TENDENCIAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

Nallely Garza Rodríguez
Laura Zulema López Hernández
Francisco Javier Treviño Rodríguez
Coordinadores

TENDENCIAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

TENDENCIAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

Nallely Garza Rodríguez
Laura Zulema López Hernández
Francisco Javier Treviño Rodríguez
Coordinadores

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FFyL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
75 ANIVERSARIO 1950-2025
VISIÓN UANL 2040
La excelencia por principio la educación como instrumento

Tendencias y desafíos de la enseñanza y traducción de lenguas extranjeras / coordinadores: Nallely Garza Rodríguez, Laura Zulema López Hernández y Francisco Javier Treviño Rodríguez.
—1ª ed.— México : Coordinación Editorial, FFyL, UANL, 2026. —456 pp. ; 21 x 27 cm.
ISBN: 978-607-27-2839-4

1. Traducción e interpretación – Enseñanza. I. Garza Rodríguez, Nallely. II. López Hernández, Laura Zulema. III. Treviño Rodríguez, Francisco Javier.

LCC: P306.5 DEW: 400

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Santos Guzmán López
Rector

Mario Alberto Garza Castillo
Secretario General

Francisco Javier Treviño Rodríguez
Director

Coordinación editorial: Pablo García González
Diseño: Jorge Arriola Padilla
Ilustración de cubierta: Jorge Arriola Padilla

Primera edición, 2026

D. R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León
Ave. Pedro de Alba, s/n, Ciudad Universitaria
C. P. 66455, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
D. R. © Nallely Garza Rodríguez, Laura Zulema López Hernández y Francisco Javier Treviño Rodríguez

ISBN: 978-607-27-2839-4

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier formato, ya sea electrónico o mecánico, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin el permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

EL CONTENIDO DE ESTA OBRA FUE SUJETO
A UN PROCESO DE DICTAMINACIÓN POR PARES DOBLE CIEGO

Dictaminadores de los capítulos

Dra. María Eugenia Martínez Flores

MATIS. Laura Zulema López Hernández

Dr. Jairo Enrique Castañeda Trujillo

Dra. María Estela Estrada Cortés

Mtro. Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez

Dra. Nallely Garza Rodríguez

Dr. Dan Isaí Serrato Salazar

Mtro. Jonathan Elizondo Mejías

Dr. Henry Humberto Hernández Bayter

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez

Mtro. Julio Hernández Maldonado

Mtro. César Machuca Tovar

Dr. Luis Antonio Balderas Ruiz

Mtro. Mario Alberto Tobías Rincón

Dr. Eldon Walter Longoria Ramón

Dra. Laura Emilia Fierro López

Dra. Perla Alicia Bueno Reyna

Mtra. Jaqueline Aimee Sáenz

Dra. Laura Alicia Robles Treviño

Dra. Rocío de la Paz Zamora Moreno

Dr. Orlando Valdez Vega

Dr. Andrés Sepúlveda Rodríguez

Dra. Luisa M. Muñoz Cantú

Mtro. Jesús Villarreal Hernández

Dr. Rubén Suárez Escalona

Mtro. Ricardo Antonio Abundiz Salas

Dra. Liz Maleni Uribe Martínez

Mtro. Óscar Eduardo Sandoval Villa

Dra. Aurora Guadalupe Martínez Cantú

Mtra. Valeria Aimé Dávila Garza

Mtro. Francisco Alberto Espinoza Moreno

Mtro. José Alberto Anguiano Ramos

Dra. Martha Alicia Vela Gámez

Dra. Claudia Castañeda García

Dra. Magnolia Negrete Cetina

Dictaminadoras de la obra en general

Dra. Mary Martha Lengeling
Dra. Leticia Araceli Salas Serrano

SUMARIO

Prólogo 11
Francisco Javier Treviño Rodríguez
Introducción 13
Nallely Garza Rodríguez | Laura Zulema López Hernández

SECCIÓN I: TRADUCCIÓN 21
Esfuerzo cognitivo y estrategias en el proceso traductivo 23
José Cortez Godínez | Claudia Elizabeth Leyra Parrilla

Diversidad cultural y el desafío de la traducción: obstáculos para la comprensión y la comunicación 47
Francisco Alberto Espinoza Moreno | Andrés Sepúlveda Rodríguez

L'analyse des éléments culturels dans le sous-titrage en espagnol du film « Mon frère » (2019) : deuxième phase 67
Danna Paola Hernández Uresti | Orlando Valdez Vega

SECCIÓN II: FORMACIÓN DOCENTE 95
Professional identity of English teacher educators: A narrative proposal through professional trajectories 97
Jhoanna Lizbeth Tamez Almaguer | Nallely Garza Rodríguez

Tiempos de incertidumbre y readaptación: desafíos de docentes de inglés al retorno presencial en Costa Rica 119
Jonathan Elizondo-Mejías | Patricia López-Estrada | Samira Sancho-Chacón

Beyond the classroom: Identity's pre-university roots 145
César Samir Huerta Rodríguez

Increase of thesis to obtain the bachelor's degree in Teaching and Learning English in ENSE 165
Eliab Misael González Olvera

Implications of the use of textbooks for teaching English language in basic education in Mexico 181
Rosario de Jesús Zamora Martínez | Melany Guadalupe Rodríguez Castaño

SECCIÓN III: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 205

Little Readers, Little Writers: promoción de lectura con libros-álbum en inglés como lengua extranjera 207
Mariana Flórez Arredondo | Bonyblu Torres García

Engaging minds: Empowering English learners through critical thinking 235
Adán Alberto Hurtado Olivares

Collaborative Online International Learning (COIL) as a pedagogical approach to foreign language learning within the context of the internationalization higher education 263
Frank Ramírez Marín

La aplicación de la enseñanza basada en tareas en una clase de inglés 289
Alma Delia Sepúlveda Rodríguez | María Eugenia Martínez Flores | Nallely Garza Rodríguez

Multisensory approach to improve English as a foreign language students' listening comprehension competency 307
Andrea Arredondo Mendoza | Andrés Sepúlveda Rodríguez

Enseñanza del inglés como lengua extranjera: resultados de una propuesta de intervención en bachillerato 329
Irma Ernestina Conchas Martínez | Elizabeth Alvarado Martínez | René Medina Esquivel

STEM benefits and challenges in the context of bilingual context in the northern of Mexico 357
Laura Alicia Robles Treviño

SECCIÓN IV: LINGÜÍSTICA 375

Lectura semántica del dequeísmo. Análisis contrastivo del fenómeno entre México y España 377
Liz Maleni Uribe Martínez | María Amparo Soler Bonafont

Trolling celebrities: Sociopragmatic resources of British trolls on Twitter 401
César David Machuca Tovar

Discours politiques français et mexicain : une analyse contrastive à la lumière de la pragmatique cognitive et intégrée 425
Dana Valeria Gaytán Escutia | Jessica Nashely Molina Pedroza | Orlando Valdez Vega

PRÓLOGO

El campo de la lingüística aplicada ocupa un lugar preponderante en este mundo globalizado. La enseñanza y traducción de lenguas extranjeras permiten, a través del estudio del lenguaje, acercar a los hablantes de diversas lenguas para aprehender no solo una lengua sino la cultura de los distintos contextos que nos rodean. En la actualidad, la función de la lingüística aplicada no solo radica en el estudio del lenguaje para propósitos comunicativos, sino que enfrenta como principal reto, buscar soluciones a los problemas referidos al uso del lenguaje a través de estudios interdisciplinarios.

En el marco del 50 aniversario de la Licenciatura de Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés, la Facultad de Filosofía y Letras en conjunto con la coordinación de la licenciatura ha generado un espacio para la difusión de productos académicos que aporten al avance de la investigación en el campo de la lingüística aplicada, particularmente en las áreas de enseñanza y traducción de lenguas extranjeras.

Esta obra titulada *Tendencias y desafíos de la enseñanza y traducción de lenguas extranjeras* tiene como propósito presentar una mirada teórico-práctica de cómo estos dos campos disciplinares presentan diversas formas de hacer investigación y de reflexionar para encontrar soluciones a distintas realidades en los ámbitos educativos, sociales, profesionales y culturales.

La colección de capítulos que aquí se presenta recoge investigaciones, experiencias y prácticas tanto nacionales como internacionales. En el ámbito internacional contamos con las aportaciones de autores de Colombia, Costa Rica y España y a nivel nacional de universidades e instituciones del Estado de México, San Luis Potosí, Michoacán, Veracruz, Baja California, Coahuila y Nuevo León. Los temas que se abordan están relacionados con los desafíos en la traducción a nivel cognitivo y aplicación de estrategias en la traducción y doblaje de elementos culturales; los retos de la formación docente en temas de identidad, adaptación en tiempos de incertidumbre, procesos de titulación y uso de recursos; tendencias en la aplicación de estrategias en el aula para fomentar la lectura, el pensamiento crítico, la colaboración en ambientes internacionales y la aplicación de

nuevos enfoques de enseñanza en diferentes niveles educativos; finalmente, se presentan estudios lingüísticos enfocados en la semántica, el análisis del discurso y la pragmática.

La enseñanza y la traducción de lenguas extranjeras, campos inherentemente dinámicos y cruciales en un mundo cada vez más interconectado, demandan una reflexión constante sobre sus metodologías y los retos que enfrentan. Tras la lectura de los valiosos análisis y reflexiones, que seguramente encontrarán en las páginas de este libro, anticipo que esta obra se convertirá en un referente indispensable para nuestra comunidad académica y profesional. Las diversas perspectivas, experiencias y hallazgos que aquí se presentan, fruto del dedicado trabajo de colegas nacionales e internacionales, constituyen un crisol de ideas y enfoques que, sin duda, estimularán la reflexión crítica, la colaboración y la innovación en sus respectivas labores.

Por todo lo anterior, extiendo una cordial y entusiasta invitación a todos aquellos que convergen en el fascinante universo de las lenguas extranjeras: docentes comprometidos con la innovación pedagógica, traductores e intérpretes en la búsqueda constante de la excelencia profesional, investigadores dedicados a desentrañar las complejidades del lenguaje y la comunicación intercultural, y estudiantes que aspiran a convertirse en los futuros líderes de este campo dinámico. Estoy convencido de que en las páginas de *Tendencias y desafíos en la enseñanza y traducción de lenguas extranjeras* encontrarán no solo un panorama actualizado y riguroso de nuestro campo, sino también valiosas herramientas teóricas, conceptuales y prácticas que enriquecerán significativamente su quehacer profesional.

Les animo, pues, a sumergirse en esta lectura con la certeza de que les aportará perspectivas renovadoras y un impulso para seguir transformando positivamente el dinámico mundo de las lenguas extranjeras.

Francisco Javier Treviño Rodríguez
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

INTRODUCCIÓN

Esta obra está compuesta por cuatro (4) secciones temáticas: 1) traducción, 2) formación docente, 3) estrategias de enseñanza-aprendizaje y 4) lingüística. Esta publicación incluye un total de dieciocho (18) trabajos de investigación escritos en español, inglés y francés por investigadoras e investigadores consolidados y en formación, quienes vieron en este libro la oportunidad de difundir los avances y resultados de sus proyectos individuales o colectivos a través de ensayos reflexivos, revisiones de literatura, prácticas sistematizadas y reportes de investigaciones concluidas o en proceso.

El apartado de **Traducción** está compuesto por tres artículos. Los autores José Cortéz y Claudia Elizabeth Leyra, a través de su investigación titulada *Esfuerzo cognitivo y estrategias en el proceso traductivo,* presentan un experimento que consiste en dos etapas. En la presente investigación de metodología mixta se muestran los resultados de la segunda fase, en la cual se explora el esfuerzo cognitivo durante el proceso traductivo, la autosuficiencia y las estrategias de traducción utilizadas durante dicho proceso, además de considerar aspectos como la buena salud física y mental y su impacto en el futuro traductor. Asimismo, se analiza cómo el autoconcepto de los traductores noveles influye positivamente en la medición de su rendimiento y la visión de su desempeño profesional a futuro.

Por su parte, Francisco Espinoza y Andrés Sepúlveda, en *Diversidad cultural y el desafío de la traducción: Obstáculos para la comprensión y comunicación,* exploran, a través de un ensayo argumentativo, las dificultades que se presentan en la traducción debido a la diversidad cultural del humor, la realia y los referentes culturales, elementos que pueden limitar la comunicación cuando el traductor no actúa como mediador intercultural. Se presenta el desarrollo de la competencia intercultural en la formación de traductores como mecanismo para preservar la diversidad cultural, evitando el exceso de estrategias como la domesticación. Además, el trabajo hace una crítica sobre la invisibilización del traductor y se presentan propuestas para enfrentar las dificultades en las áreas de traducción especializada, como la jurídica, literaria y técnica.

El último trabajo de este segmento, elaborado por Danna Paola Hernández y Orlando Valdez y titulado *L'analyse des éléments culturels dans le sous-titrage à l'espagnol du film français « Mon frère » (2019) : Deuxième phase*, aborda los desafíos traductológicos que implica la transferencia de elementos culturales del francés al español en el ámbito de la traducción audiovisual. A partir de una metodología mixta, los autores realizan un análisis detallado del filme y de las dificultades que presenta su subtitulación, identificando las técnicas empleadas por el traductor original y proponiendo alternativas, con versiones atenuadas y no atenuadas, al español mexicano. De esta manera, el estudio subraya la relevancia de conservar la carga cultural del texto original, especialmente en contextos marcados por un lenguaje cotidiano y vulgar, y aporta propuestas que reafirman la importancia de la labor traductológica al posicionar al traductor como mediador cultural.

La sección de **Formación docente** consta de cinco trabajos de investigación. Las autoras Jhoanna Almaguer y Nallely Garza, en su artículo *Professional identity of English teacher educators: A narrative proposal through professional trajectories*, presentan una propuesta de investigación que tiene como propósito explorar la construcción de la identidad de los formadores de docentes de inglés a través de un estudio de casos múltiples de corte narrativo. En el trabajo se presenta una revisión de literatura que define los conceptos de identidad profesional, formadores docentes y trayectorias profesionales, los cuales permitirán identificar cómo los formadores, a través de diferentes etapas de su carrera, narran sus experiencias, expectativas, motivaciones y retos que enfrentan en su quehacer profesional. Las implicaciones de este estudio permitirán reconocer cómo los formadores de docentes de inglés superan los desafíos de su carrera y a identificar los factores que influyen en su crecimiento profesional.

