety of technological affordances from the *Technology in my class* checklist (Appendix A), which they had previously filled out for the study. Under teachers' conceptualization of technology in the classroom, and due to the restrictions imposed by the sanitary crisis caused by the COVID-19 pandemic, everything in their ERT class corresponded to the use of technology for education, although basic technology still seems to be the predominant image in their minds:

From the very moment one has to connect and share our screen, with information for the class, and we use a Word file or a PPT file, well, that's technology in class; we also use Google meet (Ana, Interview).

Teachers also perceive technology as a very useful element in education. They seem to believe that their classes are more fluid when they use technology (Q11), and that it promotes the students' language skills development: 'Technology allows students to visualize things and experiences, we can improve students' skills like listening and speaking using technology' (Ana, Interview), or 'Technological tools are a great resource to develop the students' listening, writing, reading and speaking skills in English' (Pedro, Questionnaire). They clearly view the use of internet sites and apps as beneficial for their language teaching practice (Q4), and for the students' learning process as well (Q13), with 'technological tools that enable our students to learn English without being bored, learning in a meaningful way' (Eduardo, Interview), or by changing 'their own learning perspective, understanding that not only the teacher can convey knowledge, but they can also find it online' (Luis, Interview). This suggests that teachers also believe that technology in their classes allows a certain degree of learning autonomy.

Teachers also relate the use of technology in education as beneficial for teaching and learning processes. For instance, Emilio (Interview) thinks he can resort to internet tools to deepen the content of his lessons. Pedro (Questionnaire) believes that the use of ICT resources considerably fosters creativity in the design of ELT activities. For Luis (Interview), technological tools provide more opportunities for reaching students,

and for Ana (Interview), they have been of great support for her teaching practices. When it comes to learning, among the benefits of using ICT that teachers find are access to interaction with more people from other places (Pedro, Interview), students' more easily connecting theory and practice (Luis, Interview; Ana, Interview & Questionnaire), and thus the enhancement of students' understanding of topics (Pedro, Questionnaire) and of their autonomy (Luis, Interview), and flexibility and adaptability in relation to the different learning styles and learning paces (Pedro, Questionnaire; Luis, Interview). Eduardo (Interview) and Ana (Questionnaire) even think that learning takes place faster and more easily if ICT is used in the language classroom.

Above all, participants perceived ICT in the language classroom as a motivating factor. More fun and more entertaining classes are possible (Emilio, Interview & Questionnaire; Pedro, Interview; Luis, Interview). Students seem more engaged (Pedro, Questionnaire; Ana, Interview; Eduardo, Questionnaire) and participate more (Pedro, Questionnaire); whether because students are doing something different (Luis, Interview), more dynamic or interactive (Eduardo, Questionnaire; Ana, Questionnaire), or more competitive (Eduardo, Interview), and thus this makes learning to take place more easily. In a nutshell, 'in one way or another, students are more motivated when technology, such as online platforms, are involved in education' (Eduardo, Interview).

### **Technological competence**

Teachers not only need to be and feel skillful and well-prepared regarding their pedagogical and content knowledge, but also regarding their technical knowledge, if technology is to be integrated successfully into their classrooms (Alghasab et al., 2020; Hakim, 2020; Raygan & Moradkhani, 2020). Although most teachers reported not having been offered training to use ICT for educational purposes by the institution they work for, most of them affirmed to know how to use software, internet sites and apps correctly, as they have acquired such skills whether by personal experience or training themselves; yet, they all admitted that they would like to pursue more training on educational technology (Questionnaire, section I, see Appendix B). Some of them actually expressed some concerns regarding their technological competence:

Honestly, I think I need more training in some technology matters, I don't feel 100% qualified, not even to an 80%, because I feel there are a lot of things I'm missing when using technology (Luis, Interview).

I am aware there is room for a lot of improvement in my case. For example, learning about different applications for more variety, different types of tools; there are several issues. I would like to know more strategies to implement technology as well (Ana, Interview).

Interestingly, Emilio (Interview) pondered the use of technological resources as two-way practices. As he put it, as teachers, the use of technology in classes makes them improve the management of those elements, and students also learn and practice technology whilst at the same time they learn English:

When I ask them to use technology for some homework or task, they not only practice their English, but at the same time they practice their own technology handling... and so do I.

There were others, however, like Eduardo and Pedro, who asserted in their interviews to be fully prepared to handle and manage technology in classes, without ignoring the value of further training. Pedro feels confident in his use of technology in class because he took a course about it while he was undertaking his graduate studies. Eduardo was also confident because he could 'duly use of all the online platforms they were required to use for classes at work.' All in all, even though the participants failed in incorporating more varied digital resources in their PPT presentations during the observations carried out for this research, they showed to be skilled in designing colorful, impacting and eye-catching PPT slides to create content for their classes.

Regarding the teachers' perceptions of their students' technological competence, they think 'there is a little bit of everything' (Emilio and Luis, Interview). This perception is important as it may influence the teachers' decision regarding to what extent they should integrate technology in their classes: 'There are a few students for whom technology is not their stronger suit, so sometimes I wonder if using technology in a class is the best decision' (Pedro, Interview). Clearly, 'for some students,

it is difficult to deal with technology, and they even ask if there is another way to do it, while others can use it well, and there's no ifs and buts with them, they say yes to everything' (Emilio, Interview). On another note, Ana (Interview) admitted that she did not really know if her students' technological skills were an issue for them, 'they all say - yes, teacher, we'll do it -, but I have no idea if it is easier for them or not.' And even when students' might be technologically competent, their attitudes are not always what teachers expect, 'even when they know how to use technology, they prefer to invest their time in other personal activities different from their own learning' (Luis, Interview). Moreover, sometimes it is not a matter of competence, but accessibility; however, this is an issue that will be included in the following section.

### **Technology integration in the ELT classroom**

When comparing the results from the checklist, the questionnaires and the interviews to what was observed in the teachers' classes, a mismatch was found between the participants' beliefs and self-perceptions of their use of technology and the actual integration of ICT in their teaching practice. They claimed to have access to all types of technology for educational purposes, except for those related to blogs, wikis and movies and TV series streaming platforms and other social media (checklist, Appendix A). They also claimed to know and use internet sites and apps in their ELT practice (Q4), and to always seek to adapt their classes in order to use technology elements (Q8).

Even in the interviews, participants expressed using a variety of technological tools in different ways. 'Quizziz has become my best friend during these terms online, as well as Kahoot [and] Padlet,' Ana mentioned, and 'I also use YouTube videos or websites with a lot of exercises so the students can practice,' shared Eduardo. Emilio affirmed that watching videos, using Kahoot and Quizziz, and sharing links to work with vocabulary through internet platforms were some ways for him to make content more entertaining for his students, and according to Pedro, gamification was essential during his ERT classes so as to present a topic and provide students with more practice for it. Luis also recalled constantly using technology in different ways:

I use videos and tutorials, and any reliable source as support for helping students when they have questions. Also, when there is no time to do so

individually, I send them a link, for example, to provide feedback.

One of the most important factors for successful technology integration in the classroom is teachers' pedagogical beliefs regarding technology (Chaaban & El-lili-Cherif, 2017; Ding et al., 2019; Raygan & Moradkhani, 2020; Tondeur et al., 2017). From the teachers' technology conceptualisation, we could see that their beliefs on this matter were considerably positive. During the observations, however, only the use of basic technology (checklist, Appendix A) and of Microsoft Office Power Point and Word were present. Admittedly, when the teachers used PPT files, for instance, they always did it with confidence and without any technology-related drawbacks during their class time. Nonetheless, as mentioned before, other possible educational technology resources were not observed, except for Word files in a few cases. Moreover, the use of PPT presentations was limited, as they only included plain text and images, while the software allows for the insertion of embedded videos, audios and hyperlinks, among many other resources.

Successful ICT integration should be understood not as merely merging technology into teaching, but as the effective, efficient and meaningful use of diverse and innovative technological resources in the language classroom to support the teaching and learning process both inside and outside the class (Raygan & Moradkhani, 2020). Therefore, although the participants affirmed to be fully engaged with and feel sufficiently trained in the use of technological tools in class, and also considered technology as something of paramount importance for their teaching practice, there was no evidence of what could be considered a successful integration of ICT in their actual teaching practice.

These results were even more particularly interesting in that, when interviewed, all the participants seemed to be more aware than ever of the importance of integrating technology in the language classroom due to the ERT instruction delivery mode adopted worldwide during the COVID-19 pandemic. 'Technology had a major role in teaching our classes during the pandemic,' said Emilio, and 'the use of technology was essential for my classes since we are now under an online system due to the pandemic,' shared Pedro. Eduardo 'started using more technology due to COVID, because everything drastically changed [...] and everything is about technology

now.’ This was not necessarily seen as some sort of negative experience. According to Ana, these unprecedented circumstances, namely the COVID-19 pandemic, allowed her to become aware of the myriad of technological tools available for educational purposes, many of which were of great support for her teaching practice; what is more, she was able to communicate with her students only because of it (Questionnaire). All in all, the way teachers felt about technology and ERT can be summed up as follows:

Technology has always had an important role [in education], and now with the pandemic, we would be nothing without technology, we wouldn’t have access to the students either at different moments or through different learning strategies (Luis, Interview).

It is important to mention that teachers explained that their decision whether or not to integrate technological elements as they would have liked was influenced by external factors. These considerations are mainly related to their perceptions of their students’ circumstances in terms of accessibility (access to technology). Teachers regard their students’ requests in class for skipping the use of apps, websites or online practices as a plea to be sympathetic with them due to difficult circumstances, such as the lack of adequate devices, the absence of an internet connection due to their location (rural area), or even the economic limitations of taking classes through a pre-paid cell phone.

I had a lot of students that used to tell me that they were living far from the urban area so they wouldn’t have internet reception... They didn’t have the chance to go to another place and get some connection; sometimes the problem was they didn’t have a laptop, or they didn’t have money to pay their pre-paid cell phone. Those things influence my decision about using technology a lot, since I always try to be flexible (Emilio, Interview).

Consequently, teachers believe their students circumstances are a crucial factor that they need to take into consideration when deciding on when and how to use technology, or to what extent such technology could be used in their ERT classes. Nonetheless, the ERT ex-

perience triggered the idea of ‘coming back to face-to-face instruction with the possibility of more appropriate teaching spaces for technology use’ (Luis, Interview).

## Discussion

In earlier studies (Chaaban & Ellili-Cherif, 2017; Ding et al., 2019; Raygan & Moradkhani, 2020; Tondeur et al., 2017), researchers report a close relationship between teachers’ beliefs and attitudes towards ICT and its successful implementation in the language classroom. In the present study, however, although teachers fully acknowledge the importance of the role that ICT integration plays in language education, and feel competent enough to deal with technology, they only integrate very few and very basic technological resources into their teaching practice. On the contrary, in Chaaban and Ellili-Cherif’s (2017) study, for instance, Qatari EFL teachers’ perceptions of technology integration importance and formal instruction were directly related to the level of technology integration they used in their classes.

Similarly, in Tondeur et al.’s (2017) study, where they extensively reviewed relevant literature to deeply comprehend the connection between teachers’ pedagogical beliefs and their technology use in their practice, they found that there is a bi-directional relationship between pedagogical beliefs and technology use, that teachers’ beliefs are sometimes perceived as barriers, and that there is an association between specific teachers’ beliefs with types of technology used by them. On the other hand, the teachers participating in the present study had very positive beliefs about technology, claimed to have full access to a wide variety of technological affordances, and even affirmed to be using many of them in their teaching practice, and yet very little evidence of this was found in the observations of their actual practice that were conducted, in other words, their teaching practice did not reflect those positive views.

In another study where they identified an alignment among teachers’ pedagogical beliefs and their technology integration practices (Ding et al., 2019), researchers found that teachers’ beliefs about the pedagogical benefits of technology in the classroom regularly lead them to use that technology in their classes. Once again, this was not the case in the present study. The benefits that ICT integration offer in language teaching and learning processes are very clear for all the teachers from this Mexican technological university who partici-

pated in the study; nevertheless, these did not lead them to integrate a wider variety of technological resources into their teaching practice. It is also interesting to notice that they stated to have full access to more technology elements, from basic to advanced, than the ones they claimed to be commonly using. This means that despite this very positive perception they had about integrating technology into the language classroom, they chose not to integrate a wider variety of technology elements even when they had access to them.

Therefore, a positive perception and attitude by EFL teachers towards technological advancements might be key for effective technology integration (Raygan & Moradkhani, 2020), but as can be supported by the results of the present study, it is certainly not the only factor affecting it. Teacher's technological skills are also considered crucial (Alghasab et al., 2020; Hakim, 2020; Raygan & Moradkhani, 2020), since teachers' attitudes can be very positive, but at the same time they may experience a lack of confidence and skills in utilizing technology (Sağlam and Sert, 2012), which will ultimately have an impact in their decision to integrate or not technology. Some of the participants in the present study revealed what they consider to be a need for educational technology use training which could help them to improve the use of such technology in their classes. Some others, however, claimed to be quite technologically skillful, and none of them complained about struggling to deal with technology in class in terms of their abilities. Thus, all in all, these EFL teachers' practices regarding technology integration, and their decisions to integrate technological elements in their classes, seemed to be more related to individual-level factors such as their own experiences, teaching subject, and their students' developmental stage, just as it was the case in Chen et al.'s (2021) study with in-service EFL teachers.

EFL teachers' technological conceptualization of ICT integration also plays an important role. Just as in this study, Chen et al. (2021) and Ding et al. (2019) found that PowerPoint presentations were the most used technological tool by their participants, also EFL teachers with very positive attitudes towards ICT in the language classroom who strongly believed in the benefits that ICT could bring to language education. Hence, teachers may consider technology in classroom as something crucial and depict themselves as teachers with enough knowledge and skills to use such technology for their students'

advantage, but at the same time their actual use of technology in classes could be very limited, not because they do not want to integrate a wider variety, but because their notion about technology integration in the classroom relies on the use of those limited resources.

Another similar study finding inconsistencies between favorable beliefs and attitudes towards ICT in education and teachers' actual ICT integration into their teaching practices was that of Chen (2008). Chen's participants affirmed using a variety of technological tools for support purposes such as planning and administration; very few, however, considered them to be a vital element in their teaching practice. Chen explained this inconsistency in terms of intentionality: although teaching is usually regarded as an intentional activity, not all teaching activities are based on teachers' intentions or beliefs because the environment surrounding the teachers has a strong influence on teachers' decision making. This can also be applied to the results of this study, as teachers' decisions on using or not technology and how to use were influenced to some extent by the circumstances they perceived their students were going through in terms of technology accessibility.

### Conclusion

Around the world, schools are coming back to life while teachers and students are returning to what has been called a 'new normal' situation. The present study has shown that although teachers faced different challenges during the ERT period of classes due to the COVID-19 pandemic lockdown, this was also a time for schooling opportunities, being one of the most important the notion that technology in the classroom is essential for the education of the present and the next generations (Code et al., 2021). Stewart (2021) validates Hodges et al. (2020) when he acknowledges that the past ERT experiences might have been the first approach to online education for schools, teachers and students and that is reason enough to understand that these experiences will influence teachers' perceptions of teaching and learning for generations to come. This research explored how and if the level of access to educational technology shaped the teachers' beliefs towards technology in their classrooms and how proficiently they consider their management of technology in their classes was considering that there is a link between teachers' perceptions of technology use and the educational strategies for its administration in class. These are the main conclusions.

Teachers' access to different levels of technology and their management of it in classes are not the sole factors that they take into account when they decide to apply technology elements as classes support since there are additional considerations such as their students' lack of stable internet connection, lack of appropriate technological devices or even the struggles students have when handling technology, as well as teachers' lack of confidence managing technology and their previous experience as teachers. All those considerations are part of the teachers' decision-making process about using technology in classes or not. Consequently, technology integration is not fully achieved in their classrooms.

Even though the teachers acknowledge the crucial role technology played during their ERT period of classes, there is an inconsistency between what they believe about their utilization of technology and the technological elements observed. They regarded educational

technology as something crucial for their practice, as a necessary element for their teaching, but the evidence showed that they only used technology at a basic level. Moreover, the need for teacher training is another coincidental point of view from them given the fact that they would like to be more proficient in the use of educational technologies.

This research was subject to some limitations, in particular the small number of participants and some institutional ERT guidelines that created a context that might restrain the transferability to similar institutions. Finally, this study considers the need of teacher training when handling technology in class and the students' beliefs related to their English learning process when using technology as aspects that deserve further exploration. •

#### References

- Alghasab, M.B., Alfadley, A., & Aladwani, A.M. (2020). Factors Affecting Technology Integration in EFL Classrooms: The Case of Kuwaiti Government Primary Schools. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 10-27. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n4p10>
- Barrutia, R. (1967). The Past, Present, and Future of Language Laboratories. *Hispania*, 50(4), 888-899. <https://doi.org/10.2307/338842>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 709-725. Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International.
- Chaaban, Y., & Ellili-Cherif, M. (2017). Technology integration in EFL classrooms: A study of Qatari independent schools. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2433-2454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9552-3>
- Chen, C.H. (2008) Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration?, *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75, <https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.65-75>
- Chen, X., Shu, D., & Zhu, Y. (2021). Investigating in-Service Foreign Language Teachers' Beliefs About Using Information and Communication Technology. *Asia-Pacific Edu Res*, 30, 59-70. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00514-0>
- Code, J., Ralph, R. & Ford, K. (2021). Pandemic design for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 419-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Creswell, J., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Creswell, J.W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.) SAGE Publications.
- Ding, A.C.E., Ottenbreit-Leftwich, A., Lu, Y.H. & Glazewski, K. (2019). EFL Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices With Regard to Using Technology. *Journal of Digital Learning and Teaching Education*, 35(1), 20-39. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1537816>
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs050>
- Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15>

[391523.2010.10782551](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001)

- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T. & Tondeur, J. (2015). Teachers' Beliefs and Uses of Technology to Support 21<sup>st</sup> Century Teaching and Learning. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 404-406. Routledge.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond*. New York University Press.
- García Chamorro, M. & Rey, L. (2013). Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class, *HOW*, 20(1), 51-72. <https://www.redalyc.org/pdf/4994/499450719004.pdf>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2017). Qualitative Research: Defining and Designing. In *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research* (pp.1-40). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506374680.N1>
- Hakim, B. (2020). Technology Integrated Online Classrooms and the Challenges Faced by the EFL Teachers in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 9(5), 33-39. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.33>
- Hol, D., & Aydin, I. (2020). Is Technology in Our Classrooms? EFL Teachers' Beliefs and Engagement with Technology in the Classroom. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 38-58. <https://doi.org/10.5296/JEIV6I2.17326>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huang, R., Spector, J.M., & Yang, J. (2019). *Educational Technology: A Primer for the 21st Century*. Lecture Notes in Educational Technology, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7>
- Niederhauser, D., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00036-6)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Raygan, A., & Moradkhani, S. (2020) Factors influencing technology integration in an EFL context: investigating EFL teachers' attitudes, TPACK level, and educational climate, *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839106>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education*, 102-19. Simon and Schuster/Macmillan.
- Sağlam, A. L. G., & Sert, S. (2012). Perceptions of In-Service Teachers Regarding Technology Integrated English Language Teaching. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 1-14. <https://doi.org/10.17569/tojq.55006>
- Stewart, W. H. (2021). A global crash-course in teaching and learning online: a thematic review of empirical emergency remote teaching (ERT) studies in higher education during year 1 of COVID-19. *Open Praxis*, 13(1) 89-102. <https://doi.org/10.3316/INFORMIT.758902304536019>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). SAGE Publications.
- Žižanović, S., Simel Pranjić, S., & Radovanović, M. (2021). Educational Challenges of Emergency Remote Teaching and Learning during the Coronavirus Crisis. [Conference presentation] *INTCESS 2021 – 8<sup>th</sup> International Conference of Education and Education of Social Sciences. Abstract and Proceedings*. <https://doi.org/10.51508/intcess.2021168>

## Appendix A Checklist

### *Technology in my class*

Type of technology	
Basic	Laptop for classes presentation
	Illumination and audio equipment/system
	Steady internet connection
	Additional smartphone and/or tablet
Intermediate (Educational)	Access to educational platforms
	Software packages, computer programs and search engines such as Google, Office (Word, Excel, Power Point, etc.) used for improving classes topics and activities.
	Access to websites and webpages with key information for class development.
	Tutorials, explanatory videos and class material available through video platforms.
	Songs and audio recordings
Advanced (ICT integration)	Gaming activities for the class.
	Educational apps for teaching and practicing English and that allow to analyze the students learning process.
	Access to blogs, wikis, and streaming platform for using movies and TV series with educational purposes.
	WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter and other social media networks (used under limitations) adding dynamics to the class and enhancing students' interactions.

## Appendix B Questionnaire results

### Technology in class experience statements

**SA** = Strongly Agree

**A** = Agree

**N** = Neutral

**D** = Disagree

**SD** = Strongly Disagree

		SA	A	N	D	SD
<b>I. Technological knowledge and training</b>						
Q1	I know and correctly use Microsoft Office (Word, Excel, Power Point, etc.) in my classes.	3	1	1		
Q2	My academic and personal training as English teacher has allowed me to enhance and improve the use of elements such as Microsoft Office in my classes.	4	1			
Q3	My knowledge and skills have improved and increased due to the training provided by the school where I work.	1		2		2
Q4	In addition to Microsoft Office, I do know and use internet sites and apps that help me in my ELT practice.	4	1			
Q5	My expertise about the use and advantages of technological elements in class has been acquired through my teaching practice and by my own.	4	1			
Q6	I regularly take training courses to learn how to use new technology educational tools for my classes.		2	1	2	
Q7	I think I need training to learn how to use educational technology tools for my classes.	3	1	1		
<b>II. ICT use in class</b>						
Q8	I always seek to adapt my classes to use technology elements while presenting the topic or during activities time.	4	1			
Q9	I use only the elements required by the official syllabus.		1	3		1
Q10	My knowledge and expertise about technological tools are essential for my teaching practice.	3	1	1		
Q11	When I use technology, the class flows without setbacks, and I can help my students to solve their questions about it.	3		2		
Q12	I avoid as much as I can using technology in class because I think it is complicated and time consuming.			1		4
<b>III. Student-technology interaction</b>						
Q13	Thanks to technology use in my classes, my students' learning process improves constantly	4	1			
Q14	My students help me sometimes to solve problems related to apps or programs functioning		1	3	1	
Q15	I motivate my students to analyze the advantages of using technological elements in their learning.	4		1		
Q16	My students already have knowledge about the use of software, computer programs and apps for their learning.	2	1	2		
Q17	My students already have knowledge about the use of software, computer programs and apps for their instruction	3		2		
Q18	My students have access to laptops, cellphones, and/or tablets to take their classes and stable internet connection	1		3	1	

# INSTRUCTIONAL VIDEOS TO PROMOTE SELF-DIRECTED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**Daniel Ginting**

Universitas Ma Chung, Indonesia

[daniel.ginting@machung.ac.id](mailto:daniel.ginting@machung.ac.id)

## Abstract

Videos are powerful teaching media. Having the capability to transmit visual and auditory inputs, videos effectively build students' visual and auditory representations, making memory retention longer and guiding them to understand what to consider and do. Students' working memory capacity is increased when both their visual and auditory channels are used. This process shows how learning takes place: videos help students integrate new knowledge into their schema. This paper is aimed to provide a sketch of how videos enhance learning quality and promote knowledge transfer. Although videos have supporting features to improve instructional delivery, their use has proven complex and controversial. Thus, it is necessary to explain under which conditions videos positively impact learning. This paper concludes with some pedagogical implications for instructors regarding improving quality instructional videos.

**Keywords:** Learning, videos, cognitive load, teaching, knowledge.

## Introduction

Technology has complemented traditional teaching methods. Instructors use technology applications to enrich students with various information and knowledge. For example, several game-based applications such as *Kahoot*, *Quizzes*, and *Formative* are also helpful in stimulating students' motivation to learn the lessons with fun. These technology-enhanced educational media are not a substitute for traditional classroom learning, but they serve as complementary

facilities that can be used by both students and teachers in the learning process. In short, technology leads to significant gains in learning and teaching skills when appropriately implemented.

The emergence of video as a technology-based learning media has been a powerful tool to enhance the quality of teaching and learning. Having the capability to transmit visual and auditory inputs, videos effectively build students' visual and auditory representations, making memory retention longer and guiding them to understand what to consider and do (Van Es & Sherin, 2002). Students' working memory capacity is increased when both their visual and auditory channels are used. This process shows how learning takes place: videos help students integrate new knowledge into their previous cognitive system.

The use of videos in teaching and learning benefits students and teachers. Videos replicate authentic life settings recorded to enrich students with a much richer context than text or lecture (Bransford et al., 1990). They can learn at their own pace, watching and even replaying such recorded teaching events as they like. They slow down events: freeing them from real-time so they can revisit and review them, allowing for a deeper analysis of events (Hollingsworth, 2005). This learning process creates opportunities for students to focus on encouraging problem-solving patterns (Bransford et al., 1990; Wang & Hartley, 2003). Thus, video has a unique ability to provide powerful learning opportunities (Bransford et al., 1990; Ginting et al., 2020; Brophy, 2003).