Por su parte, Jonathan Elizondo, Patricia López y Samira Sancho describen las percepciones de cinco maestros de inglés de primaria de Sarapiquí, Costa Rica, a través de entrevistas virtuales, recopilación de datos y mapeo corporal, con respecto al retorno a la educación presencial después de la contingencia sanitaria del COVID-19. El texto *Tiempos de incertidumbre y readaptación: Desafíos de docentes de inglés al retorno*

presencial en Costa Rica revela los desafíos enfrentados por los docentes en un nuevo contexto donde la sobrecarga laboral, el agotamiento, los procesos de readaptación, el rezago educativo, la falta de competencias del estudiantado y la reducción de tiempo efectivo en clase, en convergencia con la implementación de protocolos sanitarios, impactaron significativamente los procesos de gestión escolar, aspectos pedagógicos y de aprendizaje durante el retorno a la presencialidad.

César Huerta, en su reporte de investigación *Beyond the classroom: Identity pre-university roots*, explora cómo los entornos sociales desempeñan un papel significativo en el desarrollo de la identidad y del ser, como maestros de inglés en formación, antes del inicio de su carrera universitaria. Los resultados de este estudio, de corte cualitativo e interpretativo, enfatizan el rol del amor y el apoyo incondicional de la familia como uno de los factores más influyentes en el desarrollo de la identidad. A pesar de los retos y dificultades de su entorno para mantenerse disciplinados y comprometidos con su aprendizaje en contextos adversos, así como de las carencias económicas, educativas y sociales, los maestros de inglés en formación del sureste de México persisten en alcanzar sus metas y aspiraciones académicas y profesionales.

En la siguiente investigación, *Increase of thesis to obtain the bachelor's degree in teaching and learning English in ENSE,* Eliab González argumenta que los profesores en formación de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, en el último año (2024), han optado por la realización de una tesis para el trámite de titulación en comparación con años anteriores. El autor, en este estudio descriptivo, discute los retos que enfrentan estos profesores de formación en su último año de estudios, en el cual tienen que realizar su práctica docente incrementando su trabajo, estrés y en ocasiones su motivación, debido a los problemas que enfrentan en su contexto áulico, añadiendo la preocupación de seleccionar su método para titulación. Sin embargo, seleccionar la tesis como opción de titulación trae consigo beneficios significativos para el desarrollo de un mejor perfil académico y profesional, en comparación con generaciones anteriores.

Esta sección culmina con el artículo *Implications of the use of textbooks for teaching English language in basic education*, de Rosario Zamora y Melany Rodríguez.

Esta investigación fenomenológica tiene como propósito explorar las experiencias de cinco profesores de inglés en Nuevo León respecto a su percepción sobre los libros de texto actuales y los retos que enfrentan al enseñar el idioma con estos recursos. Entre las principales consideraciones positivas sobre el uso de libros de texto se destaca el apoyo para la secuencia didáctica, organización de clase, recurso lingüístico confiable, para estudiantes y maestros, y guía en los contenidos del curso. Desafortunadamente, entre las limitaciones se acentúa la falta de información auténtica o relevante, contenido obsoleto, repetitivo, y falta de material suplementario. Por lo tanto, las autoras, aunque reconocen el rol de los libros de texto, recomiendan el uso de materiales adicionales que incluyan actividades interactivas y motivadoras.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje es una sección que comprende siete capítulos. El primer trabajo *Little readers, little writers: Promoción de lectura con libros álbum en inglés como lengua extranjera*, escrito por Bonyblu Torres y Mariana Florez, resalta la importancia de promover los proyectos pedagógicos dentro del aula, basado en la investigación-acción que presentan para promover la lecto escritura en una segunda lengua. A través de la instalación *Discovering Words, creating Worlds,* establecen el punto de partida para luego avanzar a la lectura, creación y gamificación en una segunda lengua. El producto final es un libro-álbum en donde los estudiantes logran poner en práctica sus habilidades en el idioma inglés.

En el siguiente trabajo, *Engaging minds: Empowering English learners through critical thinking***,** Adán Hurtado examina la importancia de que el docente de lengua fomente el pensamiento crítico a través de diferentes tipos de estrategias. Enfatiza cómo el pensamiento crítico puede transformar el proceso de aprendizaje de los alumnos de una clase de lengua y propone algunos ejemplos de actividades que se pueden implementar en el aula para que el alumno se vuelva más analítico en el uso de su segunda lengua. Dichas actividades se proponen con la finalidad de promover el pensamiento crítico en la clase de inglés para reforzar las habilidades lingüísticas de los alumnos y, al mismo tiempo, proveer al docente de herramientas metodológicas para incentivar y estimular el aprendizaje.

Por otra parte, Frank Ramírez enfatiza la importancia de la implementación del aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) como herramienta pedagógica en la educación superior para promover la internacionalización y la interculturalidad. En su trabajo *Collaborative Online International Learning (COIL) as a pedagogical approach to foreign language learning within the context of the internationalization higher education* argumenta que las instituciones de educación superior deben advocar por la internacionalización del currículo a través de enfoques pedagógicos innovadores y el uso de la tecnología. Se presenta una descripción teórica y práctica de ejemplos de implementación del COIL entre la Universidad Veracruzana y otras instituciones extranjeras, en la cual Ramírez Marín destaca los beneficios del aprendizaje colaborativo internacional en línea, tales como el desarrollo de la competencia intercultural, la colaboración interinstitucional y el intercambio académico virtual mediante la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Concluye que el acceso a la internacionalización en casa tiene un impacto positivo en la vida de los estudiantes a nivel educativo, laboral, profesional y de movilidad social.

En el ensayo *La aplicación de la enseñanza basada en tareas en una clase de inglés*, Alma Sepúlveda, María Eugenia Martínez y Nallely Garza realizan un análisis crítico de la evolución y las implicaciones del enfoque de Enseñanza de Lenguas Basado en Tareas (ELBT). El trabajo presenta una síntesis de las principales características de este enfoque y su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. A pesar de la evolución histórica, el ELTB se distingue por su aplicación de tareas en contextos reales, enfocadas en la comunicación y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de manera autónoma. Sin embargo, las autoras advierten sus posibles limitaciones y de las condiciones necesarias para una implementación exitosa.

Por su parte, Andrea Arredondo y Ándres Sepúlveda contribuyen a esta publicación con una investigación en progreso, *Multisensory approach to improve English as a Foreign Language students' listening comprehension competency*, la cual aborda la problemática de la retención y recuperación de significado durante el desarrollo de la competencia auditiva en una clase de inglés, de nivel A2, con estudiantes de un centro de

idiomas de bachillerato. En una primera parte, se muestra una revisión de literatura de tipo geográfica de estudios en Asia, Europa, América y México sobre los enfoques para la enseñanza de competencia auditiva, entre los que destaca del enfoque multisensorial. En la segunda sección, se presenta el protocolo de una investigación-acción en progreso basada en el modelo de Kemmis and McTaggart. Se anticipa que la aplicación del enfoque multisensorial será de gran ayuda para promover un ambiente agradable de aprendizaje, elevar la motivación de los estudiantes y mejorar el desempeño académico en la competencia auditiva.

Por otra parte, Irma Conchas, Elizabeth Alvarado y René Medina, en su artículo *Enseñanza del inglés como lengua extranjera: resultados de una propuesta de intervención en bachillerato*, nos presentan cómo es que dicha propuesta atiende a las necesidades que surgieron en el aula de la enseñanza del ILE durante la pandemia del COVID-19, donde los docentes comprobaron que la colaboración entre docentes y el uso de las herramientas tecnológicas ayudan en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés en los estudiantes. Asimismo, nos detallan cómo cada uno de los tres docentes, que participaron en la intervención, afrontó los retos de los contextos específicos de los alumnos, como la falta de recursos tecnológicos. Finalmente, demuestran que con el uso de secuencias didácticas que incluyeron actividades, en las que se hicieron uso de las metodologías activas y materiales auténticos, se promueve la competencia comunicativa en los estudiantes de la lengua inglesa.

Para finalizar esta sección, Laura Robles, a través de la revisión de literatura titulada *STEM benefits and challenges in the context of bilingual context in the northern of Mexico*, hace un recorrido histórico, teórico y conceptual sobre el enfoque de enseñanza-aprendizaje STEM, el cual se basa en la enseñanza integral de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas desde niveles básicos en la educación a través de un modelo constructivista de aprendizaje. El trabajo aborda los principios básicos de este enfoque, así como los beneficios de su implementación en edades tempranas escolares. Sin embargo, confronta los ideales de su implementación, con los desafíos que enfrentan los docentes por falta de preparación, de conocimiento y recursos que les permitan integrar

exitosamente este enfoque, enfatizando que, para los docentes bilingües, utilizar el inglés como medio de instrucción se convierte en un reto adicional. Por lo anterior, propone soluciones enfocadas a la capacitación de los docentes en formación, a partir de reformas curriculares, cursos de educación continua y acceso a recursos y materiales tecnológicos.

Finalmente, en el apartado de **Lingüística,** Liz Maleni Uribe y María Soler nos presentan un capítulo titulado *Una lectura semántica del dequeísmo. Análisis contrastivo del fenómeno entre México y España*, en él describen los usos semántico-pragmáticos del dequeísmo como una anomalía presente en el español oral; aunado a esto, lo presentan como un comparativo del uso del dequeísmo en dos variantes del español, dos ciudades en particular, Monterrey (México) y Valencia (España). Dicha comparación identifica las diferencias y similitudes que presentan en uso e intención. Con todo ello, propone que la aparición de este fenómeno lingüístico no solo debe considerarse como una anomalía sintáctica, sino que se reconozca su carácter polisémico y se le considere en función de las necesidades del hablante durante los procesos comunicativos orales.

Y en el cierre de esta sección, César Machuca nos presenta *Trolling celebrities: sociopragmatic resources of British trolls on Twitter* en donde examina cómo los trolls británicos en Twitter utilizan estrategias sociopragmáticas, especialmente la agresión encubierta combinada con el humor, para atacar a figuras públicas polarizadas. La investigación analiza 18 tweets e identifica tácticas comunes como la (hipo)crítica, la digresión y la antipatía. Los trolls suelen enmascarar su hostilidad con un lenguaje indirecto y humorístico, que debilita a sus objetivos y fomenta la identidad de grupo. El estudio destaca cómo los trolls combinan el humor agresivo y el afiliativo para provocar reacciones y entretener, enmarcando el trolling como una forma culturalmente destacada de la comunicación digital.

A manera de cierre, Dana Gaytán, Jessica Molina y Orlando Valdez, en *Analyse contrastive des discours politiques dans la lumière de la pragmatique cognitive et intégrée*, realizan un estudio comparativo de los discursos de Nicolas Sarkozy y Javier Duarte, ambos políticos implicados en escándalos de corrupción. Mediante un enfoque basado en la pragmática cognitiva de Sperber y Wilson, y la pragmática integrada de Ducrot,

analizan cómo las estrategias discursivas varían según las particularidades lingüísticas y socioculturales del francés y el español. De esta manera, esta investigación destaca cómo las particularidades culturales y lingüísticas influyen en la construcción del mensaje político y propone la utilidad de estos análisis para la formación de traductores y docentes en distintos contextos.

Nallely Garza Rodríguez
Laura Zulema López Hernández

SECCIÓN I: TRADUCCIÓN

ESFUERZO COGNITIVO Y ESTRATEGIAS EN EL PROCESO TRADUCTIVO

José Cortez Godínez
jose_cortez@uabc.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-6112-6112
Universidad Autónoma de Baja California

Claudia Elizabeth Leyra Parrilla
celeyrap@uaemex.mx
https://orcid.org/0000-0002-3677-3545
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Durante un estudio mixto desarrollado en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali en el invierno del 2023, en una búsqueda sobre cómo se manifiesta el esfuerzo cognitivo entre nuestros estudiantes, diseñamos un experimento en dos etapas. En la primera parte, apoyados por la psicología experimental y cognitiva, observamos cómo se manifiesta el esfuerzo cognitivo al momento de elegir estrategias y resolver problemas durante la selección de herramientas TAC (Traducción Asistida por Computadora) tales como memorias de traducción (MT) y traductores automáticos (TA). Los alumnos se enfrentaron al reto de trabajar colaborativamente simulando ser miembros de una agencia de traducción. Los resultados de la primera etapa muestran que en los entornos que exigen un mayor esfuerzo cognitivo para procesar la información y elegir una estrategia, los sujetos suelen cambiar de decisión sobre las herramientas de trabajo por otras más fáciles de aplicar, lo que lleva a resultados menos precisos, respuestas sesgadas y mala calidad en las traducciones. Esto, ante el reto de traducir apoyados por programas informáticos tales como MT y TA. A continuación, presentamos la segunda parte de la investigación donde encontramos que una mayor autoeficacia de los sujetos, generalmente, garantiza mejores resultados en los productos terminados. No es un asunto menor destacar que una buena salud emocional, su adecuada gestión y un autoconcepto positivo del traductor son variables cruciales que inciden directamente en su rendimiento y en su futuro desarrollo profesional. Sin embargo, esta problemática sigue siendo un tema pendiente en los planes y programas de estudio de la licenciatura en traducción, donde no se le otorga la atención necesaria.

Palabras clave: emociones, escala de autoeficacia general, marcadores somáticos, tecnología aplicada a la traducción

Introducción

En la presente investigación se desglosan los resultados de un estudio sobre el esfuerzo cognitivo, las estrategias y la autoeficacia en el proceso traductivo. Entre los puntos más relevantes del análisis cualitativo, exploramos la correlación entre autoeficacia y logro académico, con el objetivo de explicar aspectos que la teoría de la economía del esfuerzo no aborda. También se analizan otras variables que influyen en la calidad del producto final (traducciones), como la autoeficacia y su papel en el desarrollo de la pericia traductora, así como la percepción global de la tarea realizada. Todo ello con la finalidad de aprender del proceso y generar inferencias sobre cómo mejorar la pedagogía y didáctica de la traducción, además de evaluar el aprendizaje adquirido por los participantes en el taller de tecnologías aplicadas. El esfuerzo cognitivo de los alumnos se manifiesta de manera clara en la resolución de problemas durante el uso de herramientas tecnológicas para la traducción (TAC), tales como la traducción automática (TA) y las memorias de traducción (MT). Los estudiantes enfrentaron el reto de trabajar colaborativamente, simulando ser miembros de una agencia de traducción, lo que no solo demandó un esfuerzo significativo en términos de procesamiento cognitivo, sino también el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de gestión de proyectos. Esta simulación les permitió enfrentarse a problemas reales de la práctica traductora, desarrollando tanto sus habilidades técnicas como su capacidad para resolver problemas complejos bajo presión.

En la segunda etapa de la investigación registramos la importancia de las variables intangibles (psicológicas), como la autoeficacia, en el desarrollo del traductor. La autoeficacia se destacó como un factor crucial para el éxito, ya que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades mostraron una mayor disposición a enfrentar desafíos y a invertir mayor esfuerzo cognitivo, incluso ante tareas difíciles. Este hallazgo subraya la necesidad de considerar no solo las competencias técnicas, sino también las psicológicas, en el proceso de formación de traductores. En cuanto a la pregunta de investigación: ¿cómo se desarrollan la selección de estrategias y la resolución de problemas ante un reto traductológico, y qué esfuerzo cognitivo (EC) implica para los estudiantes? Observamos que el esfuerzo invertido es proporcional al grado de dificultad de la tarea. Basándonos

en las teorías psicológicas de la economía del esfuerzo, hemos analizado la conducta de tres de los grupos involucrados en el cuasiexperimento. Sin embargo, encontramos que la motivación intrínseca del grupo con el puntaje más alto (Grupo C) está directamente relacionada con la variable autoeficacia, que explica su rendimiento académico. Los estudiantes con mayor autoeficacia demostraron un gasto cognitivo significativo, mayor control ante el estrés y una predisposición positiva ante los desafíos, motivados por el deseo de aprender y mejorar en el uso de Tecnologías Aplicadas a la Traducción, pese a las dificultades y el desgaste cognitivo inherentes a la tarea, siendo este grupo el que obtuvo las calificaciones más altas.

La hipótesis que asume el presente estudio sostiene que la autoeficacia percibida por los traductores noveles tiene una correlación positiva y significativa con los resultados de sus productos traductivos (calificaciones), dado que el trabajo colaborativo, como metodología en el taller de traducción, aumenta la efectividad del uso de herramientas tecnológicas como diccionarios, bases de datos terminológicas, corpus, herramientas de traducción automática (TA), traducción basada en redes neuronales (MT), la nube y la IA. Estos recursos, al estar integrados en los procesos cognitivos del traductor, mejoran tanto la precisión como la eficiencia en la producción de traducciones de calidad. Este enunciado asume que tanto la autoeficacia como el trabajo colaborativo influyen en el éxito durante el uso de las herramientas y, en consecuencia, los resultados finales.

Nociones teóricas

Aunque un gran número de las investigaciones explican la economía cognitiva (Dixon y Christoff, 2012) como la opción más socorrida ante una tarea a realizar, el concepto de EC puede apreciarse mejor examinándolo dentro del contexto de la investigación sobre los niveles de procesamiento. El enfoque de los niveles de procesamiento ha sido especialmente popular en los últimos años, tanto como impulso a la investigación como dispositivo explicativo de muchos hallazgos generales en memoria (cf. Craik y Lockhart, 1972).

En cuanto al control cognitivo, se puede establecer que es el proceso mediante el cual los objetivos o planes influyen en el comportamiento. También conocido como

control ejecutivo, este proceso puede inhibir las respuestas automáticas e influir en la memoria de trabajo. El control cognitivo apoya nuestras respuestas flexibles, adaptativas y el pensamiento dirigido a objetivos complejos.

Según Martínez et al. (2016, p. 2):

> Executive functions (EFs), also known as executive control or cognitive control, are a complex set of interrelated cognitive processes controlled by its top–down nature (Diamond, 2013) and mediated by dynamic behaviors in order to achieve goal-oriented behaviors that are essential for an individual to solve problems, resist interference, hold attention, learn, make decisions, plan, and regulate their behavior (including in new situations), among other skills necessary for everyday life (Diamond, 2013; Chung et al., 2014).

Esfuerzo cognitivo

Los procedimientos para medir el esfuerzo mediante la evaluación de las características de la demanda de atención de los estímulos en diversas condiciones de tarea fueron descritos inicialmente por Ellis y Kreezer (en Sherman et al. 1979). Su enfoque utilizaba una metodología basada en la atención dividida, en la que el sujeto realizaba una tarea primaria de seguimiento motor y una tarea secundaria que implicaba un tiempo de reacción simple a estímulos auditivos o visuales.

Por otra parte, Frömer et al. (2021), aseguran que la cantidad de esfuerzo mental que invertimos en una tarea es influida por la recompensa que podemos esperar si realizamos bien esa tarea. Sin embargo, algunas de las recompensas con mayor potencial para impulsar estos esfuerzos están determinadas, en parte, por factores que escapan al control de cada sujeto. En esos casos, el esfuerzo tiene una eficacia más limitada para obtener recompensas. Según la teoría del valor esperado del control, las personas integran la información sobre la recompensa esperada y la eficacia del rendimiento de la tarea para determinar el valor esperado del control y, a continuación, ajustar en consecuencia su asignación de control (es decir, el esfuerzo mental y la inversión de este a la tarea por realizar). En su investigación Frömer et al. (2021) pusieron a prueba las

principales predicciones conductuales y neuronales de su teoría. Ellos demostraron que los participantes invierten más control cognitivo cuando este control es más gratificante y eficaz, y que estos componentes del incentivo modulan por separado las firmas de los encefalogramas de la evaluación de incentivos y la asignación proactiva de control.

En otras palabras, las personas combinan expectativas de recompensa y eficacia para determinar cuánto esfuerzo invertir. Y en este proceso el control cognitivo es fundamental para alcanzar los objetivos, según Inzlicht et al. (2018) y Botvinick y Braver (2015), ya sea terminar un trabajo a tiempo para la fecha límite o enviar ese mensaje de cumpleaños en plena jornada laboral ajetreada. Pero parece que ejercer el control tiene un coste. Los sujetos experimentan el control cognitivo como un esfuerzo mental y, por tanto, necesitan algún tipo de incentivo para justificar la inversión en la tarea de control (Westbrook et al. 2013; Westbrook y Braver, 2015).

Por ejemplo, es probable que un alumno estudie más para un examen donde hay más en juego (cuando vale la mitad de su calificación) que para un examen con menos en puntuación. En consecuencia, la investigación ha demostrado que los participantes suelen realizar un mayor esfuerzo mental en una tarea de control cognitivo cuando se les ofrecen mayores recompensas por realizarla bien, como lo demuestra la mejora del rendimiento en la tarea y el aumento de la participación de los circuitos de control pertinentes (Dixon y Christoff, 2012; Hall-McMaster et al., 2019).

Control cognitivo

En cuanto a control cognitivo, es descrito como la habilidad para inhibir una respuesta preponderante y con cierto grado de automaticidad, en favor de otras respuestas que necesitan de la puesta en marcha de procesos atencionales más elaborados (Gutiérrez-Cobo et al. 2017).

Por su parte Miller y Cohen (2001) afirman que esta habilidad proporciona flexibilidad a nuestra conducta y nos permite mantener un comportamiento dirigido a metas, así como detectar y resolver posibles conflictos que surgen en el procesamiento de la información. Por tanto, este tipo de inhibición (control) es entendido como un

constructo heterogéneo que se da tanto a nivel motor como conductual, o atencional, y es fundamental para alcanzar la mayoría de los objetivos (Inzlicht et al., 2018).

En palabras de Botvinick y Braver (2015, p. 87):

> Perhaps the most fundamental set of phenomena linking control with motivation involves effects of incentives on the performance of cognitive tasks. The most common observation in this arena is simple: The introduction or enlargement of performance-contingent rewards or punishments results in improvements in task performance, specifically attributable to enhanced executive control.

En consecuencia, los participantes imprimen un mayor esfuerzo mental en una tarea de control cognitivo cuando les ofrecen mayores recompensas por realizar bien la tarea y despliegan una mayor participación de los circuitos de control pertinentes.

Sin embargo, en la realidad un mayor control cognitivo puede no siempre traducirse en los resultados deseados (Kool y Botnivick, 2014). Por ejemplo, es probable que un alumno se esfuerce menos si cree que sus esfuerzos tendrán poca influencia en la puntuación de su examen (es decir, su eficacia será baja) o si piensa que la calificación del examen depende principalmente de factores que escapan a su control (por ejemplo, subjetividad en la calificación o favoritismo).

Westbrook y Braver (2015) advierten que el EC no es idéntico a la dificultad, la motivación, la atención o el control cognitivo, y que estas características pueden ser necesarias, pero son insuficientes para abarcar el concepto. Además, destacan que las tareas que requieren esfuerzo también son motivantes, a veces, atrayendo un mayor compromiso al contrarrestar el aburrimiento o, más a menudo, provocan aversión al compromiso debido a algunas causas aún no identificadas. La calidad motivacional y la naturaleza volitiva del EC sugieren que una definición epistemológicamente útil debería centrarse en la toma de decisiones sobre si participar o no, y también sobre la intensidad del compromiso.

EC y competencia traductora

Por otra parte, la relación entre el EC y la competencia traductora (CT) es un tema que ha despertado el interés en el campo de la traductología. Con relación a su estudio, de

acuerdo con Hurtado Albir et al. (2022): a excepción de propuestas puntuales pioneras como la de Wilss (1976), el estudio de la competencia traductora no se inicia hasta mediados de los años 80 del siglo XX. Se pueden distinguir dos grandes periodos en la evolución de la investigación: un primer periodo hasta finales de los años 90; un segundo periodo de consolidación a partir del 2000.

Los mismos autores recuerdan que entre junio de 2000 y enero de 2001 se realizaron dos series de estudios exploratorios, cuyos resultados llevaron a revisar el modelo de CT propuesto (PACTE 2003). Dicho modelo comprende cinco subcompetencias y una serie de componentes psicofisiológicos. Dentro de este componente (siguiendo el modelo PACTE) se pueden distinguir el control cognitivo, la autoeficacia, el manejo del estrés y las acciones motivadas por las emociones. Aunque si somos realistas, la cognición humana rige el saber y el saber hacer (conocimiento referencial y procedimental) por lo tanto razón y emoción van de la mano. En suma, para el grupo de investigación Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE), de la Universidad de Barcelona, la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir.

Además, hay diversos factores y variables que intervienen en la adquisición de la competencia traductora. Estos factores pueden influir en el nivel de esfuerzo cognitivo requerido durante el proceso de traducción.

Metodología

El tipo de metodología del presente trabajo es mixta, cuasiexperimental y transversal por la utilización de escalas y mediciones como la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, 1993 y Baessler y Schwarzer, 1996) y el promedio de notas (Grade Point Average, GPA) que en nuestro caso va de 0 a 100 puntos y donde 59/100 es una calificación no aprobatoria. Dentro de la parte cualitativa se propició un grupo focal.

Para el análisis de los datos cualitativos se empleó la inteligencia artificial (IA) de Copilot, del motor de búsqueda Edge/Microsoft, para procesar las opiniones y emociones de los participantes durante el proceso traductivo. Los resultados se compararon con

un grupo focal para minimizar sesgos y obtener una comprensión más precisa de las percepciones de los estudiantes tras completar la actividad.

El experimento se realizó en el taller de Tecnologías Aplicadas a la Traducción e Interpretación, asignatura perteneciente al plan de estudios de la Licenciatura en Traducción en la Facultad de Idiomas de Mexicali. El taller tuvo una duración de 17 sesiones de tres horas cada una. El grupo participante estaba conformado por 20 estudiantes de quinto semestre, de los cuales el 71% eran mujeres y el 29% hombres, con una media de edad de 21 años y un rango de entre 21 y 24 años.

El grupo se dividió en equipos de cinco integrantes, que simularon trabajar como agencias de traducción, con la finalidad de replicar cómo se trabaja y gestiona un proyecto de traducción en la vida laboral profesional. Como demostraron Russo y Dosher (1983), la adopción de procedimientos simplificadores es compatible con el deseo de reducir el esfuerzo cognitivo. Ellos plantean que las estrategias de elección se seleccionan para minimizar el costo global de errores y esfuerzo. En el experimento, los grupos emplearon estrategias de decisión distintas durante la realización del ejercicio translativo y se registró su opinión sobre el EC requerido en la tarea. Las estrategias que se utilizaron fueron la Estrategia de Igual Ponderación[1] (EIP), en la que tuvieron alternativas, y la Estrategia de la Suma de las Diferencias[2] (ESD), en la que el procesamiento y selección se dio al evaluar las dimensiones de la tarea a llevar a cabo. Según Russo y Dosher (1983), se espera un menor esfuerzo para la estrategia ESD que para la EIP. Hasta el momento del experimento, todos los sujetos fueron entrenados en el manejo de traductores automáticos y memorias de traducción, tanto robustas como de uso libre, además de la nube como herramienta de traducción. Entre otras, podemos mencionar: Wordfast Pro 3, Wordfast Pro 5, OmegaT, Systran, Wordlingo, Google Translate, SmartCat, TextUnited y Phrase. Como resultado de

1 Es un enfoque de inversión que distribuye el capital de manera equitativa entre los activos disponibles, asignando el mismo peso porcentual a cada uno, sin considerar su capitalización de mercado o riesgo inherente. Esta estrategia busca minimizar el sesgo hacia activos más grandes o riesgosos, diversificando la cartera de manera uniforme (Bodie, Kane y Marcus, 2014).

2 Es una técnica cuantitativa utilizada para analizar las variaciones entre los rendimientos reales y proyectados de una cartera de inversión, permitiendo realizar ajustes estratégicos para mejorar la precisión en las proyecciones y optimizar las decisiones de inversión (Fabozzi, Gupta y Markowitz, 2020).

la primera fase del experimento, se observó que el EC variaba según el nivel de dificultad de la tarea y en función de la estrategia empleada para decidir qué traductor automático utilizar antes de iniciar el proceso de traducción.

La variable EC se evaluó mediante dos registros: el tiempo de decisión y el autoinforme de la dificultad de la tarea (dos cuestionarios postarea y un grupo focal) a la hora de resolver un problema y hacer la selección óptima de herramienta de trabajo con el fin de cumplir con el pedido del cliente (instructor).

A continuación, mostramos los resultados de a) el segundo cuestionario de salida, b) las opiniones en el grupo focal y c) los resultados de la EAG, buscando registrar:

- El tiempo de decisión de la estrategia.
- El autoinforme de la dificultad de la tarea (percepción de la dificultad del trabajo realizado y contraste con el resultado del grupo focal).
- Resultados de la EAG que mide la autoeficacia.
- Resultados de las traducciones (cruce de resultados con la EAG).

Al utilizar la Estrategia de Igual Ponderación (EIP) se examinan todas las alternativas y los valores de todos los atributos para cada alternativa. Esta heurística simplifica la decisión ignorando la importancia relativa de cada atributo (Bettman et al. 1990). Para cada alternativa se obtiene un valor total mediante la suma de los valores de todos sus atributos y se elige la alternativa con el mayor valor global. El uso de esta estrategia implica un procesamiento basado en las alternativas (Payne, 1982). En la estrategia de la Suma de las Diferencias (ESD) (Tversky, 1969), las alternativas se comparan directamente en cada dimensión y se determina la diferencia entre los valores subjetivos de las alternativas en esas dimensiones. Tras esto, se aplica una función de ponderación a cada diferencia y los resultados se suman a través de los atributos para obtener una evaluación relativa global de las dos alternativas (Russo y Dosher, 1983).