Nowadays, many instructors upload their videos on the YouTube channel so that students may have easy access to the materials. Chen (2013) says that universities often use video-sharing techniques to strengthen language learning. Other researchers (Abendroth et al., 2012; Bauer, 2009; Chen, 2013; Clifton & Mann, 2011; Jackman & Roberts, 2014; Krauskopf et al., 2012; Libera-

---

Recibido el 30 de enero, 2022 - Aceptado el 15 de junio, 2022.

tore et al., 2012; Snelson, 2011) mention that the videos appeal to learners and accommodate different learning styles, particularly audio-visual learners. Jones and Cuthrell (2011) mention that videos can stimulate discussion in any subject, offer step-by-step guides to problems, deliver multimedia support for language learning, and provide a way for teachers to get ideas for lesson plans. Thus, these digital media reinforce the constructivist and collaborative aspects of learning by encouraging students to post videos of their acquired knowledge and share it with their classmates (Abendroth et al., 2012; Vogt-Schuller, 2014).

Even though videos have been used in EFL classrooms since the 1970s, researchers found different research findings for teaching and learning. Tomalin (1990) mentions that video is an excellent aid that helps students with a richer and more varied language environment within which learning can occur. The combination of variety, interest, and entertainment from video increases students' motivation. Over the last two decades, films and videotapes have become increasingly important tools in second and foreign language instructions.

Willis (1986) mentions several functions of the instructional videos for teaching English. First, videos display new language items, well-contextualized situations, illustrate meaning and use, give listening practice, and change for selective controlled oral practices. The second function shows 'target' situations that students can re-enact using their own words, e.g., simple role-play. Its purpose is to introduce a wider variety of settings and interactions. This method allows students to practice recognizing different realizations of similar functions. The third function of the video is to illustrate the target language used in a far wider variety of relevant situations. Video offers longer episodes that can stimulate simulation. The fourth function exposes students to larger chunks of language that they may not initially understand. Videos illustrate typical text structures and allow practice in comprehension skills and strategies. The fifth is to provide material of which the content is relevant to students' needs and interests. In this way, videos provide information retrieval (real-life activities) that stimulate students to imagine the context. Finally, they can make oral/written reports. The sixth function is that video provides material to act as a stimulus for more accessible classroom activities (problem-solving, games) not necessarily based on the intended message of the program.

Allan (1991) says that video has more advantages over textbooks or audio recording. The video presents realistic slices of life. Students will spend much time studying examples of good spoken English when learning spoken English. Students focused on the use of dialogues or a narrative to practice the language of the unit. When a video is used, students realize that the examples are more comprehensive after watching because they show the ways people communicate visually and verbally.

Terrell (1993) found that video positively affects listening comprehension and productive abilities. Furthermore, Weyers (1999) examined the effects of authentic video exposure on effective speaking skills. Authentic videos, such as episodic Spanish-language telenovelas, have helped students learn listening comprehension and practice communicative competence. When students were exposed to authentic videos, they became more confident and willing to take risks. Weyers (1999) found that students familiar with original videos showed greater lexical access and could narrate the story in greater detail.

However, other researchers have found different findings when videos are used for teaching. Wang and Hartley (2003) argued that videos are widely used in teacher preparation for various purposes. However, they found no evidence that video instruction could be used to develop competent professional judgment for novices. They could not determine whether videos succeeded in changing student-teacher beliefs or whether videos enabled student-teacher to translate their learning experiences into effective practice. However, Wang and Hartley (2003) added that video instruction appeared to provide context effectively, connect theory and practice, and model alternative methods and perspectives.

Despite pros and cons regarding the effectiveness of videos for teaching English, videos have proven complex and controversial (Clark, 1983, 1994; Jonassen et al., 1994; Koehler & Misran, 2005; Kozma, 1994). It is unclear under which conditions videos can positively impact learning quality. Researchers have found inconsistent findings, although many studies lean towards the effectiveness of videos for the instruction delivery. Videos developers should consider several factors such as individual experiences, level of expertise, quality of instructional design, and task complexity. This paper attempts to fill in the prevailing research inconsistency by seeking to explain the impacts of varied factors of cog-

nitive load as a mediating variable. It is hoped that the presentation of the review of video research can help readers understand how videos can benefit learners in the teaching and learning context.

Teaching English with video technology is a necessity for English teachers. Whether it is a three-minute clip or an entire ten-minute segment, a good video has a powerful capability to convey a message. With videos, teachers can preview and deliver their pre-teaching instructions to the students. Pre-teaching is the crucial step in introducing the students to the basic concepts they need to learn. This step is crucial. It provides a great scaffold through good language models and, at the same time, serve as an excellent review later. Moreover, teachers can make their videos effective by personalizing their instructions. For example, they teach using an informal language style so that their students feel the teacher's presence with them. Simplified language styles will accelerate students' language inputs into comprehensive intakes, resulting in their English proficiency enrichment.

### **Theoretical Framework of Cognitive Load Theory (CLT)**

Cognitive Load Theory (CLT) provides a comprehensive explanation of the relationship between the media quality with the human cognitive ability to process the information. CLT views that good teaching media are designed according to the way humans exert their cognitive abilities in processing information. The model of human information processing involves several devices, namely sensory memory, working memory, and long-term memory. Humans receive input information (visual and sound) through their sensory motors, and then the human brain processes it. Human beings are equipped with visual and auditory channels to process the information received through the sensory apparatus (Mayer, 2001; Mayer & Moreno, 2002).

#### *Use multimodality to maximize learning*

Multimodality describes how several types of information representation influence or shape human attention, perception, interpretation, and meaning construction. Visual and aural inputs make up the multimodality in media design. This modality alters the way people perceive, pay attention to, and comprehend information.

While human working memory is limited, not all information is received. Instead, certain information is selected and thus remembered in the brain. People un-

dergo visual and auditory information processes separately. Auditory items do not compete with visual items if they convey the same information meaning and vice versa. Efforts to remember or retain the amount of information in working memory at one time is called cognitive load. Although each channel has limited capacity, the two channels can facilitate the integration of current information into existing cognitive structures. Using both channels maximize working memory's capacity—but either channel can be overwhelmed by a high cognitive load (Mayer, 2005). Thus, it is important to design videos that manage the cognitive load in both channels to promote meaningful learning.

When the brain processes information, it constantly selects, categorizes, and integrates with knowledge structures called schemas. This integration process results in a learning experience or germane load where people use their cognitive energy to reconstruct their knowledge or reach the desired learning outcome (Mayer, 2008). The goal of these activities is for the learner to incorporate the subject under study into a schema of richly connected ideas. The more often people train the schema, the more automatically they use it for problem-solving skills. In other words, learning activities that draw upon existing knowledge expand the capacity of the working memory. Consequently, excellent instructional media should avoid cognitive overload resulting from the unnecessary additional information inputs that do not directly contribute to learning.

#### *Avoid extraneous load while adjusting the intrinsic load to the learners' current learning progress*

According to Cognitive Load Theory, effective learning occurs when an extraneous cognitive load (e.g., background music, flowery speeches) is minimized (Mayer et al., 2007; Mayer et al., 2008). The extraneous load does not help the learner toward the desired learning outcome. Extraneous loads occur due to a poorly designed lesson (e.g., confusing instructions, extra information). Meanwhile, the intrinsic cognitive loads take place because the content of the new lessons is too difficult for students to learn. Intrinsic loads are inherent to the subject under study—the more unfamiliar a topic, the more complex the material for students to learn. Thus, the level of difficulty of the new lessons must be adjusted. While learning is an activity to reconstruct knowledge whose parts are interconnected, the instructor's new topics

should always be related to the students' prior knowledge. Teachers can break down the subject content and sequence the delivery to reduce the high intrinsic load. In that way, the teacher teaches the sub-tasks individually before explaining them together. The purpose of this method is so that students do not overwhelm too early in the introduction of new work.

These theoretical perspectives give rise to several implications for educational video development. Compelling learning experiences demand some requirements: minimize extraneous cognitive loads, optimize germane cognitive loads, and manage intrinsic cognitive loads (Ginting et al., 2021). Several practical techniques of quality instructional video development are described below.

### **Designing Effective Instructional Videos**

This research is based on contemporary cognitive psychology studies that focus on self-regulation and cognitive load theory in media design in education. A learning process is intricate and strongly reliant on brain processes. Students have a limited working memory capacity at their disposal when it comes to learning. These resources are depleted at a different rate depending on the type of load imposed by the learning materials' complexity. Factors such as subjective experiences, skill level, task difficulty, and media quality influence the available cognitive resources. CLT (Cognitive Load Theory) views that the complexity of the materials will be made much easier to understand if media are designed in such a way according to the way humans process information. When media are helpful for students to understand the material, they become confident. This condition influences their motivation, which in turn affects self-regulation. This paper concludes with several strategies for designing media for delivery instructions which the author discusses below.

#### *Help students focus on the essence*

Signalling is a technique that instructors can use to highlight important things in the video. Also known as cueing (de Koning et al., 2009), signalling can be realized using on-screen text or symbols. Some other examples of signalling techniques are displaying two or three keywords (Mayer and Johnson, 2008; Ibrahim et al., 2012), showing a change in color or contrast (de Koning et al., 2009), or displaying a symbol that point to a region of a screen (e.g., an arrow). This technique helps students pay at-

tention to the signals. In addition, this technique can help novice students determine which elements within a complex tool are essential, thus avoiding split attention to extraneous load. When they focus on crucial details, the organization and connections within the information occur. Consequently, cognitive processes are assigned to a germane load. This technique could help students retain and transfer new knowledge from animations (Mayer & Moreno, 2003; de Koning et al., 2009).

#### *Present instructional video material proportionally.*

The proportion of instructional video material is one of the critical factors in receiving new topics well. Videos that are too long can drain students' cognitive energy and cause them to burn out. On the other hand, the segmenting technique, providing video content in small pieces of new information, allows learners to learn. In addition, students can control the flow of further details. Make short videos for students to learn new materials. These short videos simplify connectivity between elements and thus make it easier for students to integrate added information with their prior knowledge. Segmenting is vital for student engagement with videos (Zhang et al., 2006; Guo et al., 2014) and learning from videos (Zhang et al., 2006; Ibrahim et al., 2012).

Guo and colleagues examined the length of time students watched streaming videos within four edX MOOCs, analyzing 6.9 million video-watching sessions (Guo et al., 2014). They found that the median engagement time for videos less than 6 minutes long was close to 100%. This fact means students tended to watch the whole video even though significant outliers prevailed in the videos. As videos are extended, student engagement decreases. Making videos longer than 6–9 minutes is a wasted effort. In complementary work, Risko et al. (2012) showed 1-hour videos to students in a lab setting, probing student self-reports of mind wandering four times in each lecture and testing student retention of lecture material after the lecture. They found that student reports of mind wandering increased, and material retention decreased across the video lecture (Risko et al., 2012).

Thompson et al. (2021) examine how segmented sections of instructional videos are performed and the extent to which technical segments are implemented independently to influence student learning, perception, and interaction effects. They compared the experimental design with random assignment to the control and experi-

mental groups. Participants in the control group watched a single video (14 minutes) while the experimental group watched the same content divided into three video segments. They found no significant differences between the Long Video Group (control group) and the Segmented Video Group (experimental group) in measures of learning, interacting with, or perceiving video. However, participants who engaged in multitasking activities other than texting performed worse on the learning measure. Focus group participants described various behaviors and preferences for watching instructional videos but preferred approximately 20 minutes long videos.

Grossman (2005) and Willis et al. (1999) proposed a study on examining the components of video instructions that contribute to effective teaching and learning. Both Grossman (2005) and Wang and Hartley (2003) noted the importance of research that describes and examines the types of videos that are most effective in helping beginners improve their knowledge and skills. They criticized short intervention durations in videos to influence student-teacher beliefs, and both studies recommended longer intervention durations.

#### *Eliminate unimportant elements*

The weeding technique eliminates exciting but extraneous information that does not contribute to the learning goal. This way can provide further benefits. For example, music, complex backgrounds, or animations are irrelevant and can drain novice learners' attention. On the one hand, eliminating information that does not support the learning goal results in cognitive overload. On the other hand, this technique can improve the retention and transfer of current information from video (Ibrahim et al., 2012). It should be noted that removing elements from videos, including information necessary for their processing, is detrimental to advanced learners. Advanced students who have been well trained and capable of building the schema need to be enriched with new, more complex learning elements.

#### *Deliver learning materials using a multimodality strategy*

Learning something new will be easier if it is conveyed by utilizing multimodalities: visual and auditory inputs. Video is a very suitable medium to accommodate this need. Showing an animation process on-screen while narrating it is an excellent way to promote the germane load. This technique enables the learners to function

their visual and auditory channels, thus avoiding cognitive overload simultaneously. In contrast, presenting images and showing printed texts make the visual channel work. Therefore, this single modality process impedes learning (Mayer and Moreno, 2003). Using multimodality effectively increases students' retention and ability to transfer information (Mayer and Moreno, 2003). Moreover, this technique also increases student engagement (Guo et al., 2014; Thomson et al., 2014).

Olivier (2019) examines how the creation and use of short instructional videos become multimodal open educational resources in an Afrikaans language classroom at the university level. He found that the design and use of short instructional videos positively affected students' perceptions. Several variables such as social interaction, knowledge of multi modalities, technical ability, device limitations, and the topic of videos influence the nature of short videos.

#### *Engage the students in learning using personalized strategy*

To help students learn better from the explanation, the instructors should make their conversational style more personalized. They use conversational rather than formal language during the instruction. Students are likely to feel engaged in learning because this language delivery creates an aura of social ties with the instructors (Mayer, 2008). In addition, it is suggested that instructors speak as naturally as possible. In examining student engagement with MOOC videos, Guo et al. (2014) and Ginting et al., (2022) found that the narrator's speaking rate impacts student engagement as the speaking rate increases. Other features, such as including in-video questions and organizing the presentation into "chapters," allow students to control their learning. This study concludes that speaking rate is essential. When students encounter new fundamental ideas and find them difficult to comprehend, teachers must maintain their slow speaking rate. On the other hand, as the students become increasingly advanced in their learning, increasing teachers' speaking rate promotes their students' interest in learning.

Thomson et al. (2014), who analysed faculty members' experiences at the University of Australia, emphasized the importance of delivering lectures using a storytelling model. According to him, the technique of a well-planned story showing the narrator's experiences can help the learner understand the concepts with a minimum of words. Having words and pictures can be

redundant and irritating for the learner. Occasional cues are good for emphasizing key concepts. However, narrators must present materials authentically. They speak fluently, talkatively, and confidently to validate their expertise and credibility.

Schroeder et al. (2020) examine the effect of virtual humans acting as pedagogical agents on learner-paced learning environments. Using an experimental research design, they investigate the influence of three types of pacing with varying levels of learner control when learning from an instructional video with an embedded virtual human. They found that increased learner control to the most substantial learning outcome. The moderate learner control group was the most instructional efficient. The results suggest that some aspects of learner control can benefit from instructional videos with embedded virtual humans.

### Conclusions

This paper concludes that quality videos should motivate students to pay attention to essential aspects of the material presented, build a mental organization in a coherent cognitive structure, and integrate with relevant existing knowledge. When appropriately designed, videos can trigger effective learning where students activate their cognitive capacity to create meaning through interaction and experience, connecting, or modifying current information in existing memory schemes. Videos can be useful for clarifying complex or incredibly hard topics. Students can repeat difficult passages in the video until they succeed in building their understanding. Thus, the presentation of the video encourages students to study independently.

In short, videos serve as effective media since they can engage learners in learning. Students effectively use their memory resources, especially when dealing with complex, interacting, and unfamiliar learning content.

In English language teaching, video is an effective mode not only for developing language skills in comparison with a single modality (text-only). Moreover, video is also for presenting content. However, to maximize learning, videos must be designed so that necessary processing (the brain's selection of essential information) and generative processing (the brain making information meaningful) can take place without unnecessarily taxing the brain's working memory capacity overload. Unfavorable processing occurs when working memory is at complete capacity processing information unrelated to the intended learning goal. Therefore, cognitive theory for multimedia learning provides an understanding of how to minimize the irrelevant processing while maximizing the essential and generative processing for the learner.

There are some criticisms of the theory itself, however. Mayer is careful not to suggest that his research should be taken as the final word for guidance in the situations he is attempting to measure. Some criticisms include that Mayer's principles apply primarily to instructional videos that understand mechanical and physical systems. Also, Mayer's research was mainly conducted in controlled, laboratory-like settings, questioning the validity of the principles in a more real-world environment. Given this theory's limitations, it is also essential to consider other design principles to provide more precise and more effective criteria for measuring the quality of instructional videos.

Apart from the videos, the learners are also demanded to become self-directed learners. They must learn how to control their learning. They must be aware of the limits of their cognition. Self-regulated learners can help to manage their cognitive load. They work their metacognition to make good decisions to learn materials efficiently. For example, they may skip such materials and find better ones once they find poorly designed lessons (too many irrelevant details or too much unfamiliar information).

### References

- Abendroth, M., Golzy, J., & O'Connor, E. (2012). Self-created YouTube recordings of microteaching: Their effects upon candidates' readiness for teaching and instructors assessment. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 141-159.
- Allan, M. (1991). *Teaching English with Video*. Longman Ltd.
- Bauer, J. (2009). Learner perceptions of using Youtube for online instruction. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government Healthcare, and Higher Education 2009* (pp. 3449-3453). AACE.

- Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B. Jones, & L. Idol, *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (Vol. 1, pp. 381-413). North Central Regional Educational Laboratory.
- Brophy, J. (2003). Chapter 11 discussion. In J. Brophy, *Using video in teacher education* (pp. 287–304). Elsevier Science.
- Chen, Y. (2013). The possibility of applying YouTube to motivate learning autonomy. *Journal of International Education Research*, 9(3), 207–216.
- Clark, R. (1983). Reconsidering research on learning from media. . *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459.
- Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311–313.
- De Koning, B. B., Tabbers, H. K., Rikers, R. M., & Paas, F. (2009). Towards a framework for attention cueing in instructional animations: Guidelines for research and design. *Educational Psychology Review*, 21(2), 113-140.
- Ginting, D., Djiwandono, P. I., Woods, R., & Lee, D. (2020). Is autonomous learning possible for Asian students? The story of a mooc from Indonesia. *Teaching English with Technology*, 20(1), 60-79.
- Ginting, D., Barella, Y., Linarsih, A., & Woods, R. (2021). Emergency remote teaching practices in the perspective of cognitive load of multimedia learning theory. In R., Juppeny, L., Roshida & D., Rega (Eds.), *International Conference of Education, Social and Humanities* (INCESH 2021) (pp. 96-106). Atlantis Press
- Ginting, D., Fahmi, Utimadini, N.J., Barella, Y., & Khatimah, H. (2022). The Interplay of motivation and quality of instructions in the self-paced program: a MOOC for administration staffs, *World Journal of English Language*, 12(1), 198-210.
- Grossman, P. (2005 ). Research on pedagogical approaches in teacher education. . In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner, *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425-476). Lawrence Erlbaum.
- Guo, P., Kim, J., & Robin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. . *ACM Conference on Learning at Scale (L@S 2014)*.
- Hollingsworth, H. (. (2005). *Learning about teaching and teaching about learning: Using video data for research and professional development*. Retrieved from ACERESearch: [https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2005/17](https://research.acer.edu.au/research_conference_2005/17)
- Ibrahim, M., Antonenko, P. D., Greenwood, C. M., & Wheeler, D. (2012). Effects of segmenting, signaling, and weeding on learning from educational video. . *learning, media and technology*, 37(3), 220-235.
- Jackman, W., & Roberts, P. (2014). Journal of Educational Technology Systems. *Students' perspectives on YouTube video usage as an e-resource in the university classroom.*, 42(3).
- Jonassen, D., Campbell, J., & Davidson, M. (1994). Learning with media: Restructuring the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 31–39.
- Jones, T., & Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75–85.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94–102.
- Kozma, R. (1994). A Reply: Media and methods. . *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 11–14.
- Krauskopf, K., Zahn, C., & Hesse, F. W. (2012). Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers & Education*, 58(4), 1194–1206.
- Liberatore, M. W., Vestal, C. R., & Herring, A. M. (2012). YouTube Fridays: Student-led the development of engineering estimate problems. *Advances in Engineering Education*, 3(1), 1-16.

- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge.
- Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2008). Revising the redundancy principle in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 380-386.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning & Instruction*, 12(1), 107-119.
- Mayer, R. E., Deleew, K. E., & Ayres, P. (2007). Creating retroactive and proactive interference in multimedia learning. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (6), 795-809.
- Mayer, R. E., Griffith, E., Jurkowitz, I. T., & Rothman, D. (2008). Increased interestingness of extraneous details in a multimedia science presentation leads to decreased learning. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14(4), 329-339.
- Olivier, J. (2019). Short instructional videos as multimodal open educational resources in a language classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 4, 381-409.
- Risko, E., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: variation in mind-wandering and memory in a lecture. *Appl Cognitive Psych*, 26(1), 234-242.
- Schroeder, N., Chin, J., & Craig, S. (2020). Learner control aids learning from instructional videos with a virtual human. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(4), 733-751.
- Snelson, C. (2011). Teacher video production: Techniques for educational YouTube movies. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1218-1223). AACE.
- Terrell. (1993). Comprehensible input for intermediate foreign language students via. *Video. The IALL journal of language learning technologies*, 26(2), 17-23.
- Thompson, P., Xiu, Y., Tsotsoros, J., & Robertson, M. (2021). The effect of designing and segmenting instructional video. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20(1), 173-200.
- Thomson, A., Bridgstock, R., & Willems, C. (2014). Teachers flipping out” beyond the online lecture: Maximising the educational potential of video. *J Learn Des*, 7(1), 67-78.
- Tomalin, B. (1990). *Video, tv, and radio in the English class*. MacMillan Publishers Ltd
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers’ interpretations of classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 10(4), 571-596.
- Vogt-Schuller, M. (2014). Student-created training for teachers. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (p. 2814). AACE.
- Wang, J., & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of technology and teacher education*, 11(1), 105-138.
- Weyers, J. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 339-349.
- Willis, J. (1986). *Teaching English through English*. Sing Cheang Printing.
- Willis, J., Thompson, A., & Sadera, W. (1999). Research on technology and teacher education: Current status and future directions. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 29-45.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R., & Nunamaker, J. J. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.

# EXPLORING CROSS-CULTURAL AWARENESS AS A CRITICAL COMPONENT IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

**Eliphelet Rivera Cuayahuitl**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[eliphelet.rivera@correo.buap.mx](mailto:eliphelet.rivera@correo.buap.mx)

**Manti Vanova Rivera Juárez**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
[manti.rivera.uk@gmail.com](mailto:manti.rivera.uk@gmail.com)

## Abstract

In an increasingly globalized world, English teachers play a critical role in supporting language learning and in enriching the students' understanding of foreign cultures. This research article reports how business English teachers develop learners' cultural awareness. By interviewing three international experienced language teachers who currently teach business English in Mexico, this article gathered data from their practices and beliefs about incorporating cultural issues into their teaching as well as their strategies to develop cultural awareness in their students. The findings revealed that all the three teachers involved in the study, from Serbia, Colombia and England; accordingly, had developed a cultural awareness, thanks to their experience living and teaching abroad. Findings showed that, incorporating a cultural awareness into their lessons, was key to reinforce and consolidate their students' English language learning.

**Keywords:** Business English, cross-cultural awareness, English for specific purposes (ESP), target language, teaching strategy.

## Resumen

*En un mundo cada vez más globalizado, los maestros de inglés juegan un rol muy importante al apoyar el aprendizaje de lenguas y en la comprensión de culturas extranjeras de los estudiantes. Este artículo reporta como los maestros de inglés de negocios desarrollan una conciencia cultural en sus estudiantes. De acuerdo a las entrevistas realizadas a tres maestros de lenguas con experiencia*

*internacional, quienes actualmente enseñan inglés de negocios en México; este artículo obtuvo información acerca de sus prácticas y creencias acerca de cómo incorporar elementos culturales en sus clases; así como las estrategias que utilizaron para desarrollar una conciencia cultural en sus estudiantes. Los resultados revelaron que los tres maestros que participaron en el estudio, de Serbia, Colombia e Inglaterra, habían desarrollado una conciencia cultural, gracias a sus experiencias viviendo e impartiendo clases en el extranjero. Los resultados mostraron que, el incorporar una conciencia cultural en sus clases, fue clave para reforzar y consolidar el aprendizaje de inglés de sus estudiantes.*

**Palabras clave:** inglés de negocios, conciencia intercultural, Inglés para propósitos específicos (IPE), lengua meta, estrategia de enseñanza.

## Introduction

Learning English, in an increasingly globalized world, has become one of the greatest necessities of people of all ages and backgrounds. People who learn English as a second or foreign language get better job opportunities, the chance to enter the best universities and much more. In the business context, for instance, mastering English language can determine to a large extent: people's job promotions, bringing a business to an end successfully, travelling opportunities around the world and representing their country and company overseas. Consequently, Business English Teaching (BET) has become a necessity because of today's social demands.

Teaching BET in Mexico is becoming prevalent in Mexican educational institutions. Large numbers of Mexican students looking into learning English, do it because they need to interact with foreigners to do business or because they have some sort of interaction with speakers of English regularly. Such interaction might be through emails, phone calls, video calls, video conferences or face to face. Hence cross-culturalism is a fundamental element in BE learning which must not be unattended.

Recibido el 29 de marzo, 2022 - Aceptado el 10 de junio, 2022.

There is an irrevocable challenge for Business English when teaching about culture in their English lessons, especially for teachers who have not been to or lived in an English-speaking country because “cultural expressions are not easily taught” (Brown, 2010, p.54), and in general, preparing students to cope with difficulties in the target language (L2) entails experience and preparation. BE teachers are expected to develop cross-cultural awareness in order to help learners develop a sense of empathy and understanding for foreign cultures since students need training to use the L2 to interact with native and non-native English speakers who have different cultural backgrounds. It is therefore the impact of teachers’ cultural awareness on learners what this article aims to examine. To speak a foreign language is essential to learn the vocabulary, grammar, pronunciation and intonation of that language; however, for learners who regularly attend international business meetings or events where many cultures interact, developing cross-cultural competence is critical. Cultural issues such as politeness, way of thinking, beliefs, religion, food, customs and behaviour in general are often distinct from one country to another. Not considering or ignoring such cultural differences in BET may cause learners to fail while building personal relationships.

In response to the above, the objective of this work is to examine how a group of three international English language teachers incorporate cultural components into their lessons. This work explores the teachers’ backgrounds and beliefs, about the importance of promoting cross-cultural awareness, and how this contributes towards the students’ learning of English, as well as the strategies they follow to incorporate elements from their own culture and from the culture of the target language into their practices. Hence the research questions this research addresses are as follows:

1. What is the importance of teaching business English in today’s globalized world?
2. How does international teachers’ cultural awareness enhance students’ understanding of English?
3. What are international teachers’ strategies to incorporate cultural awareness into their practices?

### **Theoretical Framework**

Teaching English for Specific Purposes (ESP) is just an angle from which language can be taught. ESP teaching has much in common with English as a Foreign Language

(EFL) teaching; however, the main objective of any ESP course is to meet the students’ specific needs within a particular field.

BET belongs to one of the many areas involved in ESP “We see Business English as an umbrella term used similarly to the term English for Specific Purposes to embrace both general courses in the appropriate lexis and grammar for Business communication” (Dudley-Evans & St John, 1996, cited in Nelson, 2000). Similarly, to general English classes, BE courses are generally designed for people to interact with other English speakers; nevertheless, they are at variance, business courses focused more on practice. This is that:

the practical use of the language will be more important than theoretical knowledge about the language. The employee who has been selected for a new job or a new project will have to be able to manage in spite of his or her incomplete knowledge or inadequate skills, and providing strategies for coping will be an essential feature of a language course for such a person” (Ellis & Johnson 2003, p.6).

‘The problem of cross-cultural awareness in communication emerges as a result of economic globalization and mass migration of people, as well as a backlash to the crisis of multiculturalism’ (Davitishvili, 2017, p. 2). In the same vein, Koyama et al., (2012) also affirm that in today’s language classrooms, cultural diversification has become a challenge for most language teachers. Teachers who have lived abroad and who know one or more foreign languages are desirable for teaching business because even if they have not gained expertise in the business field, their experience can help learners get acquainted with a foreign language and culture, which will certainly allow learners to be successful at their jobs. In some cases, teachers may have started neither as English nor as Business teachers but with the only advantage of being proficient users of the L2. (Ellis & Johnson, 2003). Whatever the teachers’ circumstances, they are required to train Business executives to become competent in those areas where English is used.

In relation to the Importance of business English in a globalized world Despaigne (2010) has stated that learning a foreign language in Mexico is perceived in an atypical way “Being bilingual in Mexico is generally associated with speaking English as a foreign language. English is in fact the only important foreign language be-

cause it represents power and success” (p.60). Because of its closeness to the USA, English is a popular language in Mexico and it is commonly heard on movies, songs and TV advertisements but most importantly, business relationships between Mexico and the USA have urged Mexican executives to learn English in a fast and effective way.

### **Cross- cultural Awareness in EFL teaching**

For many years foreign languages were taught independently from culture; however, “language and culture as a pair of twin brothers, had each other close link, they are also like two sides of coin” (Patil, 2014, p.1). Language learning cannot be taught separated from culture learning, they are inevitably interrelated. Communication is not only about being able to speak with words; it involves many cultural factors such as manners, traditions, history and humour. As Patil (2014) explains: “The language user has not only to follow certain grammatical rules, but also to follow certain social norms, ethics, lifestyle and values of others and so on, know when to say what to say and in what manner to say” (p.3). When two people from different countries who speak English ignore each other’s cultural background, misunderstandings are likely to take place because communication practices among cultures may differ.

There are numerous definitions of culture in the literature. According to Lederach (as cited in Kuru, 2012, p.26) “it is the shared knowledge and schemes created by set of people for perceiving, interpreting, expressing, and responding to social realities around them”. On the other hand, Patil (2014) maintains: “culture as a complex social phenomenon, is the main mode of production in society, lifestyles, and ways of thinking, speech mode, values, and ethics. Culture has social and national attributes” (p.1). Culture is impregnated in every individual’s way of living; it is part of every person’s identity. Ignoring the factor culture when teaching a foreign language can lead to lack of understanding of what the world looks like for foreign speakers of the L2.

Learning a foreign language is a tool for building relationships with people coming from places where cultures vary greatly, this is: “language can contribute to building intercultural understanding, the focus of second language teaching must shift from a perspective of learning about languages to learning languages for use in communication amongst people of different cultures and linguistic backgrounds in an increasingly interconnected world” (Jane, 2009, p. 30).

The aims for acquiring a foreign language have been expanded in recent years. Today these may include: promoting and fostering understanding and acceptance of foreign cultures (Kourova & Modianos, 2013). Language cannot be taught as an isolated subject since culture is a central issue which plays a critical role in communication. Cultural awareness is a concept that modern English teachers are embracing in their lessons because of the benefits it offers to language learners when they are in contact with other English speakers whose cultural backgrounds are different, it is the capacity to understand, accept and effectively adapt to different cultures. According to Tomalin and Stempleski (as cited in Ghorbani, 2012), cultural awareness involves three qualities: 1) awareness of one’s own culturally-induced behaviour; 2) awareness of the culturally-induced behaviour of others and 3) ability to explain one’s own cultural standpoint

By learning about foreign cultures, learners acquire not only grammatical competence but also the ability to recognize and use ‘appropriate language’ (Byram, Gribkova & Starkey 2002). Cultural factors must be recognized and taught as part of foreign language teaching in order to avoid committing a faux pas, an embarrassing social mistake.

As for the influence of native culture in the teaching of English language, Patil (2014, p. 9), asserts that: “foreign language teaching is not only knowledge of the language teaching, but also to understand and master the target language and country’s cultural background”. Moreover, culture affects communication in many ways; when two people from different backgrounds meet, they unconsciously see each other from a cultural perspective, this might influence the way they act and what they say as they feel representatives of their own countries and not as isolated individuals (Patil, 2014).

When the native culture factor is neglected in EFL learning, there is a high possibility that a learner becomes a “fluent fool”, which as stated by Kuru (2012), is an individual who speaks a foreign language quite fluently, but does not comprehend the social and philosophical content of that language.

Teachers’ cultural awareness is very important, as it can help developing their own students’ consciousness for foreign cultural beliefs because language is a carrier of culture itself. Teachers who know about the cultural background of a language can help learners discover hidden meanings in the L2, which could not be understood even if learners comprehended every word

and grammatical rules (Patil, 2014). In addition, in BET, teachers must be culturally aware due to their students' demands. Johnson (1993, p. 201, as cited in Nelson, 2000) suggests that "Business English is much broader than other varieties of ESP because of the number of different purposes for which it is taught". Due to these different purposes, culture plays an important role in English teaching. Teachers should be trained and ready to introduce this concept into the classroom.

### **Teachers' Strategies to implement culture into the classroom**

Cohen (2003, as cited in Frank, 2013, p.6) suggests that effective language teaching "strategies include having students learn about a culture from native informants, develop their cultural observation skills, and learn about the culture through authentic materials associated with that culture. Teachers need to provide students opportunities to explore and recognize cultural differences". There are various ways in which the learner can be exposed to the L2 culture and learn from it.

Technology serves as an allied for modern teachers as it offers uncountable options of materials that show cultural differences; for instance, movies, newspapers, documentaries, blogs, articles and even social media. So that, "to develop cultural awareness alongside language awareness, materials need to provide more than a superficial acknowledgement of cultural identity and address more thoroughly the kind of cultural adjustment that underlies the experience of learning a foreign language" (Turkan & Çelik, 2007, p. 23). Therefore, sometimes, in using teaching materials, teachers lack the target language culture component or they do not provide a way for teaching it; however, it is the teachers' responsibility to find practical solutions by bringing extra materials to class if necessary because students are unlikely to have contact with the L2 culture after they have been to class. Unless teachers and students reflect on culture and contrast and compare cultural aspects students will find difficult to understand the differences between their native and target cultures. (Turkan & Çelik, 2007).

### **Research Method**

In choosing a qualitative method design for this study, various factors emerged, such as the number of participants, the type and amount of data and the amount of time devoted to accomplish this research. It was considered the five steps which, according to Creswell, (2005) comprise the process of collecting qualitative data: "You

need to identify your participants and sites, gain access, determine the types of data to collect, develop data collection forms, and administer the process in an ethical manner" (p. 204). Since this article deals with a phenomenon difficult to quantify, including experiences, beliefs and points of view, a qualitative basic research was chosen to conduct this study.

### **Participants**

This project was conducted in southern Mexico at a Language Centre (MLC); Institution specialized in BET, whose staff was composed of approximately 30 teachers from several countries. The sample for this study was composed of three international language teachers, selected randomly. The first was Maja, who was born and raised in Serbia Belgrade and had minor cultural influence from Montenegro. She studied Spanish language and Literature at the University of Belgrade and did a Master's degree in Spanish language in Madrid.

The second participant was Juan Carlos, he moved to the USA in the 1990s. He did a Bachelor's degree in marketing and advertising in Colombia and started but did not finish a Master's degree in International Business in the USA. Juan Carlos has lived in some Latin-American countries and Canada. The third participant was Matthew, he was born and brought up in London, England. He had lived for seven years out of his hometown at the time of conducting this study. His native language was English and he also spoke Chinese to a conversational level and Mexican Spanish to a high conversational level.

### **Data gathering**

A series of semi-structured interviews were applied to the three participants. These interviews allow "a certain amount of freedom in terms of the direction it takes, and respondents are also encouraged to talk in an open manner about the topics under discussion or any other matters they feel are relevant" (Borg, 2006, as cited in Rivera, 2012, p.66). Teachers were asked to talk about personal information such as cultural background, nationality, years living in Mexico, qualifications and teaching experience and strategies, as well as their views about the relationship between cultural awareness and language learning.

### **Findings and discussion**

Due to the limitations of room in this work, only a few excerpts as examples from the interviews are presented, then, a table for each participant summarizes the key is-

sues that emerged throughout the interviews. Finally, the main findings of the study are displayed and discussed. The analysis will follow the order in which the interviews were done.

### **Maja's interview**

When asked if she tended to talk about her own culture in her lessons, she commented:

“I want to avoid it because I want to focus more on students but...they always ask me something and there are some students who are really interested... but if they don't push it, if they don't ask me I don't insist... they would ask... what's like there, what's the weather like?, what're people like?, what's the use of capitals, what do you do there?, what's the food, the music... because it's not that known...”

Maja's words show that she normally avoids talking about her Serbian background, however, it is implied that she does, she then talks about her cultural background in reply to students' curiosity because Serbian's culture is not well known in Mexico. We can therefore infer that Maja talks about her culture often in her lesson.

In exploring how international teachers' cultural awareness enrich students' understanding of English, Maja asserted:

“...it facilitates the learning in the positions of my students because I can understand ...some literal translations from Spanish that they think were the same in English...speaking the language of the student, gives you the ability to be able to predict the mistakes and be able to act on it”

Maja asserted that there is a close relationship between cross-cultural competence and language learning, starting with the fact that she speaks her students' native language. She also talked about the importance of knowing the students' mother tongue. She affirmed that this allowed her to know about her students' learning. She also spoke about being aware of her students' learning styles

“the learning style can differentiate a lot based on the culture, for example the Germans or the Chinese, they prefer more traditional

methods, where you can do exercises and gap filling, whereas the Latin cultures are maybe more like for communicative methods, they like to speak, they like to listen, they like to see movies and stuff like that”.

Maja's words suggested that her awareness of the students' culture allows her to identify her students' needs. The Table 1 shows outcomes about Maja's beliefs. The table is organized into three sections in relation to the research questions addressed for this work.

### **Juan Carlos' interview**

When Juan Carlos was asked about the incorporation of the culture factor in his English lessons he asserted.

“...without the culture you can't really explain the language, learning another language is not just learning how to communicate in other language, it's also learning how to understand the humor, their culture, where they're coming from, how to express things...without the cultural context, without the historic context of the '*malinchista*' for example, you can't really define the word... they are tight together.”

In Juan Carlos' opinion culture is interrelated to English learning because of the different contexts in which the language is used. He mentioned examples such as, the sense of humour based on his own experience as non-native speaker and the way in which he learned English when he arrived in the USA at the age of 17. He further affirmed that he perceived a relation between teacher's knowledge of history and culture.

In discussing cultural issues that he had observed in the various cultures he had been in, he explained.

“The concept of distance...I'm used to the USA where you have at least one and a half meters between people or at least one meter whereas here you go down to 50 centimetre or 30 centimetres or less, they are virtually touching you,...things that you do in the USA that you would never do here in México, for example... in the USA you are taught as a child that it's not polite to stare, well non-American people tend to stare, it's not very polite...these are concepts that need to be said... .. I'm Colombian, I speak Spanish but attitudes not just my way of speaking, I have to

**Table 1.** Maja´s Perceptions about Teaching Cross-Cultural Awareness

		What is the importance of teaching Business English in today's globalized world?			
		Influence of the English language in Mexico		Benefits	
Participant 1- Maja	Research question 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Closeness to the USA</li> <li>• Foreign investments are taking place</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• People with diverse first languages communicate in English</li> </ul>	
	Research question 2	How does international teachers' cultural awareness enrich students' understanding of English?			
		Importance of culture in BET	Cultural factors included in lessons	Preferred cultures	Teachers' cultural awareness in language learning
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• People use English to communicate with people from different cultures</li> <li>• One needs to know something about the people one speaks with</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Business practices, eg.               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formal vs informal cultures</li> <li>✓ Personal space</li> <li>✓ Ways of doing business</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• According to the students' needs</li> <li>• Target language cultures when explaining the origin of phrases</li> <li>• Avoiding talking about her own</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• It facilitates teaching and correcting</li> <li>• It prevents misunderstandings</li> <li>• It contributes to a good teacher-student relationship</li> </ul>
	Research question 3	What are international teachers' strategies to incorporate cultural awareness into their lessons?			
		Practices	Extra materials		The <i>Market Leader</i> book
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporating different accents</li> <li>• Awakening students' curiosity for other cultures by asking questions</li> <li>• Avoiding to talk about her own culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Newspaper articles</li> <li>• Songs</li> <li>• TED videos</li> <li>• Movies</li> <li>• Pictures</li> <li>• Images</li> <li>• Online resources</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activities with people from various countries</li> <li>• Different accents</li> <li>• Mainly British vocabulary and grammar</li> </ul>

learn a lot of Mexican vocabulary but also learn how to behave like them in order for me to be accepted and be part of this country...otherwise I'd be rude."

We can see that Juan Carlos had developed cross-cultural competence himself because he realized that cultural aspects vary from country to country and he even claimed that a person who enters a new country needs to adapt himself to that culture to be accepted. He also highlighted that certain factors such as distance between speakers, differences in vocabulary and attitudes vary from culture to culture. He then talked about writing

"...if you are going to teach someone to speak English for them to write an email, for example, they to understand...in USA we don't write emails like you do here with all these words, we go very direct, short sentences and they are very organized...cultural aspects need to be incorporated..."

Juan Carlos might have mentioned the writing issue, very likely because he considers writing styles are part of one's culture. He highlighted a clear difference

between Mexican and American emails, in this regard Juan Carlos suggested that English language goes much more straightforwardly than Spanish language.

Table 2.0 below, illustrates the main findings from Juan Carlos' interview. The results in the table are organized according to the research questions of this work. The table is organized into three sections, and the results for each section and question are displayed.

### Matthew's interview

In discussing what cultures should be included in English lessons he asserted.

"I certainly try with my students to somewhat tailor their classes on who they are normally speaking to. I tend to teach some British culture...not a huge amount, I teach it more in the form of idiomatic expressions, colloquialisms and of course my natural reference of life is British culture...it almost enters the class without a conscious effort. It's unavoidable...to introduce some level of culture..."

Matthew said to adapt classes according to his students' needs, meaning that he exposes his students

**Table 2.** Juan Carlos´ perceptions about Teaching Cross-Cultural Awareness

<b>Participant 1- Juan Carlos</b>	<b>Research question 1</b>	<b>What is the importance of teaching Business English in today's globalized world?</b>			
		Influence of English in Mexico		Benefits	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstration of how good people are at their jobs</li> <li>• Country representation</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Better jobs</li> <li>• Travel opportunities</li> <li>• Company and country representation</li> </ul>	
	<b>Research question 2</b>	<b>How does international teachers' cultural awareness enrich students' understanding of English?</b>			
		Importance of culture in BET	Cultural factors included in lessons	Preferred cultures	Cultural awareness in language learning
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Without it language cannot be explained</li> <li>• Cultural and historical contexts help define words</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humour</li> <li>• How to express things</li> <li>• Distance concept</li> <li>• Staring</li> <li>• Attitudes and behaviour</li> <li>• Writing styles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• American</li> <li>• Colombian</li> <li>• Mexican</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The more adaptable the faster you will learn</li> <li>• It helps you learn more and better</li> <li>• Teachers who possess it build better relationships with their students</li> </ul>
		<b>What are international teachers' strategies to incorporate cultural awareness into their lessons?</b>			
	<b>Research question 3</b>	Practices	Extra materials		The <i>Market Leader</i> book
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture is not the main focus</li> <li>• Interchanging cultural factors</li> <li>• Asking questions about a topic on culture</li> <li>• Giving preference to the students culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studies taken from the internet</li> <li>• YouTube videos</li> <li>• Anything that interest students</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Different accents</li> <li>• An international approach</li> <li>• Sections on culture</li> <li>• Weak Grammar</li> </ul>

to the cultures that they are likely to have contact with, which may vary from student to student. Also, he mentioned that he tends to talk about his own culture and that it is inevitable, from which we can infer that he makes comments about the English culture frequently in class and that sometimes he is not aware about it because, it is spontaneous when he talks about it. Matthew was then asked whether he discusses about cultures other than his own and he replied.

“...you don’t need to focus on British or American culture when you speak English... when 80% of communication that happens in English is between two non-native speakers. I talk about it in the context of how to conduct yourself in a business environment and be aware of...the terms or phrases you use or colloquialisms in the sense of not causing offense and acclimatizing yourself, who you are dealing with rather than as a specific language tool”.

Matthew admitted that English speaking cultures do not necessarily have to be involved in English lessons; he suggested that it is because for him it is more important to train students to behave correctly according to the culture they have to deal with. He gave examples where culture plays an important role such as phrases, colloquialisms and conducts. Matthew believes that culture is important because when you are not aware of it, it is easy to offend others unconsciously. In discussing the importance of being culturally aware, Matthew added:

“...to actually interact with other human beings, you need to be aware of where they are coming from and have some empathy...Growing up in London you are made abundantly aware of that, in our schools...we would celebrate all of the major religions holidays and days of passage... you grow up with a strong respect for cultural context”.

**Table 3.** Matthew´s perceptions about Teaching Cross-Cultural Awareness

Participant 1 - Matthew		What is the importance of teaching Business English in today's globalized world?			
		Influence of English in Mexico		Benefits	
Research question 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>It is a requisite for getting a job</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Acquisition of high level positions</li> </ul>		
	How does international teachers' cultural awareness enrich students' understanding of English?				
Research question 2	Importance of culture in BET	Cultural factors included in lessons	Preferred cultures	Cultural awareness in language learning	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepts require context</li> <li>It is important in your own and second language</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Food</li> <li>Rites of passage</li> <li>Ways of doing Business</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultures students have contact with</li> <li>British culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essential when interacting with others</li> <li>It shows respect</li> <li>It prevents faux pas such as racism</li> <li>It develops a respectful relationship with students</li> </ul>	
Research question 3		What are international teachers' strategies to incorporate cultural awareness into their lessons?			
		Practices	Extra materials	The Market Leader book	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Planning how much culture and how to introduce it</li> <li>Avoiding potentially racist comments</li> <li>Editing materials</li> <li>Avoiding politics and religion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blogs</li> <li>Podcasts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>It stereotypes cultures</li> <li>In general it is good</li> <li>It provides different accents but some are exaggerated</li> <li>It introduces culture in a subtle way</li> </ul>	

Matthew emphasized that he developed cross-cultural awareness due to the contact he had had with different cultures back in London, when he was a young man; and suggested that he had learnt respect for those cultures. He asserted that to interact with others it is essential to know about their cultural background.

The following table (3.0) summarizes the main findings from Matthew´s interview. The findings in the table are aligned to the research questions.

### Overall Findings

The following table (4.0) summarizes key findings from the three participants, in relation to the significance of BE in today´s globalized world

When the three participants answered question 1, all of them coincided in mentioning only positive reasons for learning English. For instance, Mathew and Juan Carlos said that learning the language determines getting a job. Maja emphasized that Mexicans ought to learn

**Table 4.** Participants Perceptions about the Importance of Business English in today's globalized world

Participants	Teachers who think that English determines getting a job	Teachers who consider Mexicans should learn English because Mexico is close to the USA	Teachers who say that speaking English gives extra benefits at work	Teachers who think that English is requisite for getting a high-level position
Maja		✓	✓	
Juan Carlos	✓		✓	
Matthew	✓			✓

English because of its closeness to the USA and because foreign investments are taking place in Mexico. Juan Carlos and Maja pointed out the benefits an English speaker has in a business job such as travel opportunities, company and country representation. Alike, Mathew highlighted that only proficient English speakers have the chance to obtain a high-level position.

It is interesting that all participants agreed on the fact that learning BE brings benefits either in their jobs or in other aspects of learners' lives. Since the three participants have lived in a country different from their hometown, it is not surprising that they have benefited from knowing the L2 themselves and being able to get a job in the countries where they have lived.

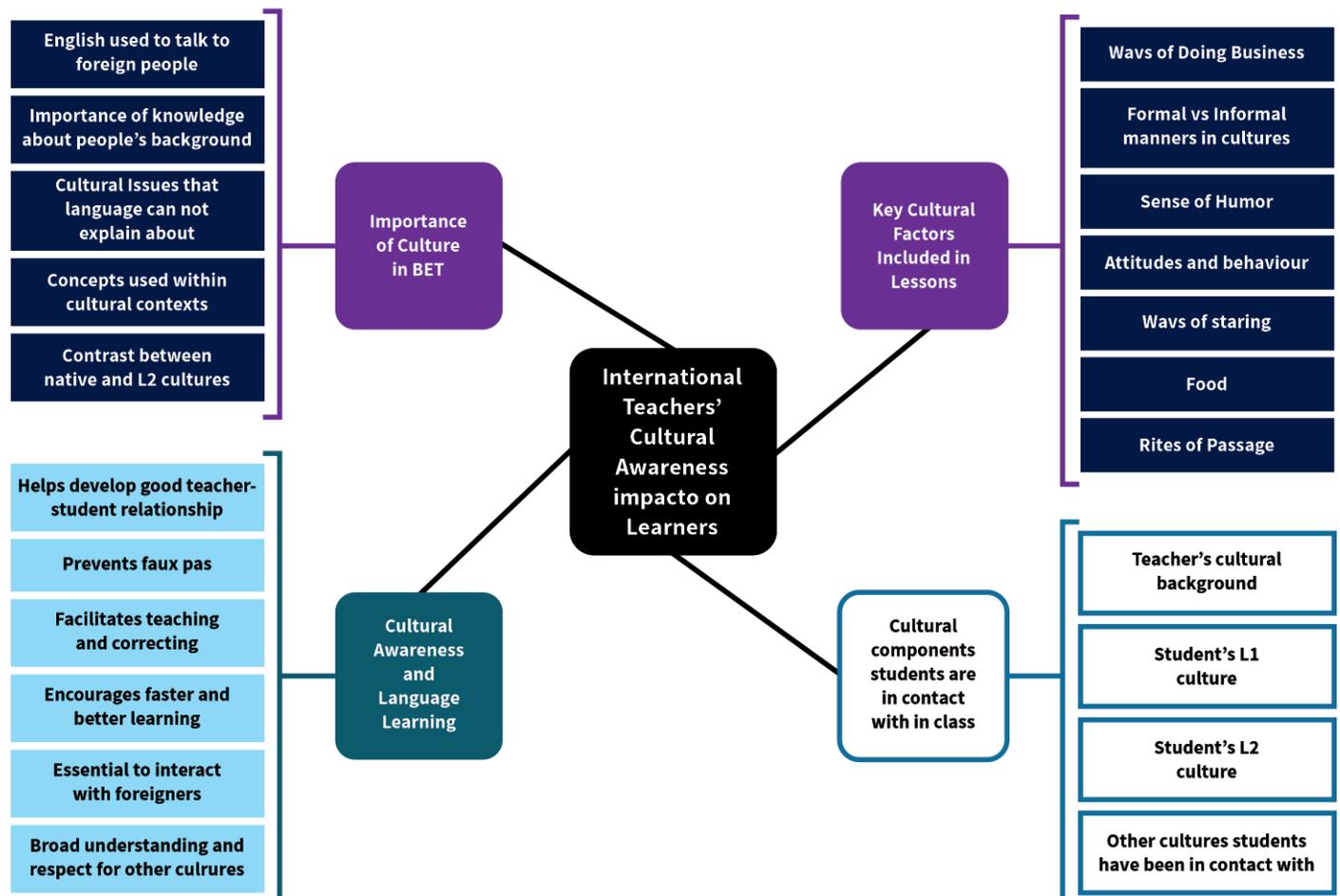
As for the relationships between culture awareness and English language learning, explored in question 2, the participants answered with a plethora of experiences and examples on how their cross-cultural experiences had helped their students enhance their learning

of English. To better examine this issue, it was subdivided into four categories: 1) importance of culture in BET, 2) cultural factors included in lessons, 3) preferred cultures to teach about, and 4) cultural awareness and language learning.