Texto del experimento

El diseño incluyó tres textos de difusión científica: Texto 1, de 168 palabras, que abordaba el tema de la epilepsia; Texto 2, de 115 palabras con el tema Unidades de Estado Sólido

y Texto 3, de 201 palabras, con el tema jerarquías sociales. Aunque los textos abordaban diferentes temáticas, el género es periodístico y su grado de dificultad lo ubica en la traducción general.

La variable independiente manipulada en la primera parte del experimento fue el tipo de estrategia que los sujetos tendrían que utilizar para elegir entre las alternativas que les eran presentadas. Se dividió a los sujetos para que trabajaran colaborativamente en una tarea a realizar, como lo harían en la vida real, es decir, en la actividad lúdica fungieron como agencias de traducción ante el pedido de un cliente ficticio (el instructor). Tuvieron que afrontar el reto bajo ciertas circunstancias que podrían enfrentar en la vida laboral. A continuación (Tabla 1), se muestra la distribución de los grupos de trabajo (A, B, C, D y E); sin embargo, es importante señalar que los sujetos participantes del Grupo E no entregaron/ no se midieron en todas las variables del estudio donde se registró el esfuerzo cognitivo, estrategias y resolución de problemas en la Facultad de Idiomas Mexicali.

Logro académico por agencia de traducción

Tabla 1

Colaboración, estrategias y resultados

Sujetos	Agencia de Traducción	Opciones de herramientas: Memorias de Traducción o T/A	Solución	Promedio de calificación	Elección de herramienta en minutos	Estrategia
Grupo A	La vie en honyaku	OmegaT/ CafeTran/ Wordfast Pro 3	A escoger	61	3 mis.	EIP
Grupo B	Akademie	OmegaT / Wordfast Pro 5	A escoger	72	2 mins.	ESD
Grupo C	Quálitas Traducciones	CafeTran / SDL Trados	Obligatoria	86.25	2.5 mins.	No aplica
Grupo D	World Languages	Herramienta libre (Memoria o traductor automático Systran)	Libre	85.5	3 mins.	No aplica
Grupo E	NACE Traducciones**	Systran	Obligatoria	80	3 mins.	No aplica

Como recordatorio podemos establecer que el cambio de estrategia para el Grupo C, por la variable obligatoriedad y en el Grupo D, libre albedrío en el uso de herramientas, resultaron en mejores productos, de mayor calidad que los productos entregados bajo la estrategia de igual ponderación (tres memorias de traducción, Grupo A) y la estrategia de la suma de las diferencias (dos memorias de traducción, Grupo B).

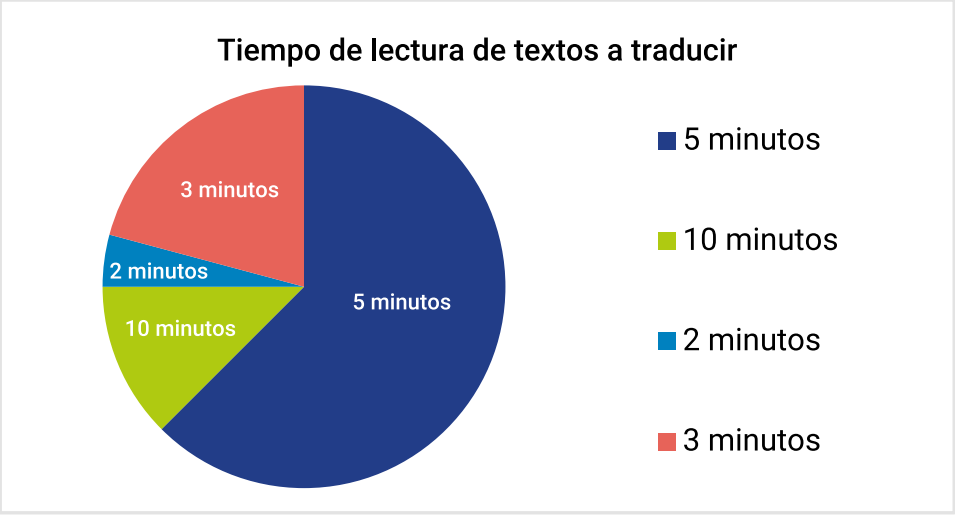
Los dos últimos se distinguieron por tener el mismo contexto y poco grado de dificultad, lo que incidió en un estímulo poco motivante, que podría verse como rutinario. En cambio, el Grupo C, ante el reto de desconocer el nuevo programa, pero apoyados por la subcompetencia estratégica y su conocimiento procedimental, del cual habla PACTE (2003), lograron la mayor puntuación en la actividad. Sin embargo, la teoría de la economía del esfuerzo no explica su resultado. El otro extremo, el Grupo D, con libre estrategia de selección, también superó el reto.

Resultados y discusión

A continuación, hacemos un análisis del cuestionario postarea y sus implicaciones en la comprobación o descarte de la hipótesis. Como podemos observar, el tiempo promedio invertido por los sujetos en la prelectura del texto fue en promedio de 3 minutos, con un máximo de nueve y un mínimo de dos minutos (Figura 1). La traducción es un proceso que lleva una serie de pasos, sobre todo cuando los novatos están adquiriendo su competencia traductora.

Figura 1

Promedio de tiempo invertido por los sujetos en la prelectura del texto a traducir

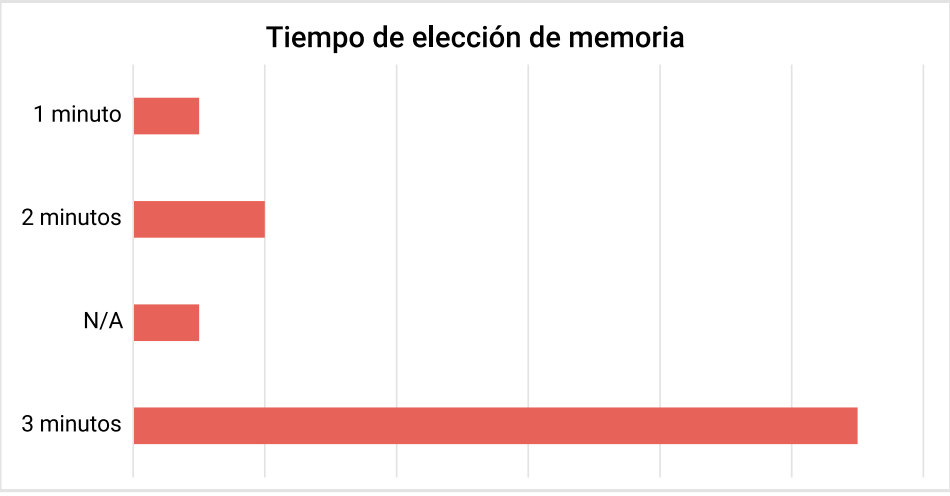


Fuente: Con datos propios.

En esta pregunta (Figura 2) los sujetos utilizaron en promedio 3.75 minutos en seleccionar la herramienta con la cual trabajar, lo que implicaría en algunos de los equipos un riesgo (para una autoeficacia baja o alta) de completar la tarea exitosamente o visualizarla como algo poco motivante.

Figura 2

Promedio de tiempo invertido en la selección de la herramienta de apoyo a la traducción

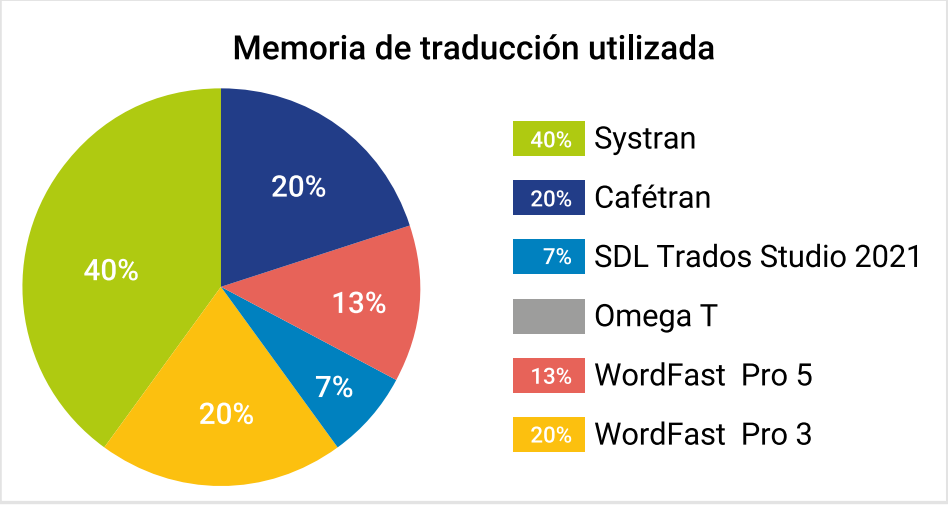


Fuente: Con datos propios.

Es necesario clarificar que el Grupo E no fue considerado porque no participó en la medición de su autoeficacia. En cuanto a la herramienta utilizada (Figura 3), la gráfica muestra de manera patente la ley del menor esfuerzo (economía cognitiva) debido al poco esfuerzo que implica, de acuerdo con los estudiantes noveles, el uso de un T/A (40%), comparado con una MT, donde si restamos la variable obligatoria de SDL Trados y Cafetran (27%), queda sólo un abanico de opciones del 33%.

Figura 3

Tipo de MT seleccionada por los participantes en el experimento



Fuente: Con datos propios.

Por otro lado, en cuanto al uso de traductores automáticos se registraron las siguientes preferencias. A la pregunta: ¿Por qué elegiste este TA (Systran)?

A continuación, enlistamos las razones que llevaron a la elección de los sujetos:

- **Facilidad de uso:** La herramienta es fácil y cómoda de usar, con una interfaz intuitiva y funcionalidad sencilla.
- **Experiencia previa:** El grupo eligió la herramienta porque ya tienen experiencia trabajando con ella.
- **Disponibilidad:** Eligieron la herramienta simplemente porque estaba disponible en su computadora.
- **Acceso online e instantáneo:** La capacidad de acceder a la herramienta online

y obtener traducciones instantáneas fue otra razón comúnmente mencionada.

- **Calidad de la traducción:** Valoran la calidad de las traducciones producidas por la herramienta.

Al analizar las respuestas de los sujetos a la pregunta 4 del Cuestionario de Salida, encontramos que la herramienta más mencionada por su facilidad de uso es el traductor automático Systran (que no es memoria de traducción), por el Grupo D, que en los productos evaluados obtuvo una puntuación de 85.5/100 y al cual se le dio libre albedrío de usar una MT o un TA. Por orden de valoración de las herramientas, el Grupo A utilizó OmegaT y Wordfast Pro y desconocía el uso de Cafetran, lo que le causó una disonancia cognitiva al enfrentarse a la selección de estrategia de igual ponderación. Ellos obtuvieron la calificación más baja: 61/100. En el caso del Grupo B, la estrategia que se les asignó fue la de suma de diferencias, por lo que no implicó ningún estrés agregado a la tarea de trabajar en el Laboratorio de Traducción, pues conocían ambas herramientas y solo tuvieron que ponderar y visualizar cuál sería más útil para el proyecto que tenían enfrente. El Grupo C, con la variable uso obligatorio, fue el que tuvo mayor gasto cognitivo, pues desconocía el uso de los programas Cafetran y SDL Trados. Sin embargo, fue el grupo que más alta calificación obtuvo en sus productos: 86.25/100. Lo anterior, además de las lecturas que nos brindan los datos, nos llevan a la revisión en el cruce de variables examinadas, y que son el objetivo de este artículo: Variables que inciden en la calidad del producto terminado tales como la autoeficacia y aunado a esto, la revisión de la percepción global del aprendizaje adquirido en el taller de Tecnologías Aplicadas a la Traducción e Interpretación cursado en el semestre 2023-1 (enero a junio). A continuación, se muestran los resultados del test psicológico aplicado a los sujetos.

Tabla 2

Autoeficacia de los alumnos de TATI 2023-1

Sujeto	EAG	Sexo	Agencia	Promedio grupal EAG
ABE	37	H	Quálitas Traducciones Grupo C	28.6
LM	34	M	World Languages Grupo D	33.5
EV	33	M	World Languages Grupo D	
BS	30	M	La vie en honyaku Grupo A	
AB	29	M	Quálitas Traducciones Grupo C	

DC	20	M	Quálitas Traducciones/ Grupo C	
DG	25		Akademie Grupo B	24.5
JP	24		Akademie Grupo B	
CS	20	M	La vie en honyaku Grupo A	
GT	15	M	La vie en honyaku Grupo A	21.6

Nota: Promedio grupal de Escala de Autoeficacia en los sujetos participantes en la investigación. Datos de autoría propia.

Una vez revisados los resultados de la cédula para registrar la percepción de la autoeficacia (EAG) de los sujetos, encontramos en los primeros sitios los miembros de los grupos con mayores calificaciones (C y D). Particularmente el sujeto ABE con la calificación más alta de toda la clase y coincidentemente una autoeficacia de 37/40, lo cual se puede interpretar como una gran seguridad ante los retos de la traducción y estar mejor ¨equipado¨ emocionalmente para manejar el estrés y el trabajo contrarreloj (Tabla 2). Por medio de la observación también pudimos constatar que el sujeto DC, con una EAG de 20/40, aprovechó para aprender colaborativamente con el Grupo C, formado con sujetos con mayor pericia y manejo tecnológico.

Aunque en el cuestionario I, luego de la tarea, se les preguntó a los sujetos cómo se sintieron a la hora de traducir el texto, quisimos ratificar su sentir una semana después de haber participado en el experimento. Esto mediante un grupo focal, donde la informalidad dio lugar a respuestas más espontáneas y donde lo expresado se contrastó con lo vaciado en el cuestionario previamente. Además, se aplicó el Cuestionario II con un autoinforme (Tabla 3) o diario. Como se observa, la experiencia fue valorada, en general, de manera positiva, y en opinión de los participantes, como útil.