Figure 5.0 below describes the beliefs of all three teachers on how international teachers' cultural awareness enriches students' understanding of English.

The results below (Figure 1.0) demonstrate that teachers agree that culture is important in teaching. Juan Carlos and Matthew coincided in saying that in order to teach concepts in the L2, a cultural background is necessary, especially when teaching idioms. Furthermore, Maja pointed out that it is important to know about the culture of the people one speaks with; Juan Carlos affirmed that without culture, language cannot be explained. about one's native culture, whilst Matthew highlighted that it is not only important to learn about the L2 culture, but also about students' culture.

**Figure 1.** Impact of teachers' cultural awareness on students' performance



There are a few differences in the way teachers look at culture, Maja, for example, is worried about the way learners interact with foreigners whereas Juan Carlos wants to give students the best possible scenario to learn and understand concepts in English.

Regarding the cultural factors included in BE lessons, there were several coincidences amongst participants' comments. The factors that two out of the three participants mentioned include: ways of doing business, formal vs less informal cultures, personal space, and attitudes and behaviour. It is worth mentioning that Juan Carlos and Maja talked about the factor, personal space, referring to how close they consider Mexicans get to people; they might see this factor as something that Mexican learners need to be careful about when travelling abroad, as it can be rude in other cultures to be too close to other speakers. Maja and Matthew emphasised that the way people do business in each country vary and that learners need to be aware of that. In addition, Maja and Juan Carlos asserted that people in different cultures can be more or less formal in the way they behave and write to each other. All the participants mentioned cultural factors that they consider learners might have to deal with in real life contexts.

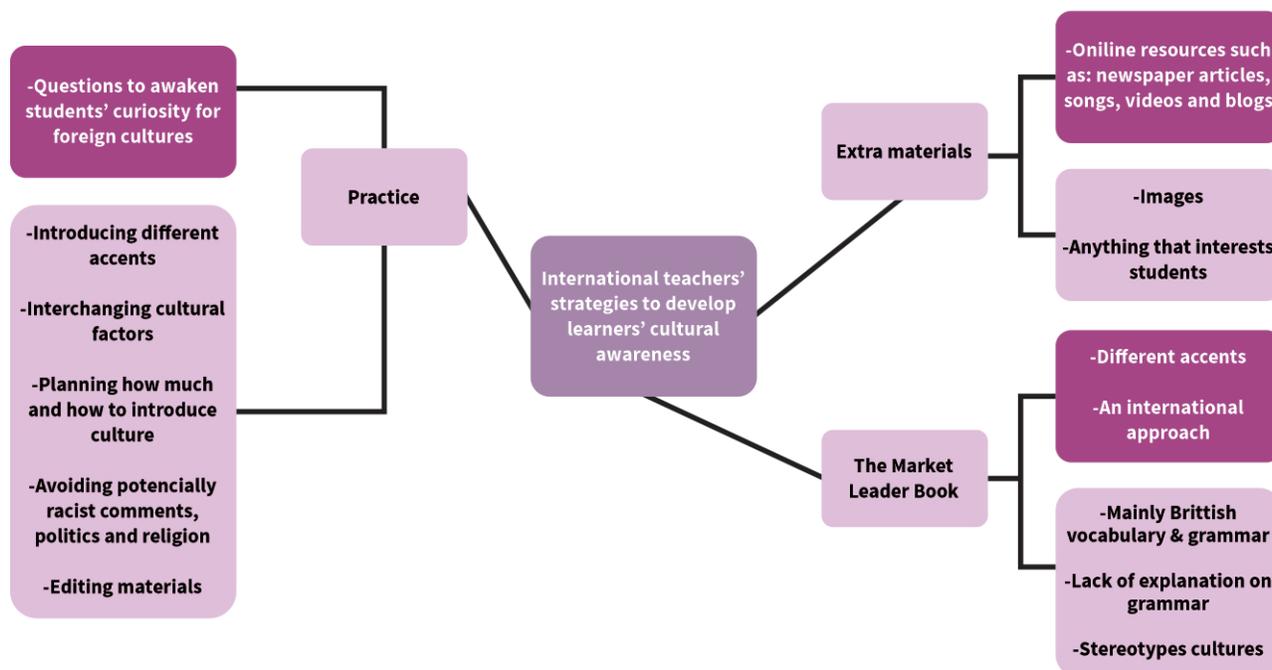
Concerning cultures which are preferred to be taught in English lessons there were a few similarities; Maja and Matthew expressed that their priority was to teach about the cultures with which their students have

contact or relationship with, whether they were English native cultures or not. Juan Carlos and Matthew coincided that they talk about their own native cultures with their students; although Juan Carlos was not born in the USA, he has lived most of his life in that country and possesses an American citizenship. As he considers himself American as well as Colombian, that might be the reason why he tends to speak about both cultures.

One final topic was discussed in regard to cultural awareness and language learning. All three participants coincided in saying that teachers' cultural awareness helps develop a respectful teacher-student relationship especially when the teacher is a foreigner. Maja and Matthew asserted that cultural awareness prevents faux pas and misunderstandings. Maja considers that part of it, is speaking her students' native language, which makes it easier for her to teach them a foreign language and correct them. Juan Carlos believes that the more culturally aware a learner is, the faster and the better he will learn a second language. Matthew mentioned that cultural awareness is a matter of respect and essential when interacting with others.

Lastly, regarding the third question about teachers' strategies to incorporate cultural awareness into their lessons, the following findings are presented. In Figure 2.0, the concepts on top of the, Practices, extra materials and the textbook, represent what two or more teachers said. The rest of the concepts were mentioned by one single teacher.

**Figure 2.** Participant's Strategies to Develop Learners' Cultural Awareness



In relation to teachers' strategies to incorporate cultural awareness in their practices, all the participants refuted to have a specific strategy to incorporate cultural awareness in their lessons; instead, they listed some useful practices to reach that objective. Juan Carlos and Maja coincided that asking questions to awaken students' curiosity for foreign cultures is very helpful because discussions come about in class where cultures can be compared and studied. Another practice is incorporating different accents in class through videos or audios, according to Maja. Juan Carlos commented that culture should not be the focus of an English lesson, instead, it should serve as a tool to make students speak in the L2 and to interchange cultural factors. An interesting fact is that Juan Carlos gives preference to the students' native culture before introducing topics from foreign cultures, which suggests that he thinks students feel more comfortable talking about their own culture and that because it is something they are acquainted with, students will want to speak in class. Additionally, Matthew pointed out the importance of avoiding potentially racist comments, politics and religion. He might have said that because of his experience seeing teachers being fired when they ignore the culture of the place where they are and when the things they say are unacceptable.

It is clear that the participants use technology to obtain materials for their classes. They all affirmed to use materials from the internet such as TED videos and articles. Maja asserted to use also pictures, perhaps because her students enjoy visual stimulation, whereas Juan Carlos tends to pay attention to his students' interest and looks for materials accordingly.

One last topic mentioned in the interview was about the Market Leader Book. All three teachers agreed that the book has an international approach and that it provides opportunities for students to hear native and

non-native accents. Maja criticized that the book only presents British vocabulary and grammar whereas Juan Carlos complained that the grammar explanation of the book is quite poor; Matthew disliked the way the book stereotypes cultures and thinks it exaggerates some accents. It is not surprising that they have similar views on the Market Leader book since they have used it for a long time; however, it is worth mentioning, that Matthew, the only participant who is a native speaker, does not agree with generalizing when it comes to cultures.

### Conclusion

To conclude this investigation, It can be affirmed that: a) Teachers believe that teaching Business English in today's world is imperative because of the job opportunities an English speaker is offered and the many benefits within the business field, b) Teachers affirmed that culture is necessary to provide a context when teaching concepts in the L2 and they expressed that the way of doing business, comparing formal vs less formal cultures and personal space are the most common cultural issues commented in their English lessons. In addition, teachers revealed a tendency to talk about their native culture and the cultures learners have contact with. On the other hand, teachers considered that teachers' cultural awareness helps develop a respectful relationship with their students and to prevent committing faux pas; c) A common practice among teachers to introduce culture in their lessons is to ask questions to awaken students' curiosity for foreign cultures; however, they do not have a specific strategy to do so. The extra materials used in class by teachers are online resources such as videos and articles in addition to the course textbook, which, according to the participants, provides listening opportunities to hear different accents and to expose learners to an international approach. •

### REFERENCES

- Brown, S. K. (2010). *Popular films in the EFL classroom: Study of methodology*. Nagoya University of Foreign Studies, 470-0197, Japan Elsevier.
- Byram, M., Gribkova B. & Starkey, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe, Strasbourg.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson, Merrill, Prentice-Hall.
- Davitishvili, N. 2017. Cross-Cultural Awareness and Teaching English as a Second Language in the Context of Globalization. *Sino-US English Teaching*, Vol. 14, No. 9

- Despaigne, C. (2010). *The Difficulties of Learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico*. Canadian and International Education 39(2) 1-71
- Ellis, M. & Johnson, C. (2003). *Teaching Business English*. Oxford University Press.
- Frank, J. (2013). *Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom*. English Teaching Forum. Number 4. Ukraine.
- Ghorbani Z. (2012). *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Canadian Center of Science and Education. Iran.
- Jane, L. (2009). *Intercultural awareness in second language education: reflecting on my practice of ELT*. (Master's thesis). Athabasca University, Athabasca, AL
- Kourova, A. & Modianos D. (2013). *Intercultural Awareness and its Role in Enriching Students' Communicative Competence*. The International HETL Review. University of Central Florida, USA.
- Koyama, Ch., Plash, S., and Davis, K. (2012) Comparing Cross-Cultural Multicultural Self-Awareness among K-12 In-Service School Teachers. SRATE Journal. Vol.21 No.1
- Kuru, S.I. (2012) *Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers' Perspectives*. International Journal of Global Education, volume 1, issue 3.
- Nelson, M. (2000). *A Corpus-Based Study of the Lexis of Business English and Business English Teaching Materials*. (A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of PhD in the Faculty of Education. Manchester, UK). Retrieved from: <http://users.utu.fi/micnel/thesis/Title%20Page%20and%20Contents.html>
- Patil, S. M. (2014). *Influence of Native Culture in the Teaching of English Language*. Asst. Prof & Head of the Vasant Rao Naik Arts, Science & Commerce college Shahada M.S. Volume 1, Issue 12.
- Rivera, E. (2012). *The cognitions underlying teachers' use of instructional materials on a BA ELT at a Mexican University*. (Unpublished doctoral thesis). The University of Leeds, UK.
- Turkan, S. & Çelik, S. (2007). *Integrating Culture into EFL Texts and Classrooms: Suggested Lesson Plans*. Novitas-Royal. Vol. 1, p.18-33

# ATTITUDE AS AN AFFECTIVE FACTOR IN EFL LEARNING IN MIDDLE SCHOOL

**Daniela Cázares Santos**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
[daniela.cazaressn@uanl.edu.mx](mailto:daniela.cazaressn@uanl.edu.mx)

**Oscar Eduardo Sandoval Villa**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
[oscar.sandovalvl@uanl.edu.mx](mailto:oscar.sandovalvl@uanl.edu.mx)

**María Eugenia Martínez Flores**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
[maria.martinezfs@uanl.edu.mx](mailto:maria.martinezfs@uanl.edu.mx)

## Abstract

This research project focuses on the study of attitudes as part of the affective factors that influence the process of learning English as a foreign language, at the middle school level. It responds to the gap of information and the need for attention in the Mexican context towards the origin of unfavorable attitudes and the impact these have on the development of the adolescent students learning process in a private middle school in the west area of Monterrey. To analyze the problem, it includes the problem statement, as well as the literature review, incorporating issues such as the affective factor, attitudes, and adolescence. This research follows the action research methodology to generate a response to the problem stated as well as the application of a questionnaire to evaluate the learners' attitudes. From the application of the instrument and examination of its results, it is possible to determine the types of attitudes the students have as well as their origins and to find out the factors that trigger negative attitudes toward English learning.

**Keywords:** affective factors, attitudes, middle school, English as a Foreign Language (EFL), adolescence.

## Resumen

*Este proyecto de investigación se enfoca en el estudio de las actitudes como parte de los factores afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje de inglés como una*

*lengua extranjera, en el nivel de secundaria. Éste responde a la brecha de información y la necesidad de atención en el contexto mexicano al origen de actitudes desfavorables y el impacto que estas tienen en el desarrollo del proceso de aprendizaje de estudiantes adolescentes de una institución privada al oeste de la ciudad de Monterrey. Para analizar el problema, éste incluye el planteamiento del problema, así como una revisión de la literatura, incorporando cuestiones como el factor afectivo, actitudes, y adolescencia. Esta investigación utiliza el método de investigación-acción para generar una respuesta al problema planteado, así como la aplicación de un instrumento con el objetivo de evaluar las actitudes de los aprendientes. A partir de la aplicación del instrumento y el análisis de sus resultados, es posible determinar que los tipos de actitudes que tienen los estudiantes, así como sus orígenes, y encontrar los factores que detonan las actitudes negativas hacia el aprendizaje del inglés.*

**Palabras clave:** Factores afectivos, actitudes, escuela secundaria, inglés como lengua extranjera, adolescencia.

## Introduction

Education is changing every day; it is expanding to areas that were once out of its reach, areas that have always been present but have not been considered relevant. One of these areas comprises the study of the affective factor of attitudes and their influence on the process of learning. The need to understand attitudes and their connection with learning English as a Foreign Language (EFL) is increasing among researchers, teachers, and other agents involved in education. This expansion on the importance of the topic may be understood through the inquiry into the attitudes and their significance by examining the preceding research done around the matter.

This project pursues the objective of analyzing the impact of attitudes on foreign language learning; it will follow the next order. First, the reasons that sustain the importance of the project will be described, continue with the research questions that will serve as guidance

Recibido el 22 de marzo, 2022 - Aceptado el 14 de junio, 2022.

for the development of it, and then expose the dissection of theories that aim to answer the mentioned interrogations, as well as an analysis of previous studies made on the matter by several authors, will be presented. Subsequently, the methodology of action research that this project follows will be explained, including the research design, setting, participants, and data collection results. Finally, the analysis of the results will be portrayed along with their connection with the research questions to discuss the relevance of the results in the issue of attitudes as an affective factor in EFL learning.

### **Problem statement**

This project examines one specific affective factor that influences the learning process: negative attitudes. The negative attitudes in EFL learning represent an issue or problem in the educational field because it is, to some extent, in development, which explains the limited information that researchers in Mexico have elaborated on it. Besides, placing attitudes as the central problem of this research responds to the condition that the individuals involved in the project pass through a complicated age phase of attitudes reshaping and transformation, which can lead to difficulties in learning, especially in areas related to oral expression in the foreign language.

There are several reasons to look into this concern. Among these reasons, the most representing ones are that: Mexico, the country where the project develops, has a strong attachment to the English language; even more crucial, the educational institution where the project takes place, is a bilingual one, which means that students are meant to use English for learning even more than they use their first language, Spanish. The situation mentioned may generate negative conceptions about the language, related to feelings of imposition (Despaigne 2010), which influences the students' attitudes towards learning it. Considering this, the present project intends the analysis of negative attitudes that have a repercussion on the EFL learning in students, and that obstruct their progress in the language.

To examine how attitudes represent a problem to the development of English as a foreign language, it is necessary foremost to formulate queries that organize the research into the type of attitudes that the individuals have towards it as well as their origins.

### **Research questions**

This research takes as guidance two questions whose intentions are to target and describing issues related to

attitudes, as well as looking for an explanation for the issues found:

1. What attitudes towards EFL and EFL learning do middle school students exhibit?
2. What kind of factors triggers unfavorable attitudes of middle school students regarding EFL and EFL learning?

These questions helped structure the research project. Complementarily, these inquiries and the responses to them not only attempt to enrich the knowledge around the topic of attitudes and their role in English as a foreign language learning but also to lead the way to new wonders about the topic.

### **Literature Review**

#### **The affective factor**

Foreign language learning is a unique experience for each student because different agents influence the process. With the aim of understanding and approaching the learners in the interest of assisting them through this experience, it is vital to explore the factors that influence their learning. Henter (2014) states that some of these factors are the demographic factor, the meta-cognitive factor, and the cognitive factor. Although the latter has been the focus of attention for researchers on the matter, Henter includes another factor, which formerly was not considered to be related to the educational field.

As stated by Zhu and Zhou (2012), affect refers to the inner world of the subjects, as well as their attitude about a specific object, circumstance, or background. Affect is an element that alters the individual's development –including language learning–, which is an idea that other researchers, for example, Krashen (1982), acknowledge as well.

One way to approach the affective factor and understand it as an important stimulus for the process of language learning can be through the analysis of the affective filter hypothesis generated by Krashen (1982). To comprehend the affective filter hypothesis, it is fundamental to first explore the concept of “input”. Turan (2018) gives a useful example to illustrate it: when a subject learns how to drive, someone has to demonstrate how to do it, and after this, the apprentice may attempt to do drive himself. In this example, the demonstration of how to drive would be the input, and the action of driving, the production.

Krashen's (1985) hypothesis about the affective filter proposes that learners "might be distracted by emotional factors in the language learning process. It is possible that students would not be able to absorb what they should learn in class" (as cited in Lin, 2008, p. 115). Moreover, the author affirms that because of the presence of a strong affective filter in the individual, the input will not get to the brain's area where language is developed, even if the subject comprehends the content (Krashen, 1982, p. 31).

Based on Krashen's affective filter theory, it can be said that the foreign language learners' emotions may cause them to consciously or unconsciously close to the learning process. This idea would mean that even when the students can understand the information in the target language, they will not succeed in learning if they are exposed to certain affective factors, such as motivation, self-confidence, and anxiety (Krashen, 1982).

On the same line of affective factors, the author Kasatkina-Kubyskhina (2018) exposes other helpful notions to comprehend them; even though she focuses on SLA, rather than a foreign language, her ideas are of great help. According to her, different agents influence the language learning process, which she distinguishes into five predominant areas: affective factors, individual factors, cognitive factors, demographic factors, and teacher-related factors.

About the ideas exhibited by the author, it is important to notice that she considers affective factors as relevant as other issues influencing language learning. Additionally, she, as well as Zhu and Zhou (2012), state that among these factors, attitudes are included. Therefore, the affective side and language learning influence each other, and the emotional field will likely be enlightening in the explanation of several problems in foreign language learning development. To give support to these authors' proposals, it is fundamental to explore ideas that writers expose regarding attitudes as an element of affective factors.

### **Attitudes as an affective factor**

The affective factor on the subject of language learning comprises several issues; among these are anxiety, motivation, and attitude (Henter, 2014). The focus of attention for this research will be the term attitudes, which can be defined from different perspectives. Gardner (1985) defines the concept of attitude as follows: "From an operational point of view, an individual's attitude is an evaluative reaction to some referent or attitude ob-

ject, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent." (p. 9).

Years after the author offered this definition also worked with Masgoret (2003) to propose another one, now centered on the attitudes concerning the learning situation. The authors mention that these attitudes "refer to the individual's reaction to anything associated with the immediate context in which the language is taught" (2003, pp. 172-173), and specify that it is essential to consider the learner's reaction to the text, the learning materials, the teaching environment, the classmates, the course and the teacher.

Agreeing with the definition of attitude offered by Masgoret and Gardner (2003), and considering language learning, an attitude can be understood as a link between the learners' feelings, and a determiner of their behaviors related to learning (Inal, Evin & Saracoglu, 2005, p.41). That is to say, beliefs and opinions would be part of feelings, and consequently, of attitudes.

Further, on the definition of attitudes, Harding et al. (1954, as cited in Gardner, 1985) include three components that divide attitudes: the cognitive component, related to beliefs; the affective component, related to reactions in the emotional sense; and the conative component, related to behavior concerning the attitude object. On the other hand, Lambert (as cited in Gardner & MacIntyre, 1991), integrates two types of attitudes, which Gardner (1985) describe as orientations. As declared by Lambert (1991), integrative attitudes center on the genuine and personal interest in the other language group, including the people and their culture, while instrumental attitudes center on the benefits and practical worth of learning a language.

In the area of attitudes, Masgoret and Gardner (2013) led research that analyzed the subject of attitudes as an affective factor through a meta-analysis. Their study considered 75 independent samples related to 10,489 people, and it deepened the connection between achievement in the second language and the five attitude/motivation variants from the socio-educational model proposed by Gardner; integrativeness, learning situation attitudes, motivation, as well as integrative and instrumental orientation. To make a more specific examination of the work previously mentioned, it will be necessary to focus only on the results related to attitudes.

The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) proposed by Gardner (1985) and associates was the base for the mentioned meta-analysis of studies, which comprised three hypotheses. The first hypothesis stated

that second language achievement has a positive and steady connection with attitudes, motivation, and orientations, being motivation the most strongly connected to achievement in the language. The second one pronounced the impact of the socio-cultural context on attitude, motivation, and orientation. Finally, the third one declared a variance in second language achievement and attitude, motivation, and orientations, depending on the educational level of the students. This paper will analyze the second hypothesis.

This hypothesis pronounced that the language context of the student influences achievement and attitude; it expressed the possibility that attitudes when learning a second language differ from attitudes when learning a foreign language, and that the link between attitudes and language achievement is stronger in the second language than in foreign language contexts. However, the examination of the results made by Masgoret and Gardner (2003) claimed that there is not enough support to confirm that language achievement and attitude depended on the language context. Even though in another hypothesis' analysis, they found relationships that proved a higher connection between attitude and second language contexts in terms of achievement, the authors mentioned that these results were not consistent. Based on the results proposed by Gardner (1985), the present research will aim to explore how attitudes are related to the students' achievement in a Mexican environment, where English is spoken as a foreign language.

The analytical exposition of the terms of the affective factor and attitudes is crucial for this action-research project, as long as the problem that it attempts to solve centers on this. However, to understand the issue the following section of this paper will focus on another important element of it, which is, the description of the target group.

### **The adolescent**

The present research aims to examine the topic of attitudes as an affective factor in learning English as a foreign language in middle school students; therefore, the present section will describe the main features of the target group, that is, adolescents. The motive to illustrate this matter is to examine if the characteristics of adolescence have an impact on the attitudes the students have towards EFL learning. To do so, a description of the stages of adolescence, according to Brafman (2014) will be portrayed.

According to the writer, adolescence comprises three phases: early, middle, and late adolescence. In early adolescence, the subjects are characterized as being young individuals whose bodies develop in several aspects (e.g., size, hair, voice, and organs), and whose feelings encounter new experiences (e.g., attraction and revulsion). These changes commonly start at the age of 12; however, this age is a parameter, as long as the subjects can present these changes before or after the mentioned age (Brafman, 2014). Moreover, the author specifies that the early adolescents' uncomfortable feelings towards the changes in their bodies may cause a feeling of shame when interacting with other people, as long as they sense that this strangeness they feel about themselves, in the same way, others feel towards their complete person.

The target group would be placed in the early adolescent phase, due to they are students between 12 to 13 years old. However, as denoted by the author, students may display behaviors proper to other phases, as long as individuals develop at different rates. Additionally, early adolescents go through body transformations that may affect them in other areas of development. For this reason, it is relevant to examine briefly the socio-emotional transitions the adolescents go through related to changes in their brain, which are significant for the subjects' attitudes.

Regarding socio-emotional development, there is an important obstacle to young adolescents' development: they are believed to be "rebellious, moody, hormonal, and impulse-driven" (Jansen and Kiefer, 2020, p.18). The study of brain development in this stage may bring new perspectives to discredit the stereotypical concepts of adolescents and positively assist them in their growth.

As reported by Juraska and Willing (2017) adolescence is a stage characterized by a transformation in the capability of performing tasks related to the control of cognition by adopting behaviors that are adequate for the situation and specify that the cause for this improvement resides in alterations on the brain's prefrontal cortex (PFC).

About the adjustments that the brain suffers through adolescence, Caballero et al (2016) add valuable information and state that other changes related to the transformation the PFC goes through, are related to physiological, structural, and neurochemical areas. These changes are necessary, therefore the subjects build the ability to assimilate behaviors that are more

complex and require the acquisition of mechanisms that process relevant information. Based on this brief illustration of the adolescent's brain, it can be said that due to the transition the organ suffers, the subject can improve in cognitive matters; however, this process takes more time than other areas do, causing disparity regarding the adolescent maturation.

On the other hand, as reported by van Duijven-voorde et al. (2016) the maturation of the brain is characterized by an imbalance. He states that there is a disparity in the neuronal maturational patterns between the brain zones that include the PFC, which are in charge of functions related to feeling and thinking, and the areas that comprise the striatum and amygdala, which are necessary for issues related to motivation and affectiveness. Additionally, according to Guyer et al. (2018), and Tottenham and Galván (2016), for the young adolescents this imbalance, added to the alterations in hormones and social environment, makes the control of their emotions a difficult task (as cited in Jansen & Kiefer, 2020, p.19). Considering this information about the contrast in the development of cognitive and emotional systems that the brain goes through, with the corresponding effects, it would be valuable to reconsider one idea previously stated in the present section.

There are several negative perspectives about adolescents; they are commonly acknowledged to choose to expose a rebellious behavior, be temperamental and hormonal, and guide themselves by impulse. However, as evidenced by the authors cited, these misconceptions can be reconsidered by understanding that the adolescent brain suffers alterations in the PFC area, which have both positive and negative outcomes. On one side, the changes in the brain allow adolescents to develop cognitive control, complex behavior assimilation, and cognition flexibility. On the other hand, the development of emotional areas of the brain evolves at a faster pace than the cognitive system, causing problems in handling emotions.

Teachers and elements involved in education need to be conscious of the attitudinal challenges, such as the ones aforementioned, that students face within the stage of adolescence; yet, there is another factor that may explain the nature of attitudes in students, which is related to the context of the present action-research.

### **Attitudes towards EFL in Mexico**

Centered on the idea of English as an omnipresent language in Mexican everyday life, and the requirement to

learn it for Mexicans who aim for social and economic improvement, Despaigne (2010) directed a study focused on the topic of attitudes. According to her, this situation could cause a feeling of imposition, originate negative attitudes concerning the language, and obstruct the entire language learning process.

To analyze this situation, Despaigne based her study on two surveys applied in different Mexican universities. One of the surveys took place in the *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla* (UPAEP), in May 2008, and had the objective of presenting the general attitude about English language learning in a middle-class private Mexican university. As part of the results, she settled that among English Language Learners (ELLs) there are negative perceptions, which can be the origin of problems in the learning process. Perrefort (1997, as cited in Despaigne, 2010) explains the relationship between the capability to learn a language and the internal and personal image of a country and mentions that having an unfavorable image is a cause to consider that learning the language is not an easy task. This reflection can be helpful in the exploration of one idea that the present project analyzes: students' attitudes, which comprise beliefs and opinions about the language (Gardner, 1985), are essential for the development of the learning process.

Following the line of Mexican exploration around the topic of attitudes towards English language learning, Arias-Sais (2014) gives another interesting perspective. In her dissertation, based on a micro-ethnography study, she examined the attitudes and feelings of university students towards English, in a private institution placed in the west of Mexico.

The research developed by her required the use of the method of purposive sampling or possibly quota sampling to select students who showed or stated fear towards the usage of the English language. Following this, the author enlisted nine students from different English levels. Additionally, the ethnographic research included three phases: the reconnaissance phase, the participant observation phase, and the refinement phase.

Throughout the reconnaissance phase, the author located the participants who exhibited feelings of fear related to the usage of English by using questions such as "What do you think of the English language? Have you ever felt anxiety or a feeling of "fear" to communicate in English?" Tell me what was going inside you when this feeling occurred?" (Arias-Sais, 2014, p. 23). During the participant observation phase, the research-

er focused on domains related to the reasons for studying English, the attitudes towards the English language, the feelings experimented with, and the characteristics of being a Mexican student of EFL. Finally, in the third phase, she centered on clarifying issues that emerged within the previous phases.

As part of her dissertation's conclusions, Arias-Sais (2014) stated the importance to provide students the possibility to observe and reflect on their attitudes, the affective factors involved in language learning, and the impact that culture and history have on the language learning process. This recommendation from the author represents an important point for the development of the present project, as long as it involves the participation of the teacher in the issue of attitudes related to the learning of EFL.

Through the examination of studies related to attitudes of Mexican students towards EFL learning, it can be said that the language situation in the context is another element that affects attitudes. To explore this statement, it will be foremost to create an implementation plan, which according to Alber (2011) is a design plan that leads to the origination of data that answers the research questions, meaning that it portrays the ways that the study will be conducted; this phase, as stated by Alber, is commonly recognized as the methodology.

## **Methodology**

### **Research design**

This project follows a qualitative design, which in the words of Creswell (2014), can be understood as interpretative research where the investigator is commonly involved with the participants in a sustained and intensive way. Within the qualitative design, the research method selected for this project is the action research method. Burns (2009) settles that this method "is related to the ideas of 'reflective practice' and 'the teacher as a researcher'" (p. 2). This, as stated by the writer, means that there is an exploration of the context of the researcher, which requires the investigator to be self-reflective, critical, and systematic. Moreover, the author highlights that the role of the teacher as an investigator is relevant because they commonly identify the gaps of what is occurring in the process of teaching and recognize the outcomes that they consider appropriate. This project aims to the reflection on the teacher regarding the issue of negative attitudes of the students, through the analysis of the results of the application of a data collection instrument.

### **Setting**

The present action research study was implemented on the geographical location of Monterrey city, in the state of Nuevo Leon, in the northeast of México. The students of the institution pay tuition to attend the school where this study is developed, which means that it is a private school. The curriculum includes books that the administrators select, considering the needs of the students and the teachers, however, the Public Education Department (SEP) validates the institution, meaning that they respect and follow the national program. About the curriculum, it is also essential to mention that from the seventh to ninth grade (Jr. High school levels, or middle school); a majority of the subjects are taught in English, some in Spanish, and besides English, they learn French as a foreign language. Ultimately, the scholars are involved in a bilingual environment. Regarding the teachers of the middle school level, some of them instruct more than one subject, and most of them teach at all three levels.

Another critical matter about the educative system is the change in the instructional method due to the restrictions caused by the COVID-19 pandemic. At the time that this research is being developed, the school is following a hybrid modality, which means that there is a limitation on the number of students who may attend physically to the school; the rest of them, take the classes virtually. This virtual system required the students to use an online tool, Microsoft Teams, to join their classes on a normal schedule, and in a synchronous way.

### **Participants**

The participants of this study are scholars of a private institution in the west of Monterrey city, in the 8th grade of Jr. High school, or Middle school. The group of participants is composed of nine students whose classes are based on the book *Gold Experience* of the level B1, and attend an assessment session at the end of their classes because they have demonstrated the need for additional instruction in learning English. Therefore, they take English sessions during the morning, with their corresponding English teacher, and one day of the week they virtually assist to the assessment class for one hour, now with the investigator that is developing the present project.

These students are about 13 and 14 years old and they belong to different classrooms, however, they share the same teachers, including the English one. It is crucial to specify that these students have been observed since the past school year, and it was identified

that they present low results in the subject, which seem to be connected to their attitudes towards the EFL.

### Data collection

This section describes the data collection instruments that were used in the study to answer the research questions. The first and the second research questions of the present study focus on finding the types of attitudes that the students of middle school exhibit towards EFL and EFL learning as well as detecting what factors initiate unfavorable attitudes if there are any. To answer these queries, the collecting data method selected was a non-observation method. Based on Burns (2009), this kind of data is used to delve into people's thoughts, beliefs, and perceptions, as well as the explanation of their personal experiences.

There are several non-observational methods; the one selected for this study to collect data and answer the first and the second inquiries is the questionnaire or survey. This type of data collecting method, as stated by Dörnyei (2003), may include questions that aim to find facts, behaviors, and attitudes; the latter –which is especially interesting for this study- according to the writer, is connected with opinions, beliefs, interests, and values, and focuses on finding out what the participants think.

About the questionnaire used in the present study to collect data, it is crucial to detail its origin. As stated in the first chapter of this research, Gardner (1985) developed the AMTB, which used items with Likert scales to evaluate the attitudes of French students; this instrument has been adapted to various settings, even by the same author, who later adapted it for an international context (Gardner, 2004). One of these adaptations was generated by Sandoval Pineda (2011), who adjusted it to the Mexican context. Cocca et al., (2017) later validated this adaptation by applying it to students of the *Universidad Autónoma de Nuevo León*, located in Monterrey.

Sandoval Pineda's (2011) adaptation of the AMTB covers essential features for this research, the most important being that the instrument was translated to Spanish by her. As stated by Burns (2009), one common problem with the usage of questionnaires is the literacy level of students, so the questions may be so dense or complex, that there may be a need to use their first language. Considering that the participants have shown issues with the English language, it was decided to use their first language to make them feel more comfortable when answering the questionnaire.

On the other hand, some scales and items did not match the research questions of the present study; there-

fore, it was necessary to attune the mentioned adaptation. With this in mind, contact with the researcher was made to entreat permission to use and adjust the collecting data instrument. She responded to the request affirmatively, therefore, the Mexican adaptation of the AMTB, which can be found in Appendix A, was adjusted following these steps:

- The subscales related to interest in foreign languages and motivational intensity were eliminated because they were outside of the scope of this study.
- The subscale of English teaching evaluation was not included because the researcher of this study and the English teacher is not the same person; assessing the attitude of the students towards the English teacher would have been confusing for them.
- The neutral options for the answers of the first set of items were suppressed, considering Dörnyei's (2003) statement about the Likert scales; the author mentions that these should express "either a positive/favorable or a negative/unfavorable attitude toward the object of interest. Neutral items [...] do not work well on a Likert scale because they do not evoke salient evaluative reactions".
- The vocabulary of some items was adapted to match the vocabulary of the participants.
- Because the students are answering the questionnaire virtually, the instrument was adjusted to an electronic format, using the online tool Google Forms.

### Data analysis

Following the structure of the AMTB proposed by Gardner (1985), which was used by Sandoval Pineda (2011) as well, the analysis of the results will be divided into 6 subscales, namely: 1. Attitudes towards learning English, 2. Attitude toward English-speaking people, 3. Desire to learn English, 4. English course evaluation, 5. Integrative orientation, and 6. Instrumental orientation.

#### **Subscale 1. Attitude towards learning English**

Table 1 displays the results of the items related to the attitudes of the students towards learning English. According to the participants' answers, 55.6% of them moderately agree with the idea that studying English

is great and the rest are in total agreement. Moreover, 66.7% of the interviewee express absolute agreement with the statement that English is important for the school program, while 22.2% are moderately in agreement and the rest slightly agree. Furthermore, 44.4% of the subjects stated that they love learning the language by selecting the option of moderate agreement, 33.3% stated that they slightly agreed with the affirmation, and the rest of them were in total agreement.

In contrast with items 1, 8, and 15, there are two items where the results also show disagreement among the students. In the results of question 5, while 44.4% of students slightly agree, and 33.3% strongly agree with the statement that declares they enjoy learning English, 11.1% of students declare that they moderately disagree with this item, and another 11.1% slightly disagree. On the other hand, in item 12, 22.1% of students express slight disagreement with the idea that they enjoy learning English and that they want to learn as much English as possible, along with 11.1% that moderately disagreed; the rest of the participants were in strong agreement (44.4%), moderate agreement (22.2%) and slight disagreement (11.1%).

This contrast between the outcomes of the items emerges as well in item number 20, where 33.3% of the students expressed neutrality on their attitudes towards learning English, while other 33.3% selected an option equivalent to moderately favorable, 11.1% opted for the slightly favorable one, and 22.2% indicated they strongly favorable alternative.

### **Subscale 2. Attitude towards English speaking people**

The results concerning the attitudes of the participants towards English-speaking people are represented in Table 2. For these items, a tendency for disagreement statements is more noticeable. For item 2, which exposes the idea that the absence of contact between their country, México, and English-speaking countries would represent a loss, 33.3% of the students disagree slightly, and 22.2% moderately disagree, added to a 22.2% to each of the following options: moderately disagree and strongly agree. Additionally, according to the data gathered from item 6, 22.2% of participants disagree moderately, and 11.1% completely disagree with the observation that most native English-speaking people are friendly and easy to get along with, so it is fortunate to have them as neighbors (referring to the USA), while 33.3% selected the option of slight agreement and other 33.3% moderate disagreement. In addition, for item 9, whose declaration focuses on the kindness and sociability of English-speaking people, 22.2% of the students declare slight disagreement, along with 44.4% of participants who expressed slight agreement, and the rest of them, who opted for moderate agreement.

Regardless of the disagreement answers from some of the participants, it is interesting to see that overall, they express rather a neutrality (11.1% of students), or favorable attitudes (44% for favorable, 22.2% for mostly favorable, and 22.2% for slightly favorable) towards the native English-speaking people.

**Table 1.** *Subscale 1 (Attitude towards learning English)*

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
1. Estudiar inglés es muy bueno					55.6%	44.4%
5. Realmente disfruto aprender inglés		11.1%	11.1%	44.4%		33.3%
8. La clase de inglés es una parte muy importante del programa de estudios de mi escuela				11.1%	22.2%	66.7%
12. Quiero aprender tanto inglés como sea posible		11.1%	22.2%	11.1%	22.2%	44.4%
15. Me encanta aprender inglés				33.3%	44.4%	11.1%
20. La actitud que tengo hacia el aprendizaje del inglés es desfavorable/favorable						
1:      2:      3:      4: 33.3%      5: 11.1%      6: 33.3%      7: 22.2%						

**Table 2.** *Subscale 2. (Attitude toward English-speaking people)*

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
2. Si México no tuviera contacto con países donde el idioma nativo es el inglés, sería una gran pérdida para nuestro país.		22.2%	33.3%		22.2%	22.2%
6. La mayoría de los hablantes nativos del inglés son amistosos y es fácil llevarse bien con ellos, siento que somos muy afortunados de tenerlos como vecinos.	11.1%	22.2%		33.3%	33.3%	
9. Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables.			22.2%	44.4%	33.3%	
18. La actitud que tengo hacia los hablantes nativos del idioma inglés es desfavorable/favorable						
1: 2: 3: 4: 5: 6: 7:	11.1%	22.2%	22.2%	44.4%		

**Subscale 3. Desire to learn English**

The results regarding the desire of the participants to learn English, which can be visualized in Table 3, show a significant variance. As reported by the results of item 10, while 33.3% of participants moderately disagree and 11.1% slightly disagree with having a desire to learn English so well that it seems to be their first language, 33.3% moderately agree, 11.1% slightly agree, and the rest are in total agreement. Additionally, item 16 reveals an 11.1% of participants in slight disagreement with the affirmation of their wish to be fluent in English, added to 11.1% that slightly agree, and 11.1% who moderately disagree; notwithstanding, the majority of interviewees were positively identified with the statement, considering that 67% of students were in strong agreement. Furthermore, the participants demonstrate a variance of standpoints regarding the ease they have to learn English. As shown in the data collected, 11.1% was the percentage for each of the following options: strongly disagree, moderately disagree, slightly disagree, and moderately agree; on the other hand, 22.2% expressed slight agreement, and 33.3% strongly agreed.

This variance in answers emerges as well in item 19, which summarizes this subscale and inquiries into the desire of the participants to learn English. While 33.3% of participants expressed that their desire is favorable, 22.2% expressed it was moderately favorable, 11.1% considered it to be slightly favorable, and 11.1% thought it was slightly unfavorable; the rest of the participants expressed feeling neutral about this item.

**Table 3.** *Subscale 3 (Desire to learn English)*

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
10. Quiero aprender el inglés tan bien hasta que parezca mi lengua materna.		33.3%	11.1%	11.1%	33.3%	11.1%
16. Me gustaría dominar el inglés de manera fluida.			11.1%	11.1%	11.1%	67%
17. Tengo facilidad para aprender inglés.	11.1%	11.1%	11.1%	22.2%	11.1%	33.3%
19. El deseo que tengo por aprender inglés es desfavorable/favorable						
1: 2: 3: 4: 5: 6: 7:	11.1%	22.2%	11.1%	22.2%	33.3%	

#### **Subscale 4. English course evaluation**

On the subject of the subscale that comprises the evaluation of the English course, the results, which are exhibited in Table 4, show more uniformity in contrast with the previous subscales. According to the data collected, 44.4% of the participants slightly agree with item 11, which affirms that they like the course so much, that they want to keep taking it in the future; 22.2% declared they moderately agreed, and 22.2% that they strongly agreed; the rest of the participant selected the answer of total disagreement. For item 14, which declares that they enjoy their English course, most of the participants were in slight agreement (44.4%), some of them were in moderate agreement and total agreement (22.2% each), and the rest expressed total disagreement (11.1%). On the other hand, for item 21, which sums up the subscale of the English course evaluation by requesting the participants to express how favorable is their attitude towards the English course; 33.3% of them expressed a moderately favorable attitude, while each of the following answers was selected by a 22.2% of the participants: neutral, slightly favorable, and favorable.

**Table 4 . Subscale 4 (English course evaluation)**

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
11. Me gusta tanto la materia de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro	11.1%			44.4%	22.2%	22.2%
14. Disfruto mis clases de inglés	11.1%			44.4%	22.2%	22.2%
19. El deseo que tengo por aprender inglés es desfavorable/favorable						
1:        2:        3:        4: 22.2%    5: 22.2%    6. 33.3%    7. 22.2%						

#### **Subscale 5. Integrative orientation**

Respecting the items that constitute the integrative orientation subscale, as displayed in Table 5, their results are distinctly more unified than the ones in previous subscales. As reported by the data obtained, most of the participants (66.7%) reported agreeing with the importance of studying English to feel more comfortable when speaking with English-speaking people, some of them (22.2%) moderately agree, and others (11.1%) are in slight agreement. For the result of item 13, when expressing their opinion about the importance of English to interact more easily when speaking with English-speaking people, there was 11.1% expressed strong disagreement, while the other 89.9% strongly agreed with the statement.

**Table 5. Subscale 5 (Integrative orientation)**

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
3. Estudiar inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo cuando me relacione con personas que hablen inglés				11.1%	22.2%	66.7%
13. Es importante estudiar inglés porque tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua.		11.1%				89.9%

**Subscale 6. Instrumental orientation**

The last subscale to analyze centers on the instrumental orientation, and the results are organized in Table 6. According to the data obtained, 44.4% of students moderately agree with the importance of studying English because they will need it for professional performance, 33.3% strongly agree with the same statement, and 11.1% slightly agree; the rest of the participants (11.1%) selected the option of moderate disagreement. For item 7, about half of the interviewees (55.6%) answered that they slightly agreed with the affirmation that the importance of learning English relies upon its indispensability to be considered an educated person, and other participants moderately or strongly agreed (11.1% each); however, 22.2% of the subjects expressed they strongly disagreed.

**Table 6.** *Subscale 6 (Instrumental orientation)*

	En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	En total acuerdo
4. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.		11.1%		11.1%	44.4%	33.3%
7. Estudiar inglés es importante porque es indispensable para que uno sea reconocido como una persona con educación.	22.2%			55.6%	11.1%	11.1%

**Discussion**

The development results examination will be focused on the connection between the data collected and the research questions of this study. Therefore, this section will be divided into two segments, each corresponding to the first and the second research questions and comprising the results of the subscales that are of use to answer them.

**Question 1: What attitudes towards EFL and EFL learning do middle school students exhibit?**

Based on the instrument results of the first subscale in the data collection instrument, it is perceptible that although many of the students demonstrate a positive attitude towards learning English, some items display a tendency to negative attitudes as well. In addition to this, the summarizing item, which directly inquires into the attitude of the students, displays an inclination of some participants toward neutrality, which means that they are not certain about having positive attitudes. Ultimately, the attitudes of the students towards learning English are not unified; therefore, it can be said that some participants of the study display negative attitudes towards EFL learning and that there is a need for action to improve them.

Additionally, the third subscale, which comprises the desire of the participants to learn English, also

reflects a tendency to the agreement, and at the same time, to disagree with opinions. In this case, it is crucial to focus on the fact that the feelings and opinions of students build up their attitudes (Gardner, 1985). Considering this, it can be said that if students do not feel attracted to learn the language fluently, and thoroughly until it seems natural, nor do they believe that they learn EFL easily, as shown in the results of this subscale, their attitudes towards EFL learning are unfavorable. This, as displayed by the results, is not the case for the majority of the participants, as long as many of the students show favorable attitudes related to their desire to learn the language; however, likewise the case of the first subscale, there are still several students who require assistance in the improvement of their attitudes.

**Question 2: What factors induce unfavorable attitudes of middle school students regarding EFL and EFL learning?**

Regarding the second subscale, which analyzes the attitude toward English-speaking people, the results demonstrate that a fraction of participants has unfavorable perspectives. In line with the results, not all the participants agree with the value of the contact with English-speaking countries, nor with the advantages of having them as neighbors, or the statement that they are kind and sociable. As previously stated, these attitudes may be the origin of negative attitudes towards EFL and EFL

learning, therefore, even when the disagreement options are not the majority, there is still a gap that this study may close. Based on these results, it may be argued that some participants have negative attitudes toward EFL, caused by the beliefs and opinions they have about English-speaking people.

In contrast to the second subscale, the subscale that includes the English course evaluation (subscale 4) shows a lower tendency to disagreement opinions. Through the selection of the answers in these items, the participants expressed to have fewer negative perceptions towards the course, meaning that the English class is not a factor that considerably affects their attitudes towards EFL and EFL learning. Nevertheless, it is essential to observe that there is yet a small percentage of students who demonstrate to have unfavorable perceptions towards the class and that the option of the strong agreement was not the predilection, so it can be said that for a minimum of participants, the English course may be the source of negative attitudes.

Lastly, another subscale that may be of use to understand the cause of unfavorable attitudes in middle school EFL learners is the one that centers on the instrumental orientation (subscale 6). As reported by the results of this subscale, most of the students believe that studying English is important for their professional development; however, they show less certainty about the requirement of English to be considered an educated person. The variability of the results leads to the idea that students require assistance to visualize the functional advantages of learning the language, therefore, this necessity may represent a factor that hinders the development of favorable attitudes of the students towards EFL and EFL learning.

## Conclusion

To settle effective techniques to improve students' attitudes so they advance in the process of EFL learning, it is fundamental to take notice of the students' objectives. It was evident from the analysis of the first and third subscale that some students show negative attitudes towards EFL and EFL learning. Additionally, from the exploration of results of scales two and four, it can be said that the origins of these attitudes may be linked to the unfavorable perspective that students have regarding the English-speaking people and for a few of them, to their appraisal of the English course. In response to these findings, subscale 5 settles a possible response.

According to the results on subscale 5, the participants have an integrative orientation to EFL learning, meaning that they strongly believe that studying English will help them to feel comfortable when speaking the language, and to do it more easily. Consequently, it would be important to consider actions that use this integrative orientation; in other words, to include actions that involve the speaking skills and assist the students in the process of improving them.

Considering the results obtained from the application of the adapted version of the AMTB, it is recommended to give continuity to this research by creating a response whose objective is to address the unfavorable attitudes towards EFL and EFL learning. In addition to this, the response selected should aim to unify the results of the study, so the majority of the items show a higher tendency of students towards agreement statements. •

## References

- Alber, S. (2011). *A Toolkit for Action Research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Arias-Sais, G. (2014). Addressing attitudes of anxiety and inferiority among English language learners in Mexico (*Master's thesis*). Retrieved from
- Brafman A. (2004). Working with adolescents: a pragmatic view. In Wise I. (Ed.), *Adolescence*. (pp. 41-65). Routledge. (Original work published 2000)
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Caballero, A., Granberg, R., & Tseng, K. Y. (2016). Mechanisms contributing to prefrontal cortex maturation during adolescence. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 70, 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.013>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264.

- Despaigne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 39(2), 55-74. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i2.9154>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Taylor & Francis [CAM].
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in second language acquisition*, 13(1), 57-72. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009724>
- Gardner, R. Masgoret, A. Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language learning*, 54(1), 1-34.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>
- İnal, S., Evin, İ., & Saracoğlu, A. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement.
- Jansen, K., & Kiefer, S. (2020). Understanding brain development: Investing in young adolescents' cognitive and social-emotional development. *Middle School Journal*, 4, 18 <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1787749>
- Juraska, J. M., & Willing, J. (2017). Pubertal onset as a critical transition for neural development and cognition. *Brain Research*, 1654(Pt B), 87-94. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2016.04.012>
- Kasatkina-Kubyshkina, O. (2018). Reducing Affective Factors in SLA: Key Solutions to Maximize the Outcome of Learning English. *Порівняльно-Педагогічні Студії*, 1. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2018.140220>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* (1st Internet ed.). Oxford: Pergamon (Original work published 1982).
- Sandoval Pineda, A. (2011) *Attitude, motivation, and English language learning in a Mexican college context*, (Thesis dissertation). University of Arizona, United States
- Turan, Y. (2018). Role of Affective Factors in Foreign Language Learning. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 8(3), 14-21.
- Zhu, B., & Zhou, Y. (2012). A Study on Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching. *English Language Teaching*, 5(7), 33-41.