Tabla 3

Comentarios sobre la experiencia y el trabajo realizado durante el taller de Tecnología Aplicada a la Traducción

Diario de la tarea realizada

Autoinforme Nro.	Comentarios Positivos	Comentarios Negativos
1	Se tardó como alrededor de 10 minutos porque lo hicimos en equipo.	Las dificultades que encontré fue que a veces me abrumaba ver tanto texto.
2	Mi mayor dificultad fue recordar el uso del programa y de sus diversas herramientas debido a que ha pasado un tiempo desde que lo utilicé, sin embargo, lo elegí porque al principio dominé su uso fácilmente.	"Tuve algunas fallas con el programa ya que nunca lo había utilizado antes."
3	La dificultad que tuve fue recordar en sí los pasos para hacer la traducción en el programa, traducirla fue fácil pero el proceso al usar los programas fue algo complicado. Sin embargo, creo que me ayudó a que pueda recordar para algún futuro cercano cada paso para usarlo.	"De igual manera tuve algunos problemas con ciertos términos ya que no encontraba una traducción que me convenciera."
4	Como utilizamos un programa con el que ya estamos familiarizados, me sentí confiada y en mi área al saber qué hacer, no fue del todo difícil y más porque fue trabajo entre toda la agencia, me sentí ante el reto nada frustrada y bastante confiada por mi equipo y el apoyo mutuo si se nos complicaba en algo.	"Lo que más difícil nos resultó fue poder conservar el formato pues, en este caso, los términos no han sido tan difíciles de encontrar sus equivalentes."
5	Al ser 3 personas que sabían cómo utilizar el programa, fue realmente rápido realizar esta traducción. El texto 1 fueron aproximadamente 10 minutos invertidos, el texto 2 fueron 15 minutos, y el texto 3 fueron 5 minutos.	"Una dificultad que encontré a la hora de realizarlo, fue que me traducía al inglés, no al español, pero después pude arreglar el problema con ayuda."
6	Restando lo que tardamos en que el cuestionario funcione bien, tardé 8 minutos, porque en algunas palabras el traductor automático no las traducía bien y me quedé pensando con qué palabra lo podría sustituir.	"Lo único más difícil fue mantener el formato del documento original, decidir qué CAT Tool usar y organizarnos para traducir."
7	"Tardamos en promedio unos 10 minutos en realizar cada traducción asistida por computadora, y menos de 5 en revisarlas."	
8	"Fue un trabajo fácil debido a la libertad para escoger el programa que quisiéramos como equipo."	
9	"Es más fácil hacer este tipo de trabajos cuando las tareas se dividen entre los miembros del equipo."	
10	"Darle una revisada y hacer correcciones fue rápido también."	
11	"Me tomó 25 minutos realizar la traducción. Me pareció sencillo realizar la traducción ya que utiliza un vocabulario común y sencillo."	
12	"Ya había utilizado Trados en el pasado por lo que no tuve dificultad."	

Fuente: Con datos propios.

De acuerdo con los datos recabados y procesados por IA, los alumnos compartieron sus experiencias del experimento de la siguiente manera: Siete comentarios negativos que se enfocan en: manejo del estrés (1), uso del programa informático (2), formato de la traducción (2), terminología puntual (1). Por otra parte, hay trece comentarios que nos indican que la experiencia fue positiva y que quedará en los llamados marcadores somáticos (Damasio, 1996), en este caso positivos, que apoyarán a los alumnos a, en un futuro, enfrentar los nuevos retos traductivos de manera positiva y con una autoeficacia robusta que los hará salir adelante. Creemos que esto es parte de nuestra labor como docentes de traducción.

Recursos adicionales utilizados

Aunque se les indicó a los sujetos el uso de ciertas herramientas prioritarias, como parte de su formación como futuros traductores, pudieron hacer consultas terminológicas en internet, usar diccionarios en línea o corpus electrónicos, entre otros. Abajo se enlistan otros recursos de apoyo, adicionales a la traducción, que dijeron usar durante la sesión de trabajo, además de los seleccionados como primera opción (Tabla 4).

Tabla 4

Recursos electrónicos extra que apoyaron a los estudiantes en la elaboración de una traducción con tres géneros textuales en 2023-1.

Otras herramientas utilizadas

Herramienta	Cantidad de Menciones
DeepL	6
Reverso Context	3
Wordfast Pro 3	1
WorldLingo	1
TM list	1
Systran	1
Google Translate	1

Fuente: Con datos propios.

Con relación al uso de recursos adicionales, los alumnos que cursan el quinto semestre saben que, en su ambiente de traducción, deben de rodearse de la mayor cantidad de recursos que les apoyen para llevar a cabo sus proyectos de la manera más eficaz y rápida posible. Llama la atención que no hubo consulta de algún corpus en línea para dudas fraseológicas o terminológicas.

Preferencia en el aprendizaje de la materia

Otra de las preguntas que se le hizo al grupo en general, fue qué método de enseñanza era de su predilección, pues la clase es semipresencial, apoyada por el uso de la plataforma educativa Blackboard Ultra.

Tabla 5

¿Qué metodología me gusta más para mi aprendizaje?

En cuanto a las preferencias de cómo cursar el taller, los alumnos se decantaron por las clases presenciales.

Método de enseñanza	Frecuencia
Clase presencial (modelado de prácticas)	8
Videoclases y clases presenciales (método híbrido)	3
Clases remotas	2
Videos de YouTube y Loom	1

Fuente: Con datos propios.

Tras el fin de la pandemia de Covid-19 en 2021, quedó un recuerdo negativo (marca somática), y en algunos casos traumático, donde hubo casos de familiares fallecidos. Se puede apreciar, por su edad (21 años promedio) que la mayoría de los alumnos nacieron en la era tecnológica y casi la mitad de los encuestados se siente bien con la tecnología; un 43% se siente cómodo con videoclases, enseñanza remota o con tutoriales de YouTube y otras plataformas. Sin embargo, no pasa lo mismo con el resto del grupo, el 57% quiere estar en un salón de clases, prefiere las clases presenciales. Aunque entramos al terreno de la especulación, esto podría indicar una huella emocional negativa importante en los sujetos, que perciben mayor seguridad en las clases presenciales tradicionales y que

quieren basar sus acciones en la llamada "memoria del futuro" que se fundamenta, sobre todo, en los recuerdos del pasado (Simon, 1997).

Conclusiones

A lo largo de este recorrido, hemos hecho énfasis en la importancia de una buena salud emocional, su manejo y un buen autoconcepto del traductor (autoeficacia) como variables que inciden en su rendimiento y futuro trabajo como profesional de la traducción. Nuestra aportación va en el sentido de darle mayor lugar a la investigación de estas variables intangibles que inciden en el desarrollo de una buena o no tan buena pericia del traductor novel. Aunque, de manera novedosa, se observó la eficacia del trabajo colaborativo como una opción metodológica dentro del taller, se repitió un patrón ya visto en estudios anteriores (Cortez y D'Achiardi, 2022, p. 43):

> (...) la relación entre la autopercepción y el desempeño de los estudiantes, después de cursar el Taller de CAT Tools, donde los resultados indicaron que los estudiantes obtuvieron notas finales altas correlacionadas con un buen nivel de autoeficacia, además de reconocer la utilidad de herramientas CAT en su formación profesional.

Cabe señalar que el estudio de las emociones, el manejo del estrés, la autoeficacia y otras variables psicológicas no se contemplan actualmente en los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Traducción, lo cual sigue siendo una asignatura pendiente. Creemos que se le debe dar mayor importancia en el mapa curricular de enseñanza de la traducción, máxime en estos tiempos, donde se vislumbra un mejor panorama para la inclusión y la formación de ciudadanos más sensibles y respetuosos con su entorno. En suma, el esfuerzo cognitivo invertido en una traducción puede tener un impacto significativo en su calidad, de ahí la importancia de su estudio, debido a que afecta la precisión y fluidez de la traducción. Los traductores en la actualidad, en su "caja de herramientas", cuentan con recursos como diccionarios, bases de datos terminológicas, corpus, TA, MT, la nube y la IA para ayudar en el proceso de traducción. Pero todo esto sin una buena salud emocional no propiciará el uso eficiente de esos recursos, pues se requieren habilidades cognitivas eficientes. Queda ahí la propuesta para cultivar la

motivación en los sujetos, desafiar la sabiduría convencional y arrojar luz sobre nuevas prácticas pedagógicas y enfoques proactivos en la traducción.

En la primera parte de la investigación se probaron algunas teorías de la economía del esfuerzo, pero no explican del todo por qué el grupo C, con todo en contra, superó el reto y alcanzó la más alta calificación de la clase. Hay otras teorías que cuestionan la idea predominante de que el EC es intrínsecamente aversivo. En cambio, sugieren que la gente puede aprender a apreciar y buscar activamente el esfuerzo mental. Es decir, hay una valoración positiva del esfuerzo: Los resultados demuestran que los individuos pueden aprender a asignar un valor positivo al esfuerzo mental. Esto desafía las teorías existentes que ven el esfuerzo como algo inherentemente negativo.

En el caso del Grupo C, la recompensa en función del esfuerzo fue guiada por una fuerte motivación intrínseca: Los participantes fueron recompensados en función de su esfuerzo cognitivo durante una tarea de traducción y de trabajo colectivo. Nuestra manera de medir la variable fue relacionar los resultados obtenidos en la Escala de Autoeficacia General (EAG) con el logro de la tarea (calificación de la traducción). Sin embargo, faltaría una entrevista personalizada para conocer los prolegómenos profundos de su motivación, luego de que la agencia Quálitas Traducciones fuera el primer lugar del grupo en puntuación.

Lo anterior nos da más luz sobre la variable: Mayor búsqueda de exigencias y retos cognitivos, donde los sujetos muestran de forma consistente que la recompensa, en función del esfuerzo, conduce a una mayor preferencia y constancia por el esfuerzo cognitivo. Donde ellos buscan activamente tareas que supongan mayores retos a sus habilidades, lo que no explica la ley del menor esfuerzo.

En el caso del Grupo C, el entorno de traducción fue desafiante, trabajaron colectivamente, fue apreciado el esfuerzo y al crecer colectivamente se da el crecimiento individual, lo que a la larga influye positivamente en la valoración que las personas hacen del esfuerzo, el costo y la recompensa (una mayor competencia tecnológica, prestigio en el entorno escolar, notas altas). Esto los anima a movilizar esfuerzos y abordar tareas desafiantes.

Referencias

Bettman, J. R., Johnson, E.J., & Payne, J. W. (1990). A Componential Analysis of Cognitive Effort in Choice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 45, 111-139.

Botvinick, M. M., & Braver, T. (2015). Motivation and cognitive control: from behavior to neural mechanism. *Annu. Rev. Psychol*. 66, 83–113.

Chung, H. J., Weyandt, L. L., & Swentosky, A. (2014). The physiology of executive functioning. En S. Goldstein & J. A. Naglieri (eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 13–27). Springer Science+Business Media.

Cortez, J. y D'Achiardi, F. (2022). *Autoeficacia y desarrollo de TAC en los estudiantes de traducción*. En Márquez, G., Cortez, J. y R. Saldívar (eds.) Traductología y Lingüística: Convergencias. Un acercamiento a los estudios empíricos, 11-50. Fontamara-UABC.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. J*ournal Of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *11*, 671-684.

Damasio, A. R. (1996). El error de Descartes. Grijalbo Mondadori.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol*. *64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dixon, M. L., & Christoff, K. (2012). The decision to engage cognitive control is driven by expected reward-value: neural and behavioral evidence. *PLoS ONE, 7*, e51637.

Frömer, R., Lin, H., Wolf, C., Inzlicht, M., & Shenhav, A. (2021). Expectations of reward and efficacy guide cognitive control allocation. *Nature Communications*. *12*. https://doi.org/10.1038/s41467-021-21315-z

Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *31*(1).

Hall-McMaster, S., Muhle-Karbe, P. S., Myers, N. E., & Stokes, M. G. (2019). Reward boosts neural coding of task rules to optimize cognitive flexibility. *J. Neurosci*. *39*, 8549–8561.

Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022). *La competencia traductora y su adquisición*. En: Hurtado Albir, Amparo & Patricia Rodríguez-Inés (eds.) 2022.

Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7, pp. 19-40.

Inzlicht, M., Shenhav, A., & Olivola, C.Y. (2018). The effort paradox: effort is both costly and valued. *Trends Cogn. Sci.* 22, 337–349.

Kool, W., & Botvinick, M. (2014). A labor/leisure tradeoff in cognitive control. J. *Exp. Psychol. Gen*. *143*, 131–141.

Martínez, L., Prada, E., Satler, C., Tavares, M. C. H., & Tomaz C. (2016). Executive dysfunctions: The role in attention deficit hyperactivity and post-traumatic stress neuropsychiatric disorders. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01230

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, *24*, 167–202. https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167

PACTE. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.45

Payne, J.W. (1982). Contingent decision behavior. *Psychological Bulletin*, *92*(2), 382-402. https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.2.382

Russo, J. E., & Dosher, B. A. (1983). Strategies for multiattribute binary choice. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, *9*, 676-696.

Tyler, Sherman & Hertel, Paula & McCallum, Marvin & Ellis, Henry. (1979). Cognitive effort and memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *5,* 607-617. https://doi.org/10.1037/0278-7393.5.6.607

Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Freie Universität Berlin.

Simon, V. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema*, *9*(2), 365-376. https://www.psicothema.com/pi?pii=106

Tversky, A. (1969). Intransitivity of preferences. P*sychological Review*, *76*, 31-48.

Tyler, S., Hertel, P., McCallum, M., & Ellis, H. (1979). Cognitive effort and memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 5*, 607-617. https://doi.org/10.1037/0278-7393.5.6.607

Wang, Y., & Ruhe, G. (2007). The cognitive process of decision making. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, *1*(2), 73-85.

Westbrook, A., & Braver, T. S. (2015). Cognitive effort: a neuroeconomic approach. C*ogn. Affect Behav. Neurosci. 15*, 395-415.

Westbrook, A., Kester, D., & Braver, T. S. (2013). What is the subjective cost of cognitive effort? Load, trait, and aging effects revealed by economic preference. *PLoS ONE,* 8, e68210.

Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. Richard Brislin (ed.). *Translation Applications and Research*. New York, Gardner.

Biodatas

José Cortez Godínez es Doctor en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación (UGR). Licenciado en Traducción del Idioma Inglés (UABC). Investiga la evaluación de la Competencia Traductora y sus subcompetencias. SNII Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores de Conahcyt.

Claudia Elizabeth Leyra Parrilla es Doctorante de Ciencias del Lenguaje (UABC), Maestra en Lingüística Aplicada (UAEM), Licenciada en Lenguas (UAEM). Miembro de asociaciones de traducción como la Organización Mexicana de Traductores y Asociación Mexicana de Traductores Literarios. Investiga la posedición en la traducción automática de textos y temas derivados de este. Correspondencia: claudia.leyra.parrilla@uabc.edu.mx

DIVERSIDAD CULTURAL Y EL DESAFÍO DE LA TRADUCCIÓN: OBSTÁCULOS PARA LA COMPRENSIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Francisco Alberto Espinoza Moreno
francisco.espinozamrn@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-9680-8570
Universidad Autónoma de Nuevo León

Andrés Sepúlveda Rodríguez
andres.sepulvedardr@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-0494-1268
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este ensayo examina el impacto de la diversidad cultural en la traducción, centrándose en cómo el humor, los realia y otras referencias culturales específicas podían dificultar la comunicación. Puso de relieve el papel del traductor como mediador intercultural, al tiempo que analizó la tensión entre preservar la autenticidad del texto de origen y ajustarlo a la cultura de llegada. Mediante la revisión de estrategias como la extranjerización, la domesticación, los préstamos lingüísticos y las notas explicativas, se identificaron limitaciones relacionadas con la representación de ciertas lenguas y la preponderancia de estudios literarios frente a otros ámbitos. Además, se abordó la "invisibilidad" de la traducción en documentos oficiales de alcance global, como los de la ONU sobre desarrollo sostenible, donde la falta de reconocimiento podía dificultar un acceso equitativo a la información. Finalmente, se propuso expandir la investigación hacia campos legales, técnicos y científicos, así como promover el uso responsable de herramientas tecnológicas para equilibrar la eficiencia y la sensibilidad cultural.

Palabras clave: diversidad cultural, mediación cultural, traducción intercultural

Introducción

La globalización y el constante intercambio cultural han transformado al mundo en una aldea global donde las fronteras lingüísticas y culturales se entrelazan de manera compleja. En este contexto, la traducción juega un papel esencial como puente entre culturas, facilitando la comunicación y el entendimiento mutuo. Sin embargo, la diversidad cultural presenta desafíos significativos para los traductores, quienes deben navegar por un terreno lleno de matices y referencias culturales que no siempre tienen equivalentes directos en la lengua de destino. Los culturemas, el humor, los realia y otros elementos específicos de una cultura pueden convertirse en obstáculos para la comprensión y la comunicación efectiva.

El tema central de este ensayo es explorar cómo la diversidad cultural impacta en el proceso de traducción y cuáles son los obstáculos que surgen para la comprensión y la comunicación entre culturas. Es relevante realizar un análisis de la situación actual porque, a pesar de los avances en la teoría y la práctica de la traducción, los desafíos interculturales continúan siendo una barrera significativa que afecta la calidad y la eficacia de las traducciones. Tal como señaló Cronin (2003), la creciente interconexión global no elimina las complejidades culturales presentes en la práctica traductora, sino que las intensifica al ampliar tanto el alcance como la diversidad de las lenguas y culturas en contacto.

El presente ensayo se centra en analizar las estrategias y roles que asumen los traductores para superar los desafíos que surgen de la diversidad cultural. Partiendo de la traducción como acto de mediación cultural, se subraya la importancia de preservar la autenticidad del texto original al mismo tiempo que se garantiza su accesibilidad a la cultura de llegada. Además, se señalan las limitaciones y áreas de oportunidad que emergen de la práctica traductológica, así como las implicaciones de la "invisibilidad" de la traducción en ámbitos internacionales.

La estructura del ensayo se organiza en tres secciones principales. En la primera, se ofrece un panorama conceptual de la traducción en contextos de diversidad cultural, poniendo énfasis en las estrategias de traducción y adaptación cultural, así como en

los desafíos que conllevan elementos específicos (por ejemplo, el humor y los realia). A continuación, la sección de Discusión y Análisis Crítico examina de manera reflexiva los aportes y limitaciones que se desprenden de la literatura consultada, aportando una visión personal que destaca tanto las áreas de oportunidad como la necesidad de enfoques más rigurosos y contextuales. De este modo, se muestra cómo, a partir del conocimiento existente, surgen preguntas y líneas de investigación que fortalecen el campo de la intercultural. Finalmente, la conclusión sintetiza los aspectos más relevantes del tema, resaltando los principales desafíos y aportes en la traducción intercultural.

Además de reflexionar sobre el impacto de estos elementos en la práctica traductológica, se plantean posibles líneas de exploración que podrían ampliar la comprensión del fenómeno en distintos contextos lingüísticos y culturales, fomentando un enfoque más integral y dinámico.

La problemática central que se discutirá es cómo los traductores pueden enfrentar eficazmente los obstáculos que la diversidad cultural impone en el proceso traductor. Esto implica analizar si las estrategias actuales son suficientes o si se requieren nuevos enfoques para mejorar la comprensión y comunicación entre culturas. Al explorar esta problemática, el ensayo busca contribuir al debate académico y profesional sobre el papel del traductor en un mundo globalizado y culturalmente diverso, ofreciendo perspectivas que puedan guiar tanto la práctica traductora como futuras investigaciones en el campo.

Revisión de la literatura

La diversidad cultural en el ámbito de la traducción representa uno de los desafíos más significativos para los traductores contemporáneos. Los textos que contienen elementos culturales específicos, conocidos como culturemas, plantean obstáculos no solo lingüísticos sino también interculturales, al carecer de equivalentes directos en la lengua de destino. Estos elementos reflejan la idiosincrasia y particularidades de una cultura, y su correcta traducción es esencial para preservar la autenticidad y riqueza del texto original (García Canclini, 1997).

La presente revisión de literatura explora los obstáculos que la diversidad cultural plantea en la traducción y cómo estos afectan la comprensión y la comunicación. Se analizarán la función de la traducción en la preservación y difusión cultural, el papel del traductor como mediador cultural, las estrategias de traducción y adaptación cultural, los desafíos específicos en la traducción de elementos humorísticos y realia, el impacto de la globalización y la tecnología en la traducción intercultural, y la invisibilidad de la traducción en contextos internacionales.

La función de la traducción en la preservación y difusión cultural

La traducción desempeña un papel fundamental en la preservación y difusión de culturas minoritarias, especialmente en un mundo cada vez más globalizado. Actúa como un puente que conecta diferentes culturas, permitiendo el intercambio de ideas, conocimientos y expresiones artísticas. Sin embargo, a pesar de su importancia, la práctica traductora a menudo es invisibilizada en contextos oficiales.

En los documentos oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la traducción es crucial para garantizar que las políticas y metas sean accesibles para una audiencia global diversa. No obstante, Gómez (2018) argumenta que existe una invisibilización de la traducción en estos documentos, reflejando una subvaloración de su importancia. A pesar de ser una herramienta esencial para el acceso igualitario a la información y el entendimiento intercultural, la traducción recibe escaso reconocimiento explícito.

Esta invisibilización tiene implicaciones significativas. En contextos de cooperación internacional, la falta de reconocimiento de la traducción puede limitar el acceso de comunidades marginadas a políticas y recursos globales. Como señala Cronin (2003), la traducción es esencial para la democratización de la información y para garantizar que todas las voces sean escuchadas en el escenario internacional. El reconocimiento y valoración de la traducción en políticas y documentos oficiales es, por tanto, un tema pendiente que requiere atención para promover la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.

El traductor como mediador cultural ante la diversidad

El traductor no es solo un intermediario lingüístico, sino también un mediador cultural que facilita el entendimiento entre diferentes culturas. Este rol es especialmente evidente en la traducción literaria y técnica, donde es esencial interpretar y adaptar el contenido para preservar su significado cultural.

En la traducción de textos de culturas minoritarias, el traductor enfrenta el desafío de transmitir no solo el mensaje, sino también los valores, creencias y prácticas culturales. Pärn (2021) enfatiza que, en la traducción de obras estonias al español, es necesario utilizar estrategias que permitan al lector experimentar la cultura original sin perder la comprensibilidad.

Bassnett y Lefevere (1990) introdujeron el concepto de la traducción como "reescritura", donde el traductor desempeña un papel activo en la construcción del texto en la lengua de destino. Este proceso implica decisiones conscientes sobre qué elementos culturales mantener, adaptar o explicar, influenciando cómo se percibe la obra en la cultura meta.

El traductor, como mediador cultural, debe poseer una comprensión profunda de ambas culturas. Esta sensibilidad cultural es esencial para captar las sutilezas y connotaciones del texto original. Hatim y Mason (1997) destacan que el traductor debe ser consciente de los contextos socioculturales y de las expectativas del lector, equilibrando la fidelidad al texto fuente con la adecuación al público objetivo.

Estrategias de traducción y adaptación cultural como solución a los obstáculos

Los traductores emplean diversas estrategias para abordar las referencias culturales en los textos y superar los obstáculos para la comprensión y la comunicación. Estas incluyen técnicas como el préstamo, la adaptación, el calco, la modulación y el uso de notas explicativas. La elección de una estrategia depende de múltiples factores, como el tipo de texto, el público objetivo y la naturaleza del culturema.

Pärn (2021) clasifica estos recursos en su análisis de la traducción de *El hombre que hablaba serpiente* del estonio al español. En este caso, el préstamo se utiliza para términos que representan flora y fauna únicas de Estonia, acompañados de explicaciones adicionales para conservar el valor cultural. La extranjerización, a través del préstamo, mantiene el tono exótico del texto, permitiendo al lector sumergirse en la cultura original.

Por otro lado, la adaptación cultural es una estrategia recurrente en la traducción de términos gastronómicos y otras referencias culturales específicas. En la traducción al italiano de *Cien años de soledad*, Carmignani (2017) observó cómo se adaptan nombres de alimentos y costumbres para hacerlos accesibles al lector italiano. Se emplean equivalentes culturales o términos generales que facilitan la comprensión sin perder el contexto cultural de la obra.

Venuti (1995) introduce los conceptos de domesticación y extranjerización como estrategias clave en la traducción. La domesticación busca adaptar el texto al contexto cultural del lector, mientras que la extranjerización mantiene elementos del texto original, incluso si resultan ajenos al público meta. La elección entre estas estrategias influye en cómo se percibe la obra traducida y en el grado de visibilidad del traductor.

Obstáculos en la comprensión y comunicación por culturemas en literatura y narrativa

La presencia de culturemas en la literatura es un reflejo de la riqueza cultural y lingüística de una sociedad, pero también representa obstáculos para la comprensión y la comunicación en el proceso de traducción. Un ejemplo es la traducción de la novela *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez al árabe. En esta obra, términos propios del contexto latinoamericano, como "comal" y "enchilada", carecen de equivalentes directos en árabe. Pärn (2021) señala que, para abordar este desafío, los traductores aplican estrategias que buscan un equilibrio entre la fidelidad cultural y la comprensibilidad, como el uso de préstamos acompañados de notas explicativas.

De manera similar, en la traducción de *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel al francés, se enfrentan retos en la adaptación de culturemas gastronómicos. La traductora opta por mantener los términos originales, utilizando préstamos lingüísticos y proporcionando

notas al pie para explicar al lector francés los conceptos culinarios mexicanos (Esquivel, 1989). Este enfoque permite que el lector experimente el exotismo y autenticidad cultural del texto, aunque requiere de explicaciones adicionales para facilitar su comprensión.

En la literatura infantil y juvenil (LIJ), la traducción de referencias culturales presenta una problemática particular. Los lectores jóvenes, al tener una comprensión limitada de contextos culturales ajenos, pueden encontrar dificultades para entender ciertos elementos. Ruzicka Kenfel (2018) analiza la manipulación en la traducción de LIJ como una forma de adaptar el contenido a la audiencia infantil. Se aplican estrategias de extranjerización y domesticación según las exigencias sociolingüísticas y culturales de la obra traducida. Los traductores deben equilibrar la fidelidad al texto original con la necesidad de hacer el contenido accesible y atractivo para los jóvenes lectores.

Desafíos específicos en la traducción de elementos humorísticos y realia

El humor y los realia son elementos que presentan obstáculos significativos para la comprensión y la comunicación en la traducción debido a su fuerte carga cultural.

El humor es uno de los aspectos más complejos en la traducción intercultural. Los juegos de palabras, referencias culturales y dobles sentidos pueden perder su efecto cuando se trasladan a otra lengua y cultura. Palma (2018) analizó este desafío en la traducción de cómics como *Astérix* y *Mafalda*. Los traductores deben adaptar o reemplazar juegos de palabras y alusiones culturales para mantener el efecto humorístico, lo que implica una profunda comprensión tanto del idioma de origen como del de destino.

En *Astérix*, los nombres de personajes y lugares son juegos de palabras basados en la cultura francesa. Por ejemplo, el nombre del perro "Idéfix" es un juego de palabras con "idée fixe" (idea fija). Al traducir al español, se opta por "Ideafix", tratando de conservar el juego de palabras y su significado. Sin embargo, no siempre es posible mantener la equivalencia, y en algunos casos se crean nuevos juegos de palabras que resuenen con el público meta.

En el caso de *Mafalda*, las tiras cómicas reflejan la realidad socioeconómica y política de Argentina en los años 60 y 70. Los elementos humorísticos están arraigados en la cultura argentina, lo que dificulta su traducción. Los traductores deben encontrar

un equilibrio entre mantener el contexto original y hacer que el humor sea comprensible para lectores de otras culturas. Como indica Vandaele (2002), la traducción del humor requiere creatividad y sensibilidad cultural para preservar el efecto cómico sin distorsionar el mensaje original.

Los realia, términos que describen objetos, conceptos o fenómenos propios de una cultura específica, representan también obstáculos para la comprensión en la traducción. Mayoral (2019) destaca que estos términos requieren estrategias específicas, ya que implican no solo la transferencia del significado, sino también la transmisión de la carga cultural asociada.

En la traducción de textos con realia, el préstamo es una estrategia común. Por ejemplo, en la traducción de obras que contienen términos como "fiesta de quince años" o "pan de muerto", se puede optar por mantener el término original y proporcionar una explicación. Esto preserva la autenticidad cultural y enriquece la experiencia del lector, introduciendo elementos de la cultura fuente.

La traducción de *Como agua para chocolate* al inglés presenta este desafío. Los términos gastronómicos y expresiones culturales son esenciales para la narrativa. La traductora opta por mantener los términos en español, como "chile en nogada", y añade glosarios o explicaciones dentro del texto (Esquivel, 1989). Este enfoque permite al lector sumergirse en la cultura mexicana, preservando la esencia y atmósfera del texto original.

Impacto de la globalización y la tecnología en los obstáculos de la traducción

La globalización ha intensificado el intercambio cultural y lingüístico, aumentando la demanda de traducciones que conecten a comunidades diversas. Sin embargo, también ha generado tensiones entre la homogenización cultural y la preservación de identidades locales, lo que agrava los obstáculos para la comprensión y la comunicación.

Cronin (2003) discutió cómo la traducción juega un papel dual en este contexto. Por un lado, facilita la difusión de información y productos culturales a nivel global. Por otro, puede contribuir a la pérdida de particularidades culturales si no se manejan adecuadamente los elementos culturales específicos.

Es esencial que los traductores sean conscientes de estas dinámicas y trabajen para preservar la diversidad cultural en sus traducciones. Esto implica resistir la tentación de domesticar excesivamente los textos y valorar la riqueza que aporta la diversidad cultural al panorama global.