## Appendix A

Adapted version of the AMTB

### Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery

Al contestar este cuestionario estarás participando en un estudio relacionado con las actitudes de alumnos de escuela secundaria hacia el inglés y hacia aprender inglés como una lengua extranjera.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas, el objetivo es contestar con base en tus opiniones e ideas.

CLAVE DE PARTICIPANTE: \*

Aquí escribirás solamente el número que te fue asignado.

### I. Instrucciones: Nos gustaría conocer tu opinión acerca de cada uno de los siguientes enunciados. Por favor selecciona la alternativa que más se acerque a tu opinión.

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. Estudiar inglés es muy bueno. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>   | <p>5. Realmente disfruto aprender inglés. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>   |
| <p>2. Si México no tuviera contacto con países donde el idioma nativo es el inglés, sería una gran pérdida para nuestro país. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p> | <p>6. La mayoría de los hablantes nativos del inglés son amistosos y es fácil llevarse bien con ellos, siento que somos muy afortunados de tenerlos como vecinos. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p> |
| <p>3. Estudiar inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo cuando me relacione con personas que hablen inglés. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>   | <p>7. Estudiar inglés es importante porque es indispensable para que uno sea reconocido como una persona con educación. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>   |
| <p>4. Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>   | <p>8. La clase de inglés es una parte muy importante del programa de estudios en mi escuela. *</p> <p>En total desacuerdo</p> <p>Moderadamente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente en desacuerdo</p> <p>Ligeramente de acuerdo</p> <p>Moderadamente de acuerdo</p> <p>En total acuerdo</p>  |

9. Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
10. Quiero aprender el inglés tan bien hasta que parezca mi lengua materna. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
11. Me gusta tanto la materia de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
12. Quiero aprender tanto inglés como sea posible \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
13. Es importante estudiar inglés porque tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
14. Disfruto mis clases de inglés. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
15. Me encanta aprender inglés. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
16. Me gustaría dominar el inglés de manera fluida. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo
17. Tengo facilidad para aprender inglés. \*
- En total desacuerdo
  - Moderadamente en desacuerdo
  - Ligeramente en desacuerdo
  - Ligeramente de acuerdo
  - Moderadamente de acuerdo
  - En total acuerdo

**II. El propósito de esta sección del cuestionario es el de determinar cuál es tu manera de pensar sobre algunos temas. A cada enunciado le sigue una escala del 1 al 7, en donde el 4 sería una respuesta neutral. Para cada enunciado, por favor selecciona el número que mejor describa tu manera de pensar.**

18. La actitud que tengo hacia los hablantes nativos del idioma inglés es \*      Desfavorable 1 2 3 4 5 6 7 Favorable
19. El deseo que tengo por aprender inglés es \*      Bajo 1 2 3 4 5 6 7 Alto
20. La actitud que tengo hacia el aprendizaje del inglés es \*      Desfavorable 1 2 3 4 5 6 7 Favorable
21. La actitud que tengo hacia la clase de inglés es \*      Desfavorable 1 2 3 4 5 6 7 Favorable

**¡Gracias por contestar este cuestionario! Tus respuestas serán de gran utilidad.**

# CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

**Alexia Alejandra Cárdenas Zavala**

Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali  
[alexia.cardenas@uabc.edu.mx](mailto:alexia.cardenas@uabc.edu.mx)

**María del Rocío Domínguez Gaona**

Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana  
[rocio\\_dominguez@uabc.edu.mx](mailto:rocio_dominguez@uabc.edu.mx)

**Myriam Romero Monteverde**

Universidad Autónoma de Baja California, campus Tecate  
[romero.myriam@uabc.edu.mx](mailto:romero.myriam@uabc.edu.mx)

## Resumen

El objetivo del artículo es compartir los resultados de un estudio a pequeña escala cuyo propósito fue caracterizar las creencias del profesor de inglés sobre la enseñanza y aprendizaje de esta lengua en una universidad pública de México. Para abordar las creencias, se consideraron cinco dimensiones: factores individuales del estudiante, teorías de aprendizaje, plataformas virtuales, técnicas y estrategias y formación docente. Se empleó una metodología cuantitativa con un diseño exploratorio y descriptivo que contempló una muestra de 16 profesores que respondieron un cuestionario con escala Likert que contemplaba dichas dimensiones. Los resultados muestran que las creencias de los docentes coinciden con los temas abordados, basados en las ideas que presentan autores reconocidos en el área lo cual refleja su formación y experiencia. Lo anterior permite concluir que esta similitud de creencias representa a un grupo de profesores que podría brindar una enseñanza en la que se comparten principios metodológicos lo cual permitiría fortalecer el sentido de comunidad y el trabajo colaborativo centrado en un fin común. No obstante, también invita a la reflexión y a con-

tinuar con los estudios centrados en las prácticas áulicas de manera que se puedan contrastar estos resultados con lo que ocurre y complementar el estudio.

**Palabras claves:** creencias de profesores, docentes de lenguas, enseñanza y aprendizaje del inglés, inglés en la educación superior, inglés en universidad pública.

## Abstract

*This article aims to share the results of a small-scale study; the purpose was to characterize English teachers' beliefs about the teaching and learning of this language in a public university in Mexico. To address beliefs, five dimensions were considered: individual student factors, learning theories, virtual platforms, techniques and strategies, and teacher training. A quantitative methodology was used with an exploratory and descriptive design that included a sample of 16 teachers, who answered a questionnaire with a Likert scale that included the mentioned dimensions. The results show that the teachers' beliefs agreed with the topics addressed, based on the ideas presented by recognized authors in the area, which reflects their training and experience. These findings allow us to conclude that this similarity of beliefs represents a group of teachers that could implement teaching characterized by shared methodological principles, which would allow strengthening the sense of community and collaborative work focused on a common goal. However, it also encourages reflection and continuous studies focused on classroom practices to contrast these results with what occurs and complement the study.*

**Keywords:** teachers' beliefs, language teachers, English teaching and learning, English in higher education, English in public universities.

Recibido el 30 de marzo, 2022 - Aceptado el 12 de junio, 2022.

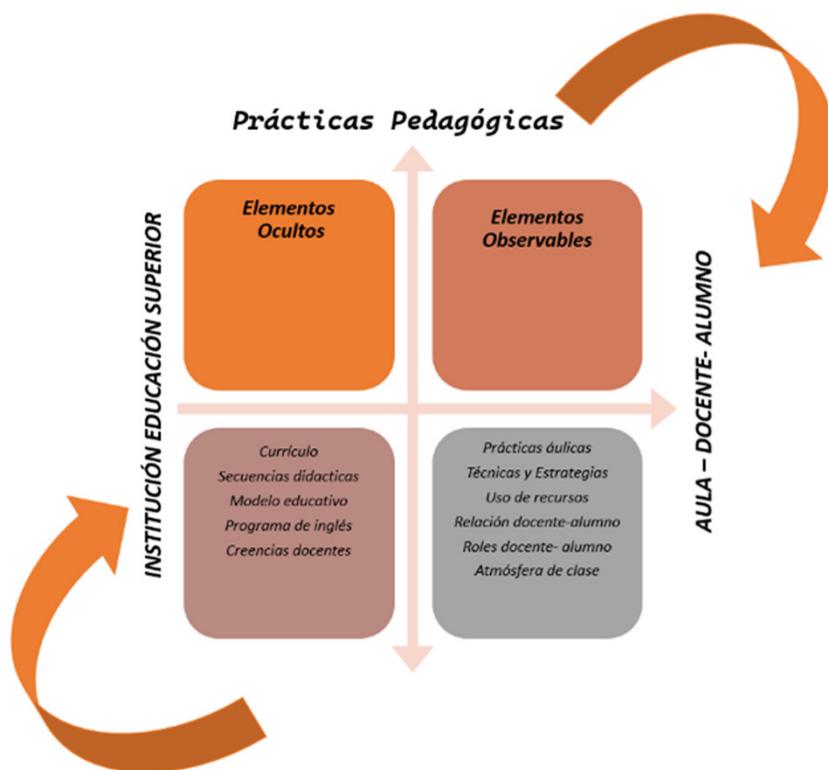
## Introducción

Este reporte de resultados se basa en una investigación que está enfocada en el estudio de las creencias docentes sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en una universidad pública mexicana ubicada en el norte del país. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que aborda el análisis de las prácticas pedagógicas de la enseñanza del inglés en la Universidad Estatal de Sonora (UES). El principal objetivo de este proyecto fue indagar la forma en la que el inglés se enseña en esta institución, debido a que esta materia se considera un requisito de titulación y los resultados no han sido alentadores. En una de las generaciones se pudo constatar que el 50 % de los estudiantes que terminaron los cinco niveles estipulados en el programa, no obtuvieron el B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como se establece en el modelo curricular (UES, 2021, p. 26). En específico, el objetivo de esta parte de la investigación consistió en describir el esquema de creencias sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés de los docentes que trabajan en esta universidad a fin de poder analizar la forma en que estas influyen en la metodología que se está utilizando en la enseñanza de esta lengua en la institución.

Como bien es sabido, existe una gran variedad de factores que pueden incidir en la adquisición de un idioma y sus procesos de enseñanza, sin embargo, este estudio se centra en la descripción de las creencias encontradas en los profesores de inglés de UES, que gira en torno a cinco dimensiones que fueron consideradas para su caracterización. La primera dimensión alude a los factores individuales del estudiante, la cual refiere a algunas consideraciones personales del individuo que estudia la lengua por lo que se incluyen aspectos como la motivación, el periodo crítico, la personalidad, la edad, el miedo al fracaso y el interés por la lengua meta. La segunda se refiere a las teorías en las que se ha sustentado la enseñanza de lenguas y se ha logrado comprender la forma en que un estudiante la aprende por lo que se seleccionaron algunas de estas teorías que se consideran importantes para el currículo que maneja esta institución. La dimensión tres, sobre plataformas virtuales, comprende aspectos como la gestión, la elaboración, la distribución, la administración y el apoyo académico, así como la forma en que estos recursos pueden facilitar o entorpecer el trabajo docente. La cuarta, que se refiere a las técnicas y estrategias, versa sobre consideraciones que el docente de lenguas deberá asumir y cumplir en el proceso de enseñanza de una lengua, asimismo como la planifica-

ción de clases, la consideración de los diferentes estilos de aprendizaje y el fomento de habilidades, métodos y enfoques de acuerdo con las necesidades del estudiante. Finalmente, la quinta dimensión, formación docente, aborda las cualidades y características de los docentes, las cuales, autores como Páez (2001) y Borg (2006) enmarcan como particulares del docente de lenguas.

Como introducción sobre las razones que se tuvieron para abordar el estudio de las creencias de los profesores, en un contexto en el que éstas son solo una parte de los muchos elementos que comprenden el complejo proceso de enseñanza, es menester mencionar que la práctica pedagógica se entiende como el análisis de una práctica social, de lo que se percibe en la realidad de dicho proceso, y un compromiso de reconocer el propio quehacer docente y los saberes construidos en el mismo (Turcott, 2012). En estas prácticas se aprecia la existencia de elementos que pueden detectarse a simple vista, elementos observables, y elementos ocultos, es decir, aquellos que no se perciben en la práctica áulica (Bronfenbrenner, 1979; Cummins, 2000; Woolfolk, 2016; Tamayo, 2017). En este trabajo se propone describir estas creencias como un elemento oculto de la práctica, que influye en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje donde hay estrechas relaciones con las prácticas áulicas, atmósfera de la clase, uso de recursos, entre otros. Algunos autores como Díaz (1990) y Duque et al. (2013) mencionan que las prácticas pedagógicas también se consideran un fenómeno en donde la reflexión sobre el actuar docente en el proceso formativo de enseñanza y aprendizaje es primordial, así como la socialización entre los estudiantes, la comunicación y la evaluación de los procesos cognitivos. Estas prácticas comprenden toda acción que se ejecute por parte del docente en relación con los elementos o individuos involucrados en el proceso educativo. Es por ello que algunos procesos de enseñanza-aprendizaje engloban una relación muy estrecha entre el estudiante y el docente. Involucrando a los docentes de una manera intensa en los procesos de interacción y diálogo con los aprendices, lo cual exhorta al profesorado a realizar autocríticas en su práctica docente y plantearse formas nuevas de trabajo que fortalezcan y mejoren los procesos de comunicación y aprendizaje en los que están involucrados (Turcott, 2012). Entendemos entonces a las creencias docentes como un aspecto entre varios que se pueden apreciar en la práctica pedagógica y que es relevante para poder explicar la forma en que una lengua se enseña en un contexto determinado (ver Figura 1).

**Figura 1.** Las creencias docentes en las prácticas pedagógicas

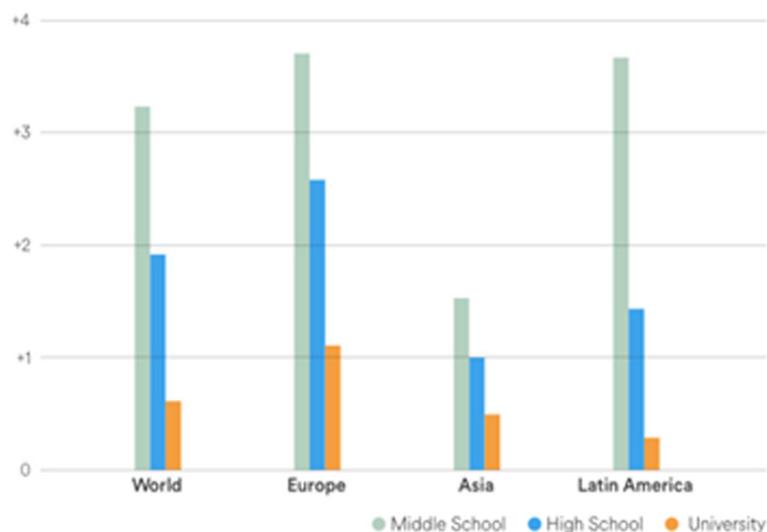
Con el fin de abordar las creencias de los docentes se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se describen las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés en la UES?

### Revisión de la literatura

#### El aprendizaje y enseñanza del inglés y la globalización

El proceso globalizante en los últimos años ha traído consigo la importancia de aprender inglés desde la educación básica hasta la superior, sin embargo, se ha percibido que no en todos los países del mundo el logro académico en materia de inglés es exitoso ya que se ubican estudios que mencionan que unos países, a diferencia de otros, logran mayor competencia lingüística debido a distintas razones. Uno de estos estudios es el que presenta Education First (EF), en cuyo reporte anual 2020, se muestra la competencia de inglés de los estudiantes de tiempo completo entre 13 y 22 años en colaboración con centros educativos y universidades de 43 países (ver Figura 2).

No obstante, aunque el reporte muestra que la mayoría de los sistemas educativos y programas de estudio incluyen al inglés entre sus materias, las herramientas para valorar el nivel de los estudiantes varían en gran medida de un país a otro, o de una institución a otra. A su vez, afirma que no existe una prueba estandarizada con la que se pueda comparar la adquisición de conocimientos en inglés a nivel mundial. Cabe mencionar que Education First cuenta con una plataforma gratuita de evaluación del inglés a disposición de los sistemas educativos y universidades para poder analizar cada dos años las tendencias globales. En este informe se presenta el progreso anual medio por región: Europa, Asia y América Latina. En lo que concierne a América Latina, la competencia estudiantil en este rango de edad tiene un nivel más bajo conforme aumenta ésta, lo cual se observa en el nivel universitario de manera muy notoria como se puede observar en la Figura 2.

**Figura 2.** Progreso anual medio por región

#### El aprendizaje y enseñanza del inglés en la Educación Superior en México

La enseñanza de inglés en México data ya de casi un siglo debido a que se enseña en la secundaria y el bachillerato desde 1926 (SEP, 2007, p. 45) institucionalizándose como

una materia obligatoria en el currículo de estos sistemas educativos. De acuerdo con Hernández-Alarcón (2010) el idioma inglés fue incluido en el sistema educativo público mexicano después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, no es sino hasta los 90 que se observa un cambio de política lingüística en el sistema de educación superior mexicano debido a las reformas educativas del país. Por ejemplo, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1995) se instituyó que se le daría apoyo a las acciones que promovieran el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias. En los años 2000, la SEP (2007) declaró como objetivo alentar la enseñanza de al menos una segunda lengua, como parte de los planes de estudios y así, propiciar su implementación como requisito de egreso de la educación superior.

Por otra parte, cabe señalar que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (p. 210) en su objetivo particular 2, las líneas de acción establecen el dominio de lenguas extranjeras, principalmente el idioma inglés en la educación superior. Aunque es importante mencionar que estas políticas establecidas para las universidades han sido muy generales y han dejado a las instituciones de educación superior con una gran tarea que tiene que ver con organizar, crear e incorporar en sus currículos el fomento de la competencia del idioma inglés. Ramírez et al. (2017) comentan al respecto que las instituciones de educación superior públicas y privadas han dado margen a la implementación de políticas públicas gubernamentales sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés en la medida de sus posibilidades, limitaciones e intereses. Es decir, su implementación y normatividad han dependido del espacio que dichas instituciones han decidido darles a estas políticas, puesto que no existe una política lingüística explícita que haga mención de cómo es que el inglés debe ser enseñado en las universidades, como se hace en la educación básica. Sin embargo, existen políticas educativas que mencionan que debe incluirse obligatoriamente como se mencionó antes.

El inglés en las universidades, públicas y privadas, se ha constituido como una asignatura obligatoria en los currículos a nivel nacional, y se ha declarado que tanto la misma institución como organismos externos reconocidos validen el nivel de idioma del estudiante. En palabras de Toledo et al. (2018), las instituciones educativas tienen la consigna de preparar a sus estudiantes para el uso de la lengua en clase y la aplicación del inglés en la

vida cotidiana o en situaciones reales. A medida que se requiera evaluar o certificar la lengua extranjera en dichas universidades se buscará demostrar que cumplen con los lineamientos de organismos acreditadores reconocidos tales como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el cuál es una asociación civil que tiene como objetivo contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación superior. Dicho organismo considera al inglés como un indicador importante para los procesos de acreditación y visualiza este idioma como parte de la formación integral de los estudiantes.

Estas políticas lingüísticas institucionales han traído consigo la implementación del inglés en los sistemas educativos en México, lo cual ha requerido una constante vigilancia y estudios continuos sobre esta problemática que surge a partir de que el país ha sido catalogado como deficiente o por debajo de los mínimos aceptables en estudios estadísticos sobre los niveles de aprovechamiento y competencia lingüística (Cronquist y Fiszbein, 2017). Además, en el último reporte emitido por Education First (EF) del 2021, México se dispara a la baja tomando la posición 92 de 112 países dado que en el 2019 estaba ubicado en el lugar 67 de 100 en este mismo reporte. Es también conocido que para la implementación de estas políticas las creencias y el actuar del docente pueden incidir en la práctica pedagógica, y, en consecuencia, en el logro académico. Por estas razones, fue que se vio la necesidad de indagar las creencias sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés.

### **Creencias sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés**

Se han estudiado las creencias del profesor de lenguas sobre su labor docente; algunos estudios se enfocan en la materia, otros en cómo los estudiantes se desenvuelven durante los procesos cognitivos y de adquisición de un idioma, otros tantos abordan las responsabilidades y los roles que el profesor debe cumplir, y es así, como una gran cantidad y variedad de ideas y conceptos sobre las creencias en la educación han aparecido en la literatura (Pajares, 1992). Las creencias han sido estudiadas con diferentes nombres, algunos autores las llaman, perspectivas docentes, otros, ideologías de la enseñanza, interpretaciones o experiencias docentes (Prieto, 2007). Éstas, han sido utilizadas y estudiadas para dar descripciones y sugerir formas de comprender la realidad, o bien, alguna fantasía que se haya adoptado como verdad en la creencia del individuo. Se observan perspectivas que van desde la de Castoriadis (1997) sobre los imaginarios sociales que operan en su conjunto en

la realidad del sujeto y su actuar, basados en la estructuración de ellos para dar sentido a lo que un individuo piensa, crea y hace como ser humano; hasta perspectivas como la de Thompson (1992) que considera que las creencias son parte de algo más extenso a un nivel macro, y las describe en un nivel superior en cuyo sistema habrá concepciones específicas.

Creencia puede ser una idea verdadera o falsa; en este concepto se involucra lo que en realidad es verdadero y lo que se tiene por verdadero. En otras palabras, el concepto de creencia pone en tela de juicio la verdad objetiva y lo que se considera verdadero, y lo que se entiende precisamente entre estas dos posturas (Moya, 2004), por lo que se debe identificar y entender la distinción entre la realidad y lo subjetivo para poder formar una creencia sobre algo. Por tanto, para que el concepto de creencia se pueda entender, es necesaria la distinción entre creencia y conocimiento, no obstante Clandinin y Connelly (como se citó en Pajares, 1992), señalan en una investigación, que existe una desconcertante variedad de términos entre estos dos conceptos, en donde se incluyen los criterios de enseñanza de los profesores, los principios de la práctica pedagógica, sus constructos y teorías epistemológicas, las creencias, perspectivas, concepciones, conocimiento personal, conocimiento práctico; además, de su propio término sobre el conocimiento en el área de instrucción, que giran en relación a lo que se experimenta como docente de lenguas. En todos estos conceptos el autor menciona que es difícil entender dónde termina el conocimiento y dónde comienza la creencia.

Por otro lado, Pajares (1992) y Johnson (1994) consideran que la formación de las creencias depende de varios factores que emanan de la experiencia de la realidad a la que están expuestos los docentes. En otras palabras, dependiendo del contexto en el que el profesor se involucre y la experiencia docente que haya obtenido durante su vida profesional, serán los constructos claves que impactarán en la construcción de las creencias que tenga sobre la enseñanza de lenguas. Las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza se conforman desde momentos muy tempranos cuando los docentes culminan con su educación y esto ha de visualizarse y complementarse en el camino con las experiencias docentes y profesionales que vayan acumulando con el tiempo en su labor docente. Todas estas experiencias en la profesión desarrollan nuevas formas y sistemas complejos que construirán también nuevas creencias, las cuales contemplan a los estudiantes de este proceso, y si visua-

lizamos un poco más el impacto de ello, hasta podríamos considerar que tendrán gran influencia en futuras construcciones epistemológicas de los grupos sociales en los que estas creencias estén expuestas (Pajares, 1992).

Las creencias en el aprendizaje del inglés han sido estudiadas como redes complejas de pensamientos, ideas, percepciones y conocimientos que conforman una red cognitiva en el individuo, la cual influye e impacta en el desempeño de sus acciones y conduce a llevar a cabo ciertos comportamientos o conduce a la toma de decisiones de algún tema en particular. En los estudios realizados por Pizarro (2010) y Díaz y Solar (2011) se argumenta que las creencias lingüístico-pedagógicas del profesor de inglés universitario son mediadas y dependen en gran medida de su discurso. En el estudio de Díaz y Solar (2011), las creencias de los profesores de inglés son estudiadas como la razón de sus comportamientos dentro del aula y las condiciones en las que se llevará a cabo su práctica pedagógica, puesto que se asume que la cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que se conforma también de experiencias únicas que éstos acumulan durante sus años de experiencia docente, mismas que a su vez, pueden considerarse como una influencia sobre lo que creen como una verdad. Lo anterior como resultado de la estructuración y conformación de su propio entorno y como una verdad en la que han creído a lo largo de su formación y parte de lo que como seres individuales creen sobre lo que debe ser.

También se han empleado modelos para el análisis de las creencias de los profesores, uno de ellos es el paradigma que propone Mo (2020) sobre el estudio de las creencias del profesor de inglés. El autor sugiere la caracterización de estas en un modelo en donde se puedan examinar las creencias como un sistema complejo. El autor identifica cuatro componentes de las creencias: creencias sobre la teoría, creencias sobre la acción, creencias sobre el contexto y creencias sobre los roles que asume el profesor de inglés. Considerando este modelo, es que se definieron las dimensiones consideradas para el estudio. Mo (2020) sugiere que las creencias sobre la teoría se refieren a cómo el profesor de inglés considera y asume que debe articularse la enseñanza del idioma, es decir, cómo el profesor de inglés interpreta la enseñanza de esta lengua extranjera conforme a los planes de estudio, políticas lingüísticas y educativas, currículo y a sus experiencias anteriores como docente. Las creencias sobre la acción refieren al tipo de aplicación de la teoría con la cual se ha formado el profesor y todo aquello que pone en práctica en el aula. Las creencias

sobre el contexto refieren a todas las variables psicológicas que ayudan al profesor a dar sentido a las tensiones que puede enfrentar; es todo aquello que tiene significancia, tales como necesidades, metas actuales, valores, o cualquier cosa que preocupe al profesor y refleje un aspecto de tensión que deba enfrentar. Finalmente, las creencias sobre los roles del profesor se concentran en todo el conjunto de características asociadas a los roles profesionales que debe asumir el profesor de inglés. Representan entonces las perspectivas afectivas, conceptuales, evaluativas e interconectadas que los profesores desarrollan sobre ellos mismos respecto a sus estudiantes, al proceso de aprendizaje, currículo, método de instrucción e instituciones.