La tecnología ha transformado el campo de la traducción, introduciendo herramientas como la traducción automática y las memorias de traducción. Si bien estas tecnologías pueden aumentar la eficiencia, también presentan desafíos en la traducción de culturemas y elementos culturales específicos, acentuando los obstáculos para una traducción eficaz.

O'Hagan y Ashworth (2002) señalan que las herramientas tecnológicas suelen basarse en equivalencias lingüísticas directas, sin considerar los matices culturales. Esto puede resultar en traducciones inadecuadas o que no capturan la esencia del texto original.

Es importante que los traductores utilicen la tecnología como apoyo, pero mantengan un rol activo en la interpretación y adaptación cultural. La competencia tecnológica debe ir de la mano con la competencia intercultural para garantizar traducciones de calidad.

Estrategias de formación para superar los obstáculos en la traducción intercultural

La formación de traductores interculturales requiere un enfoque multidisciplinario que vaya más allá de las habilidades lingüísticas. Según Kelly (2005), es fundamental desarrollar competencias culturales, comunicativas y estratégicas para superar los obstáculos en la comprensión y comunicación que plantea la diversidad cultural.

La competencia intercultural implica entender cómo se construyen y transmiten los significados en diferentes culturas. Byram (1997) propone un modelo de competencia intercultural que incluye actitudes de curiosidad y apertura, conocimientos de las prácticas sociales y culturales, y habilidades para interpretar y relacionar información.

Además, es importante que los traductores sean conscientes de su propio posicionamiento cultural y de cómo este puede influir en sus decisiones traductoras. Como señala Tymoczko (2007), la traducción es un acto ético que requiere reflexión sobre las implicaciones culturales y sociales de las elecciones realizadas.

La invisibilidad de la traducción en la cooperación internacional y sus obstáculos

La invisibilidad de la traducción en contextos internacionales tiene implicaciones profundas en los obstáculos para la comprensión y la comunicación intercultural. Gómez (2018) analiza cómo, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la traducción es fundamental para la difusión y comprensión de las metas globales. Sin embargo, su papel es minimizado o ignorado en los documentos oficiales. Esta omisión refleja una falta de reconocimiento de la importancia de la traducción en la promoción de la diversidad cultural y lingüística.

La falta de mención explícita de la traducción en los ODS limita el acceso equitativo a la información. Comunidades que hablan lenguas minoritarias pueden quedar excluidas de políticas y recursos esenciales. Pym (2010) argumenta que la traducción es esencial para la cohesión social y la inclusión en un mundo globalizado. Reconocer y valorar la labor de los traductores es crucial para garantizar que todas las comunidades puedan participar plenamente en iniciativas internacionales.

Además, la invisibilidad de la traducción puede perpetuar desigualdades y barreras culturales. Al no reconocer su papel, se subestima la complejidad y esfuerzo que implica traducir conceptos y políticas globales a contextos locales. Esto puede afectar la eficacia de programas internacionales y limitar su impacto en comunidades diversas.

Discusión y análisis crítico

Los desafíos que enfrentan los traductores al preservar la autenticidad cultural sin comprometer la comprensión y la comunicación son un tema central en el estudio de la diversidad cultural y la traducción. La complejidad de este proceso no solo radica en la

transferencia lingüística, sino también en la capacidad de transmitir matices culturales, especialmente en aspectos como el humor y los realia. Si bien se han identificado estrategias y roles clave para abordar estas dificultades, persisten interrogantes sobre sus limitaciones y la necesidad de enfoques más críticos y efectivos.

Aportes de la literatura revisada

Uno de los principales aportes de la literatura es la conceptualización del traductor como mediador cultural. Autores como Bassnett y Lefevere (1990) y Hatim y Mason (1997) enfatizan el papel activo del traductor en la "reescritura" del texto original, lo que implica decisiones conscientes sobre cómo manejar los elementos culturales para facilitar la comprensión en la cultura meta. Esta perspectiva es fundamental para entender la traducción más allá de una mera transferencia lingüística.

Los estudios de Pärn (2021) y Carmignani (2017) proporcionan análisis detallados de estrategias específicas, como el préstamo y la adaptación, en la traducción de obras literarias con fuertes elementos culturales. Estos trabajos ofrecen ejemplos concretos de cómo los traductores pueden abordar los culturemas y los realia, contribuyendo al cuerpo de conocimiento práctico en el campo de la traducción intercultural.

Además, la discusión sobre la invisibilidad de la traducción en contextos internacionales, presentada por Gómez (2018), destaca una dimensión crítica en la valoración del trabajo traductor en la esfera global. Este enfoque amplía la comprensión de las implicaciones sociopolíticas de la traducción y su impacto en la inclusión y equidad a nivel internacional.

Limitaciones y sesgos identificados

A pesar de los valiosos aportes, la literatura revisada presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, existe un énfasis predominante en la traducción literaria, especialmente en obras de ficción y literatura infantil y juvenil. Si bien este enfoque es comprensible debido a la riqueza cultural inherente en estos textos, otros campos como la traducción

técnica, científica y jurídica reciben menos atención. Esto limita la comprensión de cómo se manejan los culturemas y elementos culturales en contextos donde la precisión terminológica y la estandarización son cruciales.

Además, hay una tendencia a centrarse en ejemplos específicos de ciertas culturas y lenguas, como el español, el inglés, el francés y el estonio. Esta concentración puede introducir un sesgo cultural y lingüístico, dejando de lado perspectivas y desafíos presentes en otras lenguas y culturas menos estudiadas. Por ejemplo, las lenguas asiáticas, africanas o indígenas pueden enfrentar obstáculos únicos en la traducción que no se abordan adecuadamente en la literatura disponible.

Otra limitación es la falta de estudios empíricos que analicen el impacto real de las estrategias de traducción en la recepción del público meta. Muchos de los trabajos se basan en análisis teóricos o estudios de caso aislados, sin incorporar datos cuantitativos o cualitativos sobre cómo los lectores perciben y comprenden los elementos culturales traducidos. Esto dificulta la evaluación de la eficacia de las estrategias propuestas y su adaptación en diferentes contextos.

Áreas de oportunidad y futuras investigaciones

Existen diversas áreas de oportunidad que pueden enriquecer el campo de estudio. En primer lugar, resulta esencial impulsar investigaciones más amplias y diversas que contemplen un mayor número de lenguas y culturas. Por ejemplo, sería pertinente analizar la traducción de literatura oral en lenguas indígenas, donde la oralidad y la limitada documentación lingüística demandan estrategias de traducción específicas. Asimismo, proyectos orientados a examinar la traducción de géneros audiovisuales en lenguas africanas o asiáticas con escasa difusión podrían aportar perspectivas novedosas sobre la gestión de referencias culturales y realia, que a menudo carecen de material de consulta.

Estos contextos, aún poco explorados, pueden revelar soluciones y metodologías de transferencia cultural que, aplicadas a la práctica traductora, fortalezcan la eficacia y la inclusión en un mundo cada vez más diverso. Es importante considerar la traducción

en ámbitos no literarios. La traducción de documentos legales, médicos, técnicos y científicos también enfrenta obstáculos culturales que pueden afectar la comprensión y comunicación. Investigaciones en estos campos podrían identificar problemas específicos y desarrollar soluciones adaptadas a sus particularidades.

La influencia de la tecnología en la traducción intercultural es otra área que requiere mayor atención. Aunque O'Hagan y Ashworth (2002) abordan el tema, el rápido avance de la inteligencia artificial y las herramientas de traducción automática plantean nuevos desafíos y oportunidades. Estudios que examinen cómo estas tecnologías pueden integrarse eficazmente con la competencia intercultural del traductor humano serían valiosos.

Además, resulta fundamental llevar a cabo investigaciones empíricas que midan el efecto de distintas estrategias de traducción en la audiencia. Por ejemplo, estudios de recepción que incluyan métodos como encuestas, grupos focales o análisis de seguimiento visual pueden aportar datos sobre cómo lectores de diversos contextos culturales interpretan y valoran las traducciones. Estos hallazgos proporcionarían pautas concretas para refinar las prácticas traductoras, al identificar las estrategias que promueven una mayor comprensión y aceptación de los textos en distintas culturas.

Reflexión sobre sesgos y perspectivas ausentes

Es importante reconocer posibles sesgos en la literatura, como la predominancia de perspectivas occidentales y la falta de representación de voces de traductores y académicos de regiones subrepresentadas. Esto puede limitar la diversidad de enfoques y soluciones propuestas. Incorporar una variedad más amplia de experiencias y conocimientos culturales enriquecería el campo y fomentaría prácticas más inclusivas.

Además, se observa una escasez de discusión sobre el papel de la traducción en la preservación de lenguas en peligro de extinción y culturas minoritarias. En un mundo donde muchas lenguas están desapareciendo, la traducción puede ser una herramienta vital para mantener vivas las tradiciones y conocimientos de estas comunidades. Investigaciones enfocadas en este aspecto podrían contribuir significativamente a la diversidad cultural global.

Conclusión del análisis crítico

La literatura revisada ofrece una base sólida para comprender los desafíos que la diversidad cultural plantea en la traducción y las estrategias que los traductores pueden emplear para superarlos. Sin embargo, es evidente que existen limitaciones y áreas que requieren mayor exploración. Ampliar el enfoque más allá de la traducción literaria, diversificar las lenguas y culturas estudiadas, y realizar investigaciones empíricas sobre la eficacia de las estrategias de traducción son pasos necesarios para avanzar en el campo.

Es fundamental que futuros estudios adopten una perspectiva más inclusiva y multidisciplinaria, incorporando conocimientos de antropología, sociolingüística y estudios culturales. Al abordar los sesgos y llenar los vacíos existentes, se puede fomentar una práctica traductora más consciente y eficaz, que verdaderamente contribuya a la comprensión y comunicación en un mundo culturalmente diverso.

Recomendaciones para futuras investigaciones

La integración de tecnología y competencia intercultural es un área de estudio que ha sido abordada por diversos autores. Por ejemplo, O'Hagan y Ashworth (2002) destacan el potencial de las herramientas de traducción automática para agilizar el proceso de traducción, pero insisten en que la mediación cultural sigue requiriendo la intervención activa de traductores con formación intercultural. De manera complementaria, Cronin (2003) subraya que, en un mundo globalizado, la incorporación de la tecnología al ámbito traductológico debe contemplar las particularidades de cada contexto cultural, evitando que la estandarización técnica opaque los matices culturales del texto original.

En cuanto a la recepción, estudios empíricos como los de Kenfel (2018) o Vandaele (2002) ponen de relieve la importancia de investigar cómo los lectores perciben estrategias de traducción al enfrentarse a elementos culturales específicos, como el humor o la literatura infantil. Estos trabajos evidencian que el enfoque adoptado por el traductor (por ejemplo, la adaptación cultural o la extranjerización) influye directamente

en la forma en que las audiencias meta asimilan y valoran el texto traducido. A través de encuestas, entrevistas o análisis cualitativos, se puede obtener información detallada sobre la eficacia de distintas estrategias, orientando así la práctica traductora hacia soluciones más precisas y culturalmente pertinentes.

Además, es necesario ampliar los ámbitos de estudio analizando los desafíos culturales en la traducción de textos técnicos, científicos y legales, donde la precisión y la estandarización son fundamentales. Estos campos presentan obstáculos específicos que pueden afectar significativamente la comunicación, por lo que comprender y abordar estos desafíos es crucial para desarrollar estrategias de traducción más efectivas.

La integración de tecnología y competencia intercultural también es un área clave que requiere atención. Estudiar cómo las herramientas de traducción automática pueden complementarse con la sensibilidad cultural del traductor humano es esencial para mejorar la calidad de las traducciones. Esto permitirá aprovechar las ventajas de la tecnología sin sacrificar la profundidad y precisión cultural necesarias en el proceso traductor.

Asimismo, realizar investigaciones empíricas sobre la recepción es importante para evaluar la percepción y comprensión de los lectores frente a diferentes estrategias de traducción de elementos culturales. Estos estudios proporcionarán información valiosa para ajustar y mejorar las prácticas traductoras, asegurando que las traducciones sean efectivas y culturalmente resonantes para las audiencias meta.

La labor de la traducción en la revitalización de lenguas minoritarias ha sido objeto de análisis en estudios que destacan su utilidad para el rescate de tradiciones orales y la transmisión de saberes culturales. Por ejemplo, García (1997) subraya la necesidad de estrategias que fomenten el diálogo intercultural y la conservación de identidades locales, mientras que Cronin (2003) evidencia cómo la traducción puede operar simultáneamente como factor de globalización y de preservación cultural, al adaptar y difundir contenidos que, de otro modo, podrían perderse. Del mismo modo, Tymoczko (2007) señala que la traducción desempeña un papel activo en la legitimación de lenguas minoritarias, ya que visibiliza su producción literaria y académica, reforzando así su presencia en el ámbito internacional. Estas contribuciones muestran la relevancia de desarrollar enfoques

específicos para la traducción en lenguas en riesgo, con el fin de fortalecer el patrimonio cultural global y promover el respeto por la diversidad lingüística.

Al abordar estas áreas, la investigación en traducción intercultural puede seguir evolucionando y adaptándose a las necesidades cambiantes de un mundo cada vez más interconectado, contribuyendo de manera significativa a la comprensión y comunicación entre culturas.

Conclusiones

La revisión de la literatura sobre la diversidad cultural y los desafíos que ésta impone a la traducción ha puesto de manifiesto la complejidad inherente al proceso traductor en contextos interculturales. Los estudios analizados destacan que la presencia de culturemas, humor, realia y otros elementos culturales específicos plantea obstáculos significativos para la comprensión y la comunicación efectiva entre culturas. Estos obstáculos requieren que el traductor adopte un papel activo como mediador cultural, empleando estrategias diversas para preservar la autenticidad del texto original mientras asegura su accesibilidad al lector de la cultura meta.

Uno de los hallazgos más significativos es la identificación del traductor como un agente clave en la preservación y difusión cultural. A través de estrategias como el préstamo, la adaptación, la extranjerización y la domesticación, el traductor tiene la capacidad de superar las barreras culturales y facilitar el entendimiento mutuo. Estudios como los de Pärn (2021) y Carmignani (2017) proporcionan ejemplos concretos de cómo estas estrategias se aplican en la práctica, evidenciando su importancia en la traducción literaria y en la transferencia de elementos culturales complejos.

Asimismo, la literatura señala la invisibilidad de la traducción en contextos internacionales y oficiales, como en los ODS de la ONU (Gómez, 2018). Esta falta de reconocimiento limita el potencial de la traducción para promover la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, perpetuando obstáculos para la comprensión y la comunicación en el ámbito global. Reconocer y valorar el papel del traductor es esencial para garantizar que todas las voces y culturas sean representadas y comprendidas en la esfera internacional.