### Metodología

Este proyecto tiene como objetivo caracterizar las creencias del docente de inglés de la UES sobre el aprendizaje y enseñanza de este idioma con el fin de comprender la forma en que estas influyen en las prácticas pedagógicas. Es un proyecto que se desarrolla en una universidad pública al norte de México, Universidad Estatal de Sonora, en el municipio de San Luis Río Colorado. Este análisis de las creencias docentes se llevó a cabo en el ciclo escolar 2021-2, mismo que se caracterizó por la enseñanza en línea debido a la pandemia. El estudio se aborda desde una metodología cuantitativa con un enfoque descriptivo y exploratorio. Se considera descriptivo porque al momento de analizar los datos se reportan los detalles de lo que se encontró por medio de datos cuantificables; es exploratorio porque es la primera vez que se realiza este tipo de estudios en este contexto (Hernández y Mendoza, 2018). Cabe mencionar que este estudio no tuvo por objetivo probar una hipótesis sino describir las creencias de un pequeño grupo de profesores (universo del contexto) con una escala Likert que implica el análisis de datos por medio de procedimientos estadísticos básicos. Además, el estudio no tuvo la intención de generalizar, sino describir cuantitativamente las creencias de los docentes. Esta caracterización se centra en los indicadores teóricos considerados en el instrumento, mismos que refieren a las dimensiones: factores individuales del estudiante, teorías de aprendizaje, plataformas virtuales, técnicas y estrategias y formación docente.

Se diseñó un cuestionario con el fin de obtener información específica de manera ágil. Se empleó una escala Likert con preguntas cerradas y respuestas de tipo politómico para facilitar el análisis y la medición de las dimensiones abordadas, dado que en dis-

tintos estudios sobre creencias se ha empleado con éxito (Horwitz, 1987; Kern, 1995; Abdolazadeh & Rajaei, 2014; Domínguez et al., 2015). Se definió que se emplearía una escala similar a la de estos estudios y se optó por la siguiente: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), no sé (3), en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1).

La confiabilidad de este instrumento se calculó en un piloteo con una muestra de 12 profesores con características similares a la muestra del estudio por medio del coeficiente del Alfa de Cronbach, el cual fue de .844 con 43 elementos calculados, asegurando así la consistencia interna de la escala. Cabe mencionar que para realizar la validez de contenido del instrumento se empleó un jueceo cualitativo (Supo, 2013) en el que los ítems fueron revisados por un grupo de expertos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas quienes analizaron la claridad y pertinencia de estos en una mesa redonda, lo cual dio como resultado un ajuste de los ítems. Los datos se analizaron con el apoyo del software SPSS por medio de estadísticos descriptivos tales como las frecuencias, porcentajes y medias que describen las creencias de acuerdo con los indicadores considerados.

El perfil docente de los profesores participantes es el siguiente: licenciatura en docencia de idiomas, licenciatura en enseñanza del inglés, licenciatura en comercio internacional, profesor especializado en enseñanza del inglés, maestría en lenguas modernas y maestría en educación. El total de profesores del programa de inglés en esta universidad es de 18. El cuestionario se aplicó a una muestra de 16 profesores (89%), 8 de tiempo completo y 8 de asignatura, todos ellos docentes de inglés frente a grupos de los niveles 1 al 5.

Es importante señalar que los sujetos participantes en este estudio respondieron al llenado de un formato dando el consentimiento para el uso de la información recabada, en donde se les notificó que el uso de toda la información proporcionada sería tratado de manera confidencial y se resguardaría la identidad de cada uno de ellos.

### Resultados y discusiones

A continuación, se reportan los hallazgos más relevantes sobre las creencias de este grupo de profesores de inglés, los cuales serán descritos de manera que se pueda observar lo que los docentes de la UES reportan sobre las cinco dimensiones que se han considerado para entender cómo el profesor cree que el inglés debe ser enseñado y aprendido por los estudiantes.

### Primera dimensión: Factores individuales del estudiante

La primera dimensión comprende los primeros nueve ítems, los cuales se incluyeron debido a que autores como Lightbown (2013) y Macaro (2010) consideran que son importantes en la enseñanza y aprendizaje de una lengua y que tanto alumnos y docentes deberán tomarlas en cuenta para que el proceso de enseñanza del inglés sea efectivo. En la Tabla 1 se puede observar que casi el total de los profesores están de acuerdo con todos los factores mencionados en los ítems, por lo que coinciden con los autores antes mencionados. Por ejemplo, se encontró que el 100% de los profesores de la UES considera que es de suma importancia que el alumno adquiera el idioma y comience con dicho proceso en una edad temprana, especialmente si éste comienza desde la niñez, lo cual coincide con los resultados de un estudio sobre creencias de profesores de inglés en el medio universitario realizado por Guerra et al. (2011) en el que todos los profesores creen que el aprendizaje de la lengua debe iniciar lo más pronto posible.

También se encontró que a pesar de que los profesores creen que el inglés se aprende mejor a edad temprana, el hecho de que un estudiante comience su proceso de adquisición de la lengua después de la niñez no significa que su proceso sea más complicado o imposible, lo cual es apoyado por el 87.5% de los profesores. Sin embargo, a pesar de que estos consideran que todo estudiante aprenderá mejor el inglés en una etapa temprana, existe un 81.3 % de ellos que cree que no solo se debe de considerar esta situación para lograr el éxito en su proceso de aprendizaje, sino que también se debe considerar la personalidad del estudiante ya que puede interferir en la adquisición de la lengua. Cabe mencionar que el 18.7% considera que la personalidad no influye en la adquisición de la lengua.

Un estudio similar al que se presenta en este trabajo es el que fue realizado por Bastidas y Muñoz (2020) en donde se analizaron los factores externos e internos que interfieren en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el bachillerato. Entre sus resultados resaltan que los profesores creen que existen factores de tipo cognitivo, afectivo, lingüístico y biológico como parte de los factores inherentes al aprendizaje, que impactan en la adquisición de la lengua, lo cual también se confirma en este estudio ya que la mayoría de los docentes manifiestan un alto grado de acuerdo con seis de las proposiciones (Tabla 1).

**Tabla 1.** Media de resultados de la dimensión Factores individuales del estudiante

Factores individuales del estudiante	Media	% de acuerdo
La personalidad del estudiante interfiere en la adquisición de la lengua	4.06	81.3%
El inglés se aprende mejor a edad temprana (niñez)	4.31	100%
La edad es un factor que determina el si la adquisición del lenguaje es buena o deficiente	2.31	25%
Los estudiantes jóvenes adultos presentan más barreras para conseguir el acento nativo al aprender un idioma	3.38	62.6%
Los problemas fonológicos al aprender una lengua se deben al momento tardío en que el proceso comienza	3.38	56.3%
Los estudiantes motivados participan con más frecuencia	4.13	81.3%
El aprendizaje del inglés en la edad adulta es más complicado	2.63	25%
El miedo al fracaso en el proceso de aprendizaje es un factor que impide en el aprendizaje en los jóvenes adultos	4.31	93.8%
El aprendizaje del inglés depende del interés por la lengua	4.44	93.8%
Los estudiantes tienen estilos propios para aprender una lengua	4.44	100%

**Nota:** escala Likert: 5= totalmente de acuerdo, 4= de acuerdo, 3= no sé, 2= en desacuerdo, 1= totalmente en desacuerdo.

### Segunda dimensión: Teorías de aprendizaje de una segunda lengua

Enseñar un nuevo idioma, como lo dice Brown (2007), es un proceso complejo que implica entender cómo el aprendizaje de una lengua debe ser entendido, qué es una lengua, qué es el aprendizaje de una lengua y el contexto en el que éste debe darse. Las investigaciones sobre el tema han dado lugar a las teorías de aprendizaje y enseñanza de lenguas, explicando así la forma cómo ocurren estos procesos desde distintas perspectivas: educativa, psicológica, sociológica, entre otras. Por tal motivo, se creyó necesario abordar las teorías de aprendizaje de inglés ya que abona de manera sustanciosa a este estudio por lo que se desarrollaron los ítems presentados en la Tabla 2.

En referencia a la importancia de la interacción en el aula de inglés, los profesores de la UES creen que los ejercicios de interacción facilitan el aprendizaje de la lengua meta y consideran que deben incluirse en sus prácticas pedagógicas. Esto tiene relación con la teoría de aprendizaje sociocultural en la que Vygotsky habla de la importancia de estar conectados con los demás y de la necesidad de interactuar para poder adquirir el conocimiento sobre la lengua y, además, enriquecer el proceso de aprendizaje. Lo anterior coincide con el 81% de los profesores al estar de acuerdo en promover la comunicación e interacción en el aula, así como fomentar habilidades comunicativas e implementar métodos colaborativos (ver Tabla 2). Sin embargo, existe un 19% de docentes que creen que solamente con observar y repetir las actividades los alumnos pudieran aprender un idioma, resultado que podría ser causa de preocupación. En las teorías de adquisición se menciona que esta es una etapa para aprender una lengua (Gass & Selinker, 2008). No obstante, esta teoría aplica principalmente a personas que aprenden en una etapa temprana o bien en un contexto de inmersión, lo cual no aplica en la situación estudiada.

**Tabla 2.** Resultados de dimensiones sobre las teorías de aprendizaje

<b>Teorías de aprendizaje de una segunda lengua</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>% de acuerdo</b>
El docente de inglés debe propiciar la comunicación e interacción	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.75</b>	<b>93.8%</b>
El docente de inglés debe fomentar habilidades comunicativas	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4.81</b>	<b>100%</b>
Los métodos colaborativos facilitan el aprendizaje del inglés	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.38</b>	<b>93.8%</b>
Los ejercicios de interacción facilitan el aprendizaje de la lengua	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4.50</b>	<b>93.8%</b>
El inglés se aprende simplemente con la observación y actividades de repetición	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2.00</b>	<b>62.6%</b>

**Nota:** Elaboración Propia

### **Tercera dimensión: Plataformas virtuales**

De acuerdo con varios autores (Sánchez, 2009; Fernández-Pampillón, 2009; Díaz, 2009; Otero, 2018), las plataformas virtuales se constituyen de cinco dimensiones: gestión, elaboración, distribución, administración y apoyo académico mismas que se tomaron en cuenta para diseñar los 8 ítems del cuestionario como se muestra en la Tabla 3. Este autor considera que las plataformas han sido diseñadas con la capacidad de abonar al trabajo docente y proporcionar al profesorado herramientas para la elaboración, gestión, distribución, administración y apoyo en los cursos a través del internet. Por tal motivo se han considerado como la base teórica para fundamentar los ítems que han sido incorporados en este instrumento. También Motteram y Thomas (2010) mencionan que las tecnologías proveen a los estudiantes las oportunidades de experimentar situaciones reales para poner en práctica la lengua que estudian. Es decir, las plataformas benefician al estudiante en el proceso de adquisición, mejorando ciertos aspectos de fluidez, pronunciación o abonando al conocimiento de la lengua que se estudia. Por ello, se consideró pertinente incorporarlas como un indicador para conocer qué piensa el profesor sobre este tipo de herramientas poco convencionales aún. Como se puede observar en la Tabla 3, la mayoría de los profesores de esta institución, con más del 80% de acuerdo, creen que las plataformas facilitan su labor, son fáciles de emplear y facilitan el aprendizaje de la lengua.

Los resultados obtenidos en esta dimensión se asemejan a los encontrados en un estudio realizado por Martos y Teruel (2018) en el que participaron profesores del Instituto Cervantes; ellos creen que las plataformas virtuales y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han abonado a la flexibilidad académica por parte del docente y del estudiante. También encontraron que estas herramientas han brindado la oportunidad de administrar los horarios para las actividades de clase y alentar el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en estos procesos de adquisición. Sin embargo, consideran que la interacción es importante y para las plataformas virtuales falta desarrollar estrategias de interacción que sean rentables con su uso, puesto que es necesario optimizar las formas en que éstas se desarrollan, ya que están conscientes que no se pueden aplicar con la misma dinámica que se haría en un aula presencial. Cabe mencionar que la interacción en la clase de inglés empleando una plataforma no se abordó de manera explícita en el presente estudio, pero tal vez tenga que ver con que solamente hubo un 50% de acuerdo con la proposición “el docente organiza de manera más efectiva su clase cuando usa plataforma” dado que generalmente en una

clase de este tipo es importante incluir la interacción para practicar la lengua.

**Tabla 3.** Ítems de la dimensión plataformas virtuales

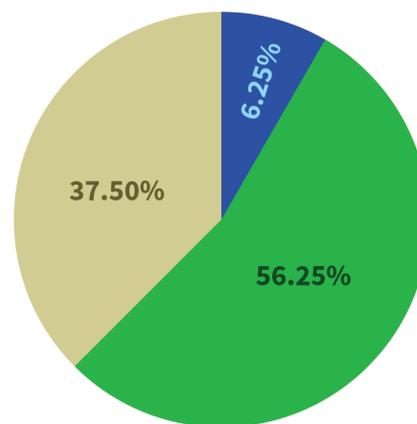
Dimensión plataformas virtuales	Mínimo	Máximo	Media	% de acuerdo
Las plataformas educativas para la enseñanza del inglés facilitan la labor docente	2	5	4.25	93.8%
Las plataformas son fáciles de utilizar para los docentes	2	5	3.94	87.6%
Las plataformas facilitan el aprendizaje del inglés	2	5	3.75	81.3%
El docente organiza de manera más efectiva su clase cuando usa plataforma	2	5	3.13	50.1%
Los estudiantes realizan más rápido las actividades con el uso de una plataforma virtual	2	5	3.50	56.3%
El docente puede coordinar mejor los avances del alumno al usar plataformas virtuales	2	5	3.63	68.8%
La labor docente con plataforma puede entorpecer el aprendizaje si no existe buena conectividad en la IES	2	5	3.94	81.3%
El docente puede distribuir actividades de manera ubicua	2	5	3.75	56.3%

**Nota:** Elaboración propia

Otro resultado fue que el 94% de los profesores de la UES coinciden en que las plataformas facilitan la labor docente; mientras que dos de ellos (6.2%) opinan lo contrario (Figura 3). Sin embargo, la mayoría de los docentes (81%), creen que las plataformas pueden entorpecer su labor docente si no existe una buena conectividad de internet en la institución (ver figura 4).

**Figura 3.** Dimensión sobre plataformas educativas y la labor docente

**Las plataformas educativas para la enseñanza del inglés facilitan la labor docente**

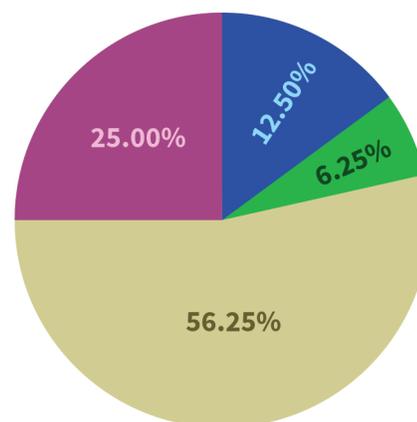


■ En desacuerdo ■ De acuerdo ■ Totalmente de acuerdo

**Nota:** Elaboración propia

**Figura 4.** Dimensión sobre plataformas educativas y la conectividad a internet

**La labor docente con plataformas puede entorpecer el aprendizaje si no existe buena conectividad en la IES**



■ En desacuerdo ■ No sé ■ De acuerdo ■ Totalmente de acuerdo

**Nota:** Elaboración propia

**Cuarta dimensión: Formación docente**

Páez (2001) y Borg (2006) hacen referencia a ciertas características y cualidades que el profesor de lenguas debe considerar para ejercer su profesión de la manera correcta cumpliendo con ciertos aspectos que son exclusivos de todo profesor de lenguas. En los resultados se encontró que los profesores coinciden en la importancia de la formación profesional en el área de lenguas, el desarrollo de características únicas de un docente de inglés, la capacidad de guiar el aprendizaje, el dominio de la lengua extranjera, la capacidad de fomentar la interacción entre los estudiantes y el fomento de valores dentro y fuera del aula (ver Tabla 4). Por otro lado, Macaro (2010) menciona que la exposición lingüística del estudiante hacia la lengua meta es fundamental para que el aprendizaje sea significativo y esto solo será posible si el profesor cumple con las características profesionales y competencias que un docente de inglés debe desarrollar, idea compartida por este grupo de profesores ya que el 70% de ellos creen que “el docente de inglés siempre debe de hablar en la lengua meta con los estudiantes” (ver Tabla 4). Estos resultados concuerdan con lo observado en el estudio de Díaz et al. (2015) quienes identifican que los docentes de inglés en una universidad chilena creen que un buen profesor de lenguas debe tener buen dominio de la lengua y habilidad para brindar un buen ambiente de aprendizaje; además, debe planear sus clases empleando una variedad de metodologías, entre otras habilidades.

**Tabla 4.** Ítems sobre formación docente

Formación docente	Mínimo	Máximo	Media	% de acuerdo
El docente de inglés debe dominar el idioma de instrucción	4	5	4.69	100%
El docente de inglés posee características diferentes a las de un docente de otra materia	2	5	4.06	81.3%
El docente de inglés debe tener formación en enseñanza de lenguas	2	5	4.31	87.6%

El docente de inglés siempre debe de hablar en la lengua meta con los estudiantes	2	5	3.56	68.8%
El docente de inglés debe de conducir el aprendizaje hacia el logro de la competencia comunicativa	3	5	4.56	93.8%
El docente de inglés fomenta valores en el aula	4	5	4.81	100%
El docente de inglés sabe planificar sus clases	4	5	4.69	100%
El docente de inglés sabe cómo aplicar los diferentes métodos y enfoques	2	5	4.38	87.6%
El docente de inglés debe fomentar habilidades comunicativas	4	5	4.81	100%
El docente de inglés debe mostrar habilidad para el manejo de grupo	4	5	4.69	100%

*Nota:* Elaboración propia

Sobre la formación como profesional en el área de las lenguas se encontró que el 88% de los profesores de la UES creen que el docente de inglés debe tener una formación específica en enseñanza de lenguas, sin embargo, el 12% de los profesores creen que no es así (ver Tabla 5). Lo anterior nos permite concluir que algunos profesores no cuentan con el perfil en el área como se muestra en el perfil docente de la muestra, o bien han sido testigos de que existen docentes que a pesar de no tener una formación en el área logran las expectativas y los requisitos de ser un profesor de lenguas competente.

Asimismo, la mayoría de los profesores de inglés de la UES están de acuerdo con que el profesor debe saber cómo aplicar los diferentes métodos de enseñanza y tener conocimiento sobre los enfoques de trabajo y enfoques metodológicos que deberán aplicarse en relación con las características de cada uno de los grupos de trabajo, en este caso los estudiantes y sus características e intereses, lo que coincide con los resultados de Martí-

nez (2011), cuando menciona que para enseñar bien una lengua extranjera, los docentes deben de adaptar su enseñanza de acuerdo al contexto del aula y a las necesidades específicas de los alumnos utilizando actividades variadas.

**Tabla 5.** Resultado de formación docente del profesor de inglés

<i><b>El docente de inglés debe tener formación en enseñanza de lenguas</b></i>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
En desacuerdo	<b>2</b>	12.5
De acuerdo	<b>5</b>	31.3
Totalmente de acuerdo	<b>9</b>	56.3

**Nota:** Elaboración Propia

#### **Quinta dimensión: Estrategias y técnicas**

De acuerdo con Monereo y Castelló (1997), las técnicas pueden ser utilizadas de una manera mecánica, sin la necesidad de que se adopte un propósito de aprendizaje por parte del docente, puesto que las estrategias son las que se encauzan de una manera más consciente e intencional, que contienen objetivos vinculados directamente con el aprendizaje. Por otro lado, el autor define a la técnica como un elemento subordinado de las estrategias, sin embargo, una no puede efectuarse sin la otra. Por otra parte, Machado y Montes de Oca (2011) clarifican que las estrategias son consideradas en un nivel macro, mientras que las técnicas se posicionan en una dimensión más específica, es decir micro. Los autores especifican que las técnicas suelen percibirse como los procedimientos para la consecución de un objetivo; son también procedimientos específicos que se aplican a la estrategia en general.

Debido a lo anterior, se consideró necesario incluir en el análisis la categoría de técnicas y estrategias con los ítems que se presentan en la Tabla 6. Entre los resultados se encontró que el 87.6% de los docentes de la UES creen que deben de hacer uso de estrategias y técnicas de acuerdo con el estilo de aprendizaje del alumno y éstas deberán de ser variadas. Lo anterior deja ver que parte de las creencias de los profesores sobre este rubro están encaminadas hacia la consideración de los estilos de aprendizaje del alumnado para determinar las estrategias o técnicas, las cuales, en consecuencia, deberán también ser variadas. Al respecto, en el estudio de Díaz et al. (2015), se reporta que los profesores están conscientes de que seleccionar las estrategias apropiadas es parte de

sus obligaciones como responsables de la toma de decisiones.

Finalmente, el 93.8% de los profesores de UES también creen que todo docente de lenguas debe propiciar la interacción y la comunicación con sus estudiantes durante las sesiones. Esto con el fin de proveer la oportunidad de usar la lengua meta dentro del aula, ya que el 100% de ellos cree que, si se fomentan habilidades comunicativas dentro del proceso de adquisición de la lengua a través de estrategias y técnicas, la competencia comunicativa podrá desarrollarse. Asimismo, en el estudio de Martínez (2011) se encuentra que los profesores creen que una de las cualidades del docente de lenguas es el de saber planear sesiones dinámicas e interactivas que promuevan el uso de la lengua en clase a través de una diversidad de actividades motivadoras.

**Tabla 6.** Ítems sobre estrategias y técnicas

<b>Dimensión de estrategias y técnicas</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>% de acuerdo</b>
El docente de inglés debe hacer uso de técnicas o estrategias encaminadas al estilo de aprendizaje de sus alumnos	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.56</b>	<b>87.6%</b>
El docente de inglés debe propiciar la comunicación e interacción	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.75</b>	<b>93.8%</b>
El docente de inglés debe hacer uso de estrategias de memorización	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3.94</b>	<b>87.6%</b>
El docente debe incitar el uso de la lengua meta	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.69</b>	<b>93.8%</b>
El docente debe hacer uso de técnicas que impliquen varios estilos de aprendizaje para un mismo tema	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4.56</b>	<b>87.6%</b>
La competencia comunicativa se desarrolla con el fomento de habilidades comunicativas	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4.44</b>	<b>100%</b>

**Nota:** Elaboración propia

## Conclusión

Podemos mencionar que este estudio brindó la oportunidad de apreciar y explorar las similitudes y diferencias de las creencias de los profesores, lo cual nos permitió contestar la pregunta de investigación propuesta ¿Cómo se describen las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés en la UES? Primeramente, se pudo identificar que la mayoría de los profesores coinciden en que los factores personales de los estudiantes influyen en el aprendizaje de estos. También se encontró que los profesores creen que para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza necesitan emplear técnicas y estrategias enfocadas en el estilo de aprendizaje de los estudiantes e implementar métodos colaborativos que fomenten la comunicación de una manera interactiva. Además, se identifica que los profesores creen que la plataforma virtual brinda ventajas en la organización y administración de sus clases, lo cual podría ser muy positivo dado que es una innovación que al parecer va normalizándose (Bax, 2011).

De la misma manera, el estudio nos permitió tener un esquema más claro sobre lo que cree el profesor

de inglés de esta universidad, resaltando que existen coincidencias en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés de los profesores de la UES con respecto a las dimensiones abordadas: factores personales del estudiante, teorías de aprendizaje, formación docente, plataformas virtuales y estrategias y técnicas. Lo anterior permite argumentar que la planta docente de esta institución comparte creencias y que por lo tanto podría brindar una enseñanza donde se compartan principios metodológicos, reflejando un sentido de comunidad que trabaja en pro de un mismo fin. Además, estos hallazgos sugieren que la búsqueda de soluciones para mejorar el nivel que logra el estudiante al terminar el curso se puede trabajar en colaboración y de forma armoniosa.

Estos resultados también resaltan la necesidad de cruzar la información obtenida con lo que ocurre en el aula, de manera que se puedan contrastar las creencias con la práctica docente y poder así entender mejor lo que ocurre en este contexto educativo por lo que se propone continuar con el estudio de esta situación en la institución.

## Referencias

- Abdolhazadeh, E., & Rajaei, M. (2014). Language Learning Beliefs of Iranian Learners: Examining the Role of English Language Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.384>
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto. *FOLIOS*, 51, 163-181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Bax, S. (2011). Normalization revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101> [Crossref], [Google Scholar]
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge University.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5ta. ed.)*. Pearson.
- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario Social Instituyente*. Éditions du Seuil.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El diálogo*, 1-88.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Díaz, C., Alarcón, P., & Ortiz, M. (2015). A case study on EFL Teachers' Beliefs about the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum*, 171-186.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1, 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>.

- Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2, 1-7.
- Díaz, C. y Solar, M. (2011). La relación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49, (2).
- Domínguez, M., Chrová, J. y Molina, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias del docente de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 119-134.
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Red de bibliotecas virtuales de CLACSO.
- Education First. (2020). Education First. <https://www.ef.com.es/epi/reports/epi-s/>.
- Education First. (2021). Education First. <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Fernández-Pampillón, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En M. C., López y M. Matesanz del Barrio (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad* (pp. 45-73). Biblioteca Nueva.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Routledge.
- Guerra, A., Guerra, M. y Díaz, C. (2011). Las creencias lingüístico-pedagógicas de los profesores de inglés respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma en el contexto universitario. *Contextos*, 25, 53-65.
- Hernández-Alarcón, M. (2010). *La certificación como una política estratégica para el aprendizaje del inglés en la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden & A. J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119- 129). Prentice-Hall.
- Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-Service English as Second Language Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>.
- Lightbown, P. M. (2013). *How languages are learned*. Oxford University.
- Macaro, E. (2010). *The continuum companion to second language acquisition*. Continuum International Publishing Group.
- Machado, F. y Montes de Oca, N. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 61 (1-2), 103-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>
- Martos, F. y Teruel, M. (2018). Plataformas virtuales en ele: Análisis y Evolución del aula virtual de español (AVE), según creencias de su profesorado. *Revista de didáctica español lengua extranjera, Marcoele* 26 (ene-jun), 1-16. [https://marcoele.com/descargas/26/martos-teruel\\_ave.pdf](https://marcoele.com/descargas/26/martos-teruel_ave.pdf)
- Mo, X. (2020). *Teaching Reading and Teacher Beliefs: A Sociocultural Perspective*. Springer.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Edebé.
- Motteram, G., & Thomas, M. (2010). Afterword: Future directions for technology-mediated tasks. En M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-Based language learning and teaching with technology* (pp. 218-). Continuum.

- Moya, C. (2004). Creencia, Significado y Escepticismo. *Ideas y Valores*, 125, 23-47.
- Otero, A. D. (2018). Plataformas Virtuales de Aprendizaje en la Educación Superior. *Interconectado Saberes*, 4(2), 83-100.
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, XI (03), 12. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2105480-el-profesor-de-idiomas-sus-cualidades-y-competencia](https://redib.org/Record/oai_articulo2105480-el-profesor-de-idiomas-sus-cualidades-y-competencia).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American Educational Research Association*, 62(3), 307-332.
- Pizarro, M. (2010). Un acercamiento a los estudios de creencias de los profesores de lenguas extranjeras. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38.
- Prieto, M. P. (2007). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Ramírez, L. A., Pérez, C. J. y Lara, R. S. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación*, 12, 15-21.
- Sánchez, R. J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007- 2012*. [https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_051112.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf)
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. En M. Silva (Coord.), *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa -COMIE*. San Luis Potosí.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 127-146). Macmillan.
- Toledo, D., Montaña, M. y Villalobos, L. (2018). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Turcott, R. (2012). Formación docente en la educación superior. Análisis de la práctica pedagógica. *Laurus Revista de Educación*, 12, 88-103.
- Universidad Estatal de Sonora (UES). (2021). *Modelo Curricular para los programas educativos de Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado*. Consejo Directivo de la Universidad Estatal de Sonora. <https://www.ues.mx/archivos/transparencia/9179675UES%20MODELO%20CURRICULAR.pdf>.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Pearson.

# THE EFFECTIVE EFL UNIVERSITY PROFESSOR: AN INSIGHT INTO THE LITERATURE

**Daysi Lorena Narváez-Cantos**

University Language Institute –  
Institut Universitaire des Langues  
University of Cuenca, Ecuador  
[lorena.narvaez@ucuenca.edu.ec](mailto:lorena.narvaez@ucuenca.edu.ec)

## Abstract

Defining effective EFL teachers has been a constant task for researchers and experts. In this context, many studies have been conducted in order to understand and diminish some problems that students and professors face in the teaching-learning process, even more so when we refer to teaching a foreign language. This study aims to identify the main effective EFL teacher traits from students' perspectives based on the existing literature from the last seven years. The research method used was the documentary analysis, and the academic search engines used were Google Scholar, DOAJ, and Academia. In addition, some keyword search formulas were used, such as *effective EFL teacher*, *teacher effectiveness*, *teacher characteristics*, and *students' perceptions*. Therefore, ten review articles have been analyzed. They are from the last seven years, and six are from the previous two years. These studies were focused on university level only. The features exposed in the studies showed that an effective EFL university teacher combines five dimensions (Subject matter knowledge, Pedagogical knowledge, Organization and communication skills, Socio-affective skills, and Teachers' appearance). However, only three were the most relevant (Subject matter knowledge, Pedagogical knowledge, Socio-affective skills), so an effective EFL university teacher should combine those three main traits.

**Keywords:** effective teacher, EFL teacher, socio-affective skill, teaching effectiveness, university teacher.

## Résumé

*Définir des enseignants du ALE (anglais comme langue étrangère) efficaces a été une tâche constante pour les chercheurs et les experts. Dans ce contexte, de nombreuses études ont été menées afin de comprendre et d'atténuer certains problèmes auxquels les étudiants et les professeurs sont confrontés dans le processus d'enseignement-apprentissage, encore plus lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère. Cette étude vise à déterminer les caractéristiques prédominantes de l'enseignant du ALE efficace du point de vue des étudiants universitaires. La méthode de recherche utilisée a été l'analyse documentaire, et ces différents moteurs académiques, Google Scholar, DOAJ, et Academia, ont également été utilisés. En outre, certaines formules de recherche par mots-clés ont été utilisées, telles que « effective EFL teacher », « teacher effectiveness », « teacher characteristics », et « students' perceptions ». Ainsi, dix articles scientifiques ont été analysés ; elles datent des sept dernières années, dont six des deux années précédentes. Ces études portaient uniquement sur les universités. Les caractéristiques exposées dans les études ont montré qu'un enseignant universitaire du ALE efficace combine cinq dimensions (connaissance de la matière, connaissances pédagogiques, compétences d'organisation et de communication, compétences socio-affectives et apparence des enseignants). Cependant, seuls trois étaient les plus pertinents (connaissance de la matière, connaissances pédagogiques, compétences socio-affectives), donc un enseignant universitaire du ALE efficace devrait combiner ces trois traits principaux.*

**Mots-clés :** professeur efficace, professeur ALE, compétence socio-affective, efficacité pédagogique, professeur universitaire.

## Introduction

Qualified and effective professors are important human resources in tertiary educational systems. They are part of the human resources that con-

Recibido el 30 de marzo, 2022 - Aceptado el 12 de junio, 2022.

tribute to their efficient work and enhance the quality of the teaching-learning process. Researchers and experts support this statement and insist that university professors have a vital role in their students' academic achievement or failure (Rockoff, 2004). Markley (2004) points out that the actions that a university professor does or does not do in the classroom acquire a leading role in the teaching-learning process of his students; in other words, effective and efficient learning is directly influenced by what the teacher does in the classroom. Likewise, these high-quality professors are those who prove innumerable skills and do their best to maximize student performance in class (Akram, 2019). In this context, English as a Foreign Language Teachers (EFL) is not an exception to this important role in effective language teaching-learning. Therefore, universities need to recognize and hire effective teachers to guarantee quality teaching and; consequently, offer students a quality education.

Before outlining the characteristics of an effective EFL teacher, it is essential to analyze what effectiveness is. The concept of "effectiveness" is interpreted and perceived differently by different researchers in various fields of knowledge. However, a common denominator covers these multiple perceptions of effectiveness, which is that it means "the ability to be successful and produce the intended results" (Cambridge University Press, 2009). Consequently, it could be said that an effective student is related to an effective teacher (Moreno-Rubio, 2009). Thus, since it is complex to define effectiveness unanimously, it is even more complex to determine an effective EFL teacher uniquely and definitively.

In this context, each definition given by the authors of what an effective teacher is necessarily influenced by cultural, socioeconomic, and personal factors of who defines them. Based on this, it is not easy to find a precise definition, and above all, one that adapts to the educational contexts of higher education around the world. Nevertheless, when it comes to analyzing the result of the teaching variable, there is a broad consensus. In that case, teacher effectiveness is defined as a teacher's ability to use and apply approaches, strategies, connections to students, and a precise set of attitudes that makes students learn and achieve in class and out of it (Strong et al., 2011).

When referring to the effective EFL teacher, it is common to find characteristics in the literature that

the authors call their own and unique, precisely due to their field of action and work (Heredia-Arboleda et al., 2021). Even though there is no consensus on the typical characteristics of an effective EFL teacher, invaluable information and literature have been generated over the last decade. This information has made it possible to outline, in a certain way, a profile that is very useful to those who work in higher education institutions. Hence, the objective of this study is to identify the main effective EFL teacher traits from students' perspectives based on the existing literature from the last seven years. Therefore, this article intends to answer the following research questions:

1. What are the sampling characteristics applied in studies of identification of effective EFL teacher traits?
2. What are the research design characteristics applied in the studies of identification of effective EFL teacher traits?
3. What are the dimensions-areas studied to define the effective EFL teacher?
4. What are the predominant features that make an EFL teacher effective?

### Methodology

This study was carried out through the documentary analysis to check, identify, and extract from a set of academic articles the most relevant information necessary to understand its content (Peña Vera & Pirella Morillo, 2007). This process puts criteria and strategies for searching, selecting, organizing, analyzing, and synthesizing information to accomplish the study's objective (Bermeo-Yaffar et al., 2016). The research was effectuated in different academic engines such as Google Scholar, DOAJ, and Academia. Different formulas based on these keywords *effective EFL teacher*, *teacher effectiveness*, *teacher characteristics*, and *students' perceptions* were used. They were applied in the same way in all three search engines.

On the one hand, Table 1 shows the inclusion and exclusion criteria of the articles based on a description of four variables. On the other hand, Table 2 shows the papers that were selected. All of them are characterized by presenting their results as a hierarchically ordered list. Thus, the most relevant results are established at the beginning of the list in their findings sections.

**Table 1.** Selection criteria

Description	Comprise	Omit
Publication nature	Primary articles and peer-reviewed	Book chapters Dissertations Thesis
Publication year	2015-2021	Before 2015 and after December 2021
Language	English	Other languages
Focus	Effective EFL teacher/professor	Effective ESL teacher/professor
Participants	University students	Primary Secondary students

**Table 2.** List of articles used in the review

Authors (year)	Article
Demiroz & Yesilyurt, (2015)	Effective Foreign Language Teaching: Perceptions of Prospective English Language Teachers.
Zamani & Ahangari, (2016)	Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English.
Khaerati, (2016)	The Students' Perception on the Characteristics of Effective and Ineffective English Language Teachers.
Febriyante, (2018)	Investigating English department students' Perceptions about a good English language teacher.
Karim et al., (2020)	Uncovering Student Teachers' Perceptions Regarding the Characteristics of Effective EFL Teacher Educators.
Metruk, (2020)	Qualities of a Good and Effective Teacher: Slovak EFL Pre-Service and In-Service- Teachers' Perspectives.
Karim, (2021)	Bridging the Gaps between Teacher Educators and Student Teachers' Perceptions about the Attributes of Effective Teacher Educators.

Shojaei et al., (2021)	Exploring the Characteristics of Iranian EFL teachers from the perspective of Educators, Teachers, and Learners.
Metruk, (2021)	Male and Female University Students' Perceptions of an Effective EFL Teacher.
Wirantaka & Wahyudianawati, (2021)	Characteristics of Effective English Teacher for Millenials

### Findings

This section is organized in a way that the research answers all proposed research questions regarding the sample study, study design, dimension-areas, and predominant features.

#### Q1. What are the sampling characteristics applied in studies of identification of effective EFL teacher traits?

Table 1 shows that most of the studies were carried out in Indonesia (50%). The sample of 50% of the studies had more than 101 participants. The largest group comprised 408 participants. There is no study in Latin America.

**Table 3.** Sampling characteristics of research articles

Variable	Details	N	%
Country	Turkey	1	10%
	Iran	2	20%
	Indonesia	5	50%
	Slovakia	2	20%
Type of university <sup>a</sup>	Private	5	41.66%
	Public	7	58.33%
Sampling number	between 4 - 50	2	20%
	51- 100	3	30%
	101-200	2	20%
	300 - 410	3	30%

<sup>a</sup> Two studies were conducted in both private and public universities, so the sum in this case is not 10 but 12.

**Q2. What are the research design characteristics applied in the studies of identification of effective EFL teacher traits?**

Table 4 shows the instruments applied in each study. The majority of investigations used a quantitative approach. As a data collection instrument, most of them used an adapted questionnaire. All of them are from relevant authors and experts in this field.

**Table 4.** Study design characteristics of research articles

		N	%
<b>Type</b>	Quantitative	8	80%
	Qualitative	2	20%
	Mixed	0	0
<b>Instrument</b>	Adapted Questionnaire	8	80%
	Interview <sup>a</sup>	1	10%
	Data in the form of an essay <sup>b</sup>	1	10%

<sup>a</sup>Wirantaka & Wahyudianawati, (2021)

<sup>b</sup> Khaerati, K.

**Q3. What are the dimensions-areas studied to define the effective EFL teacher?**

Table 5 summarizes all the authors' areas to define an effective teacher. They used them in a different order or even different terms; however, they are related. Only one study (S3) has included an extra dimension called "teacher's appearance." It refers to the physical aspect of the EFL professor.

**Table 5.** Dimensions used to define effective EFL teachers

S1	S2	S3	S4	S5
1) Pedagogical knowledge 2) Socio-affective skills 3) Organization and communication skills	1) English proficiency 2) Pedagogical knowledge 3) Organization and communication skills 4) Socio-affective skills	1) Teacher personality & performance 2) Teacher's Competence/Professionalism 3) Teacher's Appearance	1) Organization and communication skills 2) Pedagogical knowledge 3) Socio-affective skills 4) English proficiency	1) Subject matter Knowledge 2) Pedagogical Knowledge 3) Organization and Communication Skills 4) Socio-affective Skills
S6	S7	S8	S9	S10
57 items in a list. <sup>a</sup> Four options each 1 = unimportant quality 2 = slightly important 3 = moderately 4 = very important	1) Subject matter knowledge (SMK), 2) Pedagogical knowledge (PK) 3) Organization and communication skills (OCS) 4) Socio-affective skills (SAS).	1) Subject matter knowledge 2) Teachers' personal and interpersonal aspects 3) Approaches to language teaching	57 items in a list. <sup>b</sup> Four options each 1 = unimportant quality 2 = slightly important 3 = moderately 4 = very important	1) Socio-affective skills 2) Pedagogical knowledge 3) Subject-matter knowledge 4) Personality characteristics

<sup>a</sup> It includes items related to all the four dimensions used in other studies (SMK, PK, OCS, SAS)

<sup>b</sup> It has items related to all the four dimensions used in other studies (SMK, PK, OCS, SAS)

**Q4. What are the predominant features that make an EFL teacher effective?**

Figure 1 shows the four most frequent dimensions/areas used in the studies. These are *Subject Matter Knowledge (SMK)*, *Pedagogical Knowledge (PK)*, *Organization and Communication Skills (OCS)*, and *Socio-affective Skills (SAS)*. These four most frequent dimensions have also been used to organize information in Table 6.

**Figure 1.** Most frequent dimensions used in the studies



Table 6 indicates the four main dimensions that authors have used to carry out their studies. Each dimension has the most important findings from each study (2 per each); the origin of the data comes from a ranking, that is, a list ordered hierarchically. They are copied from their source. It clearly shows that *Socio-affective skills (SAS)* are the most relevant aspect that effective EFL teachers should consider.

**Table 6.** Predominant characteristics of an effective EFL teacher

Dimensions-Areas	Most relevant features	N
Subject matter knowledge (SMK)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teachers should correct students indirectly.</li> <li>- Excellent English proficiency</li> <li>- Be able to read English well</li> <li>- Should master the language (English).</li> <li>- Being able to pronounce English words correctly</li> <li>- Should have cultural awareness of the target language.</li> <li>- Accuracy in English pronunciation</li> <li>- Being knowledgeable</li> </ul>	8
Pedagogical knowledge (PK)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Use communicative language teaching strategies such as assigning group tasks, pair work, and project-based learning.</li> <li>- Having in-depth knowledge about the subject/material.</li> <li>- Ability to make courses exciting and motivate students.</li> <li>- Make courses interesting to attract students' attention.</li> <li>- Be able to present content to students in a meaningful way.</li> <li>- Teach speaking as the most necessary qualities.</li> <li>- Present content in a meaningful way.</li> <li>- Provide effective feedback</li> </ul>	8
Organization and communication skills (OCS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ability to maintain discipline in the classroom</li> <li>- Be able to provide clear instructions for tasks.</li> <li>- Speak audibly and clearly</li> </ul>	3

Socio-affective  
skills (SAS)

- Ability to develop proper relationships with students
- Ability to build students' confidence
- Pleasing
- Giving attention to her students
- Ability to analyze students
- Be friendly to students
- Be fair and correct
- Helping students to develop self-confidence in using English.
- Enhancing students' motivation (x2)
- Creating a good classroom atmosphere.

11

## Discussion and Conclusion

In this literature review, we aimed to determine the predominant characteristics of the effective EFL teacher from students' perspectives and based on the existing literature from the last seven years. Considering the findings of this study, we can say that there are different perspectives to define the attributes of an effective EFL university teacher. Ten journal articles were analyzed to fulfill the objective, so the most relevant information is explained here.

First, four dimensions are established, and most of the authors consider them to define the features of an effective EFL university teacher. They are *Subject Matter Knowledge (SMK)*, *Pedagogical Knowledge (PK)*, *Organization and Communication Skills (OCS)*, and *Socio-affective Skills (SAS)*. They are in line with previous studies (Arikan et al., 2008; Ghasemi & Hashemi, 2011; Park & Lee, 2006; Shishavan & Sadeghi, 2010). Second, the characteristics of an effective teacher are focused on three main areas. On the one hand, Socio-affective skills are the most significant. These features are labeled differently because it depends on the authors' questionnaire; nevertheless, the unfathomable meaning is similar. As in all other knowledge areas, professors must have some essential SAS to interact with their learners and keep the teaching-learning process successful.

Borg (2006) insists on the importance of the relationship between teachers and students. According to his study, this skill permits teachers to create a good affinity with their students, so it should be considered. Likewise, in their study, Heredia-Arboleda et al. (2021) refer to emotional intelligence and humanism. The authors mention that these two skills should guide the ELTs' work because they empower them with "an autonomous outlook endowed by responsibility towards themselves and their learners" (Heredia-Arboleda et al., 2021, p.1531) to

be effective in the teaching and learning process in contemporary society, need to be not only competent with qualities of instructional skills but also with qualities of personal traits. This paper aims to offer ELTs reflection around the most vital qualities of personal traits, which are required to contribute to the design of more effective EFL teaching and learning milieus. To that end, and supported by a pilot study carried out to construct a master's degree program in Teaching Local and Foreign Languages in an Ecuadorian Public University, we gathered, in four major categories, the scattered and unclassified qualities of personal traits which are available in the related literature. In this framework, the qualities of personal traits that ELTs must possess are bound with virtues such as perpetual learning, humanism, instructional-personal communication, and cross-culturalism. In general, this article may be helpful for ELTs to visualize the qualities of personal traits, which are needed to face the English as a Foreign Language (EFL). On the other hand, two dimensions seem to be equal to university students. They are *Subject Matter Knowledge (SMK)* and *Pedagogical Knowledge (PK)*. The first one refers to what teachers know about English, in this case as a foreign language. In this dimension, students coincide with the idea that an EFL teacher should have a good language proficiency level since all the studies were conducted in non-English speaking countries. The second one refers to what teachers know about their 'work=teaching,' which is the pedagogical subject. Thus, both are essential features that teachers should consider to be effective instructors. Finally, the *Organization and Communication Skills (OCS)* dimension is irrelevant for most participants.

Socio-affective Skills (SAS) is the most significant dimension of the list. It is relevant to mention that SAS should be a variable that should be considered by tertiary education institutions inasmuch as the class

atmosphere is active, mutable, and demanding. In this ongoing process, students' participation and feedback are essential for professors to evaluate, modify, question, and change their teaching-learning practices. Likewise, public and private institutions should contemplate and include socio-affective skills training courses for their professors due to the imperative importance of the teacher-student relationship in the classroom and how it influences its development.

In short, even though many studies in this field have been conducted, the common point is that an ef-

fective EFL university teacher should comprise four dimensions Subject Matter Knowledge, Pedagogical Knowledge, Organization and Communication Skills, and Socio-affective Skills. Most of the studies' findings (9/10) matched each other using the four dimensions, but they differ in their agreement on the shared traits. According to 1679 university students in four countries between two continents, three main general features make an effective EFL teacher. Thus, literature is scarce in Latin America. Future studies in this context and with this type of population would be interesting and necessary. •

## References

- Akram, M. (2019). 93-108 Relationship between Students' Perceptions of Teacher Effectiveness and Student Achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 93–108.
- Arikan, A., Taser, D., & Sarac-Süzer, S. (2008). The Effective English Language Teacher from the Perspectives of Turkish Preparatory School Student. *Education and Science*, 33(150), 42–51.
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J., & Tobón-Tobón, S. (2016). *Análisis Documental de la V Heurística mediante la Cartografía Conceptual*. 12(6), 103–121.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Cambridge University Press. (2009). Meaning. In *Cambridge Dictionary* (p. 273).
- Demiroz, H., & Yesilyurt, S. (2015). Effective Foreign Language Teaching: Perceptions of Prospective English Language Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 862–870. <https://doi.org/DOI: 10.13189/ujer.2015.031112>
- Febriyante, E. (2018). Investigating English department students' Perceptions about a good English language teacher. *International Journal of Language Education*, 2(2), 83–95. <https://doi.org/DOI: 10.26858/ijole.v2i2.6378>
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). The Study of the Characteristics of Successful English Language Teachers from the View Point of the English Language Students of Islamic Azad University, Hamedan Branch. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 411–415. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.078>
- Heredia-Arboleda, E. E., Torres-Cajas, M. J., Oviedo, D. R. Y., & Lara-Velarde, A. C. (2021). Qualities of Effective EFL Teachers in the 21st Century: A Reflection From Ecuador. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(12), 1526–1533. <https://doi.org/10.17507/tpls.1112.03>
- Karim, S. (2021). Bridging the Gaps between Teacher Educators and Student Teachers' Perceptions about the Attributes of Effective Teacher Educators. *Register Journal*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.18326/rgt.v14i1.1-24>
- Karim, S., Rachmajanti, S., Suryati, N., & Astuti, U. (2020). Uncovering Student Teachers' Perceptions Regarding the Characteristics of Effective EFL Teacher Educators. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(4), 162–180.
- Khaerati, K. (2016). The Students' Perception on the Characteristics of Effective and Ineffective English Language Teachers. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.26858/eltww.v3i2.2260>

- Markley, T. (2004). Defining the Effective Teacher: Current Arguments in Education. *Essays in Education*, 11(6). <https://openriver.winona.edu/eie/vol11/iss1/6>
- Metruk, R. (2020). Qualities of a Good and Effective Teacher: Slovak EFL Pre-Service and In-Service Teachers' Perspectives. *Journal of Language and Education*, 6(3), 80–93. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10593>
- Metruk, R. (2021). Male and Female University Students' Perceptions of an Effective EFL Teacher. *International Journal of Instruction*, 14(2), 703–718. [https://doi.org/DOI: 10.29333/iji.2021.14239a](https://doi.org/DOI:10.29333/iji.2021.14239a)
- Moreno-Rubio, C. (2009). Effective Teachers—Professional and Personal Skills. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 24(2), 35–46.
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236–248.
- Peña Vera, T., & Pirella Morillo, J. (2007). La complejidad del Análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad: Revista Del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16(1), 55–81.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2010). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130–143. <https://doi.org/DOI:10.5539/elt.v2n4p130>
- Shojaei, Z., Fazilatfar, A., & Samavarchi, L. (2021). Exploring the Characteristics of Iranian EFL Teachers from the Perspectives of Educators, Teachers and Learners. *International Journal of Research in English Education*, 6(2), 38–51. <https://doi.org/10.52547/ijree.6.2.38>
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367–382. <https://doi.org/10.1177/0022487110390221>
- Wirantaka, A., & Wahyudianawati, P. (2021). *Characteristics of Effective English Teacher for Millenials*. 6(2), 185–206. <https://doi.org/10.18196/ftl.v6i2.11549>
- Zamani, R., & Ahangari, S. (2016). Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 4(14), 69–88.

# Lenguas Contexto

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

## CONVOCA

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

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

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

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

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

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

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

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

## COMITÉ EDITORIAL

**Editora en jefe:** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co editora:** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

**Co editora:** María Leticia Temoltzin Espejel - [leticia.temoltzin@correo.buap.mx](mailto:leticia.temoltzin@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. 21 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 14 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2023 to July, 2024.

All contributions must be sent to:

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

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

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

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

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

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

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

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

## EDITORIAL COMMITTEE

**Chief editor:** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co editor:** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

**Co editor:** María Leticia Temoltzin Espejel - [leticia.temoltzin@correo.buap.mx](mailto:leticia.temoltzin@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 21.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 21 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 14 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

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

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

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

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

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

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

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

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

**La réception des contributions est fixée du 1er décembre 2022 au 15 mars 2023.**

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

**Éditrice en chef :** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co éditrice :** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

**Co éditrice :** María Leticia Temoltzin Espejel - [leticia.temoltzin@correo.buap.mx](mailto:leticia.temoltzin@correo.buap.mx)

# Lenguas **ET** contexto

Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [[www.latindex.org](http://www.latindex.org)]