La globalización y la tecnología emergen como factores que tanto amplían como complican el panorama de la traducción intercultural. Mientras que facilitan el intercambio cultural y aumentan la demanda de traducciones, también intensifican las tensiones entre la homogenización cultural y la preservación de identidades locales (Cronin, 2003). La incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso traductor presenta oportunidades y desafíos adicionales, subrayando la necesidad de que los traductores desarrollen competencias tanto interculturales como tecnológicas.

Los estudios revisados contribuyen significativamente al entendimiento del tema al ofrecer marcos teóricos y prácticos que abordan los desafíos de la traducción en contextos de diversidad cultural. Sin embargo, también revelan áreas que requieren mayor atención y exploración. La predominancia de enfoques centrados en la traducción literaria y en ciertas lenguas y culturas sugiere la necesidad de ampliar la investigación a otros ámbitos y contextos lingüísticos.

Para avanzar en el campo y abordar las limitaciones identificadas, es fundamental que las futuras investigaciones se orienten hacia la diversificación de contextos culturales y lingüísticos. Ampliar los estudios a lenguas y culturas menos representadas, incluyendo lenguas indígenas y minoritarias, permitiría obtener una visión más completa de los desafíos y estrategias en la traducción intercultural. De esta manera, se enriquecería el conocimiento con perspectivas diversas y se evitaría el sesgo hacia lenguas y culturas predominantemente occidentales.

Además, es necesario enfocar la investigación en la traducción en ámbitos especializados, como textos técnicos, científicos, legales y médicos. Estos campos presentan obstáculos culturales que pueden afectar significativamente la precisión y eficacia de la comunicación. Analizar cómo se manifiestan y abordan los culturemas y elementos culturales en estos contextos contribuiría a desarrollar estrategias más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada ámbito profesional.

La integración de tecnología y traducción es otra área que merece atención. Explorar cómo las nuevas tecnologías, incluyendo la inteligencia artificial y la traducción automática, pueden incorporarse de manera efectiva con la competencia intercultural

del traductor humano es esencial para garantizar traducciones de calidad que respeten la diversidad cultural. Investigar las oportunidades y desafíos que la tecnología presenta en la traducción intercultural permitirá optimizar su uso y minimizar posibles limitaciones, asegurando que la tecnología complemente y no reemplace la sensibilidad cultural del traductor.

Asimismo, realizar estudios empíricos que analicen la percepción y comprensión de los lectores frente a diferentes estrategias de traducción de elementos culturales es crucial. Evaluar la eficacia y adecuación de estas estrategias en diversos contextos culturales aportaría información valiosa para mejorar las prácticas traductoras y adaptarlas mejor a las necesidades y expectativas de las audiencias meta. Esto permitiría desarrollar metodologías basadas en evidencias que optimicen la comunicación intercultural.

Finalmente, es importante examinar el papel de la traducción en la preservación y revitalización de lenguas y culturas en peligro de extinción. Desarrollar estrategias específicas que apoyen la conservación de lenguas amenazadas y promuevan la diversidad cultural contribuiría significativamente al enriquecimiento del patrimonio cultural global. La traducción puede ser una herramienta poderosa en este esfuerzo, facilitando el acceso a conocimientos y expresiones culturales que de otro modo podrían perderse, y fomentando el respeto y la apreciación por la diversidad lingüística.

En conclusión, la traducción en contextos de diversidad cultural es un campo dinámico y esencial en un mundo cada vez más interconectado. Los traductores, como mediadores culturales, desempeñan un papel crucial en la superación de los obstáculos para la comprensión y la comunicación, contribuyendo al entendimiento mutuo y al enriquecimiento de las sociedades. Es imperativo que la investigación y la práctica traductora continúen evolucionando, incorporando perspectivas diversas y adaptándose a los desafíos emergentes, para asegurar que la traducción siga siendo una herramienta poderosa para la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.

Referencias

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. Pinter Publishers.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Carmignani, M. (2017). La traducción de referentes culturales en Cien años de Soledad. *Revista de Estudios Literarios*, *45*(2), 123-138.

Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. Routledge.

Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. Editorial Planeta.

García Canclini, N. (1997). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Gómez, S. (2018). La invisibilidad de la traducción en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Traducción y Desarrollo*, *10*(1), 45-60.

Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as communicator*. Routledge.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for translator trainers*. St Jerome Publishing.

Mayoral, R. (2019). Los realia y su traducción. *Meta: Journal des Traducteurs*, *64*(3), 540-555.

O'Hagan, M., & Ashworth, D. (2002). *Translation-mediated communication in a digital World*. Multilingual Matters.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.

Palma, R. (2018). El humor en la traducción de cómics: *Astérix* y *Mafalda*. *Estudios de Traducción*, *12*(4), 89-102.

Pärn, A. (2021). Estrategias de traducción de culturemas en *El hombre que hablaba serpiente*. *Revista Internacional de Traducción*, *33*(1), 77-95.

Pym, A. (2010). *Exploring translation theories*. Routledge.

Ruzicka Kenfel, V. (2018). La manipulación en la traducción de la literatura infantil y juvenil. *Literatura y Traducción*, *22*(3), 55-70.

Tymoczko, M. (2007). *Enlarging translation, empowering translators*. St Jerome Publishing.

Vandaele, J. (2002). Humor in translation. In H. Kittel et al. (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 149-152). Routledge.

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.

Biodatas

Francisco Alberto Espinoza Moreno es graduado en Ciencias del Lenguaje, especializado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Filosofía y Letras. Posee una maestría en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y ha participado en congresos internacionales para ampliar sus horizontes académicos. Actualmente, está cursando un Doctorado en Filosofía con orientación en Estudios de la Cultura.

Andrés Sepúlveda Rodríguez posee una maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como un Doctorado en Educación Bilingüe en la Texas A&M University-Kingsville. Ha enseñado inglés como lengua extranjera, metodología de la enseñanza del inglés, formación docente y cursos de literatura, en escuelas públicas y privadas hace más de 30 años. Actualmente forma parte del PRODEP (*Programa para el Desarrollo Profesional Docente*, 2023-2026), SNII (*Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*, 2025-2028) y es profesor a tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

L'ANALYSE DES ÉLÉMENTS CULTURELS DANS LE SOUS-TITRAGE EN ESPAGNOL DU FILM « MON FRÈRE » (2019) : DEUXIÈME PHASE

Danna Paola Hernández Uresti
dannapaphdzu@gmail.com
Universidad Autónoma de Nuevo León

Orlando Valdez Vega
orlando.valdezvg@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-6639-5795
Universidad Autónoma de Nuevo León

Résumé

Dans cette recherche, nous analysons les éléments culturels présents dans le sous-titrage en espagnol du film français *Mon frère* (2019). Nous examinons les difficultés liées à la traduction de ces éléments ainsi que les techniques employées dans la version sous-titrée en espagnol latino-américain. Nous proposons ensuite une adaptation en espagnol mexicain des éléments culturels qui ont posé des problèmes particuliers dans le processus de traduction audiovisuelle, en recourant à une méthodologie mixte. L'objectif de cette étude est de contribuer à l'amélioration de la qualité des services de sous-titrage et de traduction audiovisuelle, tout en mettant en évidence les types de difficultés les plus fréquemment rencontrées dans la traduction des éléments culturels. Ce chapitre correspond à la deuxième phase de l'analyse. La première phase a été publiée dans un chapitre du livre *Traductología, Lenguas y Lingüística: Un panorama en la era digital*, rédigé par Hernández Uresti et Valdez Vega (2024).

Mots clés : éléments culturels, français-espagnol, sous-titrage, techniques de traduction, traduction audiovisuelle

Introduction

La traduction est un métier essentiel dans le monde actuel, surtout grâce à la mondialisation, car elle crée un lien entre les différents pays et cultures. L'un des domaines où la traduction devient indispensable est celui des produits audiovisuels. Lorsqu'une personne souhaite regarder un film dans une langue étrangère, elle doit comprendre cette langue ; toutefois, grâce à des professions comme le doublage et le sous-titrage, les films étrangers peuvent être compris par divers publics cibles. Un défi majeur du processus de traduction consiste à transmettre les éléments culturels d'une langue à une autre, et ce défi est encore plus grand dans les produits audiovisuels.

Dans une première publication complémentaire à ce chapitre, Hernández Uresti et Valdez Vega (2024) ont proposé une analyse initiale du sous-titrage en espagnol latino-américain du film français *Mon frère* (2019), ainsi qu'une proposition de traduction en espagnol du Mexique. Dans la plupart des cas, il a été nécessaire de proposer une traduction atténuée et une autre non atténuée en raison du langage grossier employé dans le film et parce que, pour des raisons commerciales liées au public et à la culture cible, ces deux types de traduction pouvaient s'avérer utiles. Ce chapitre a pour objectif de présenter la deuxième phase de l'analyse des éléments culturels qui posent des difficultés de traduction.

Nous aborderons ensuite des recherches portant sur l'analyse des difficultés liées à la traduction des éléments culturels. Évoquons d'abord Vásquez-Rodríguez (2014), qui a mené une étude à l'Université de Valence sur la traduction des éléments culturels dans le sous-titrage du film britanno-américano-chinois *Kick-Ass* (2010) de Matthew Vaughn. La méthodologie utilisée par l'auteur est qualitative, avec un devis descriptif visant à identifier ces éléments dans le film et à les classifier selon la manière dont ils ont été traduits, à l'aide d'un tableau. Ce tableau contient les informations suivantes : le numéro de l'extrait, le *time code recognition* (TCR), c'est-à-dire la minute où apparaît le sous-titre à l'écran, le sous-titre en espagnol et en anglais, les éléments culturels, ainsi que la technique utilisée pour les traduire. De plus, l'auteur commente chaque cas afin d'expliquer les choix de traduction.

Vásquez-Rodríguez (2014) indique que les techniques employées par le traducteur audiovisuel ont été la répétition (41 cas), la traduction linguistique (5 cas), la neutralisation limitée (1 cas), la création autonome (3 cas), le glossaire intratextuel (1 cas), l'omission (3 cas), la neutralisation absolue (9 cas), l'adaptation terminologique (4 cas) et la naturalisation (3 cas). Dans ses conclusions, il explique que la technique la plus adéquate a été la répétition de l'élément culturel (71,4 %), suivie de la neutralisation absolue (14,2 %). L'usage de la répétition s'explique par l'absence de nécessité d'adapter certains éléments culturels déjà présents dans la culture cible, ainsi que par l'adoption d'une stratégie étrangéisante pour traduire les éléments culturels inconnus.

Une autre étude consacrée à l'analyse des éléments culturels est celle de Martínez Ortuño (2015), qui a examiné la traduction des éléments culturels du film *Ocho apellidos vascos* (2014) d'Emilio Martínez-Lázaro, sur un scénario de Borja Cobeaga et Diego San José. La méthodologie adoptée est quantitative et vise à déterminer la méthode de traduction prédominante dans le sous-titrage : la méthode de la familiarisation ou celle de l'étrangéisation (Jiménez, 2015 ; Martín, 2009 ; Ríos & Gallardo, 2014). Martínez Ortuño (2015) a analysé le film avec des sous-titres en anglais afin de comparer le texte source avec sa traduction dans la langue cible. Pour la collecte des données, l'auteur a utilisé un tableau comparatif permettant d'identifier les techniques appliquées à la traduction des éléments culturels.

Les techniques relevées par Martínez Ortuño (2015) dans le corpus sont l'emprunt (39 cas), le calque (4 cas), l'explicitation (10 cas), l'équivalence (10 cas), l'universalisation limitée (6 cas), la substitution culturelle (4 cas) et l'omission (3 cas). En revanche, l'auteur n'a pas relevé de cas d'universalisation absolue, de création lexicale ni d'addition. La méthode qui prédomine dans les résultats est l'étrangéisation (Jiménez, 2015 ; Martín, 2009 ; Ríos & Gallardo, 2014). Martínez Ortuño (2015) conclut que les restrictions imposées dans le processus traductologique ont empêché la transmission de l'humour, ce qui a abouti à une traduction opaque et difficile à comprendre pour le public cible. Il souligne également la nécessité d'élargir le corpus afin d'obtenir des résultats plus précis, notamment sur les normes de traduction utilisées dans la traduction audiovisuelle.

Cadre théorique

La traduction audiovisuelle, en tant que discipline en pleine expansion, occupe aujourd'hui une place centrale dans les échanges interculturels. Elle ne se limite pas à un simple transfert linguistique, mais implique la prise en compte de multiples dimensions sémiotiques, culturelles et techniques. Le doublage et le sous-titrage, ses deux formes principales, exigent du traducteur non seulement une maîtrise linguistique, mais aussi une capacité d'adaptation aux contraintes temporelles, visuelles et culturelles propres aux produits audiovisuels. Dans ce cadre, l'étude des techniques de traduction et des éléments culturels devient essentielle pour comprendre les choix traductologiques et leurs effets sur la réception des œuvres par des publics diversifiés.

Dans cette section, nous présentons les concepts fondamentaux qui constituent la base de cette étude consacrée à la traduction audiovisuelle. Les deux principaux types de traduction audiovisuelle sont le sous-titrage et le doublage. Nous exposerons également, de manière synthétique, vingt techniques de traduction couramment utilisées dans ce domaine : le calque, l'emprunt, la traduction littérale, la transposition, l'amplification, le chassé-croisé, la nominalisation, la modulation, l'équivalence, l'adaptation, la compensation, l'explicitation, l'omission, la création discursive, la répétition, l'addition, la généralisation, la réduction, la particularisation et la description. Enfin, nous expliquerons la classification des éléments culturels, distinguant les intralinguistiques et les extralinguistiques.

Selon Gambier (2004) et Chaves (1996), la traduction audiovisuelle est la traduction de produits audiovisuels pouvant être diffusés en ligne ou hors ligne. Ces produits combinent différents signes, tels que l'image et le son, que le traducteur doit prendre en compte pour restituer le sens. De plus, Mayoral (2015) propose une classification étendue de la traduction audiovisuelle, parmi laquelle se distinguent notamment le doublage et le sous-titrage.

En premier lieu, selon Chaves (1996) et Pons (2011), le doublage consiste à substituer la bande sonore et les dialogues originaux par leur traduction dans une autre langue, afin que le public cible perçoive l'audiovisuel comme s'il avait été produit dans

la langue source. Ce travail est complexe : Pons (2011) et Gambier (2004) soulignent que les dialogues traduits doivent être synchronisés avec les mouvements labiaux des personnages à l'écran, ce qui nécessite des adaptations lexicales et syntaxiques pour transmettre la même idée tout en respectant la synchronisation.

D'autre part, Carrero (2020) et Chaves (1996) définissent le sous-titrage comme la traduction des dialogues d'un produit audiovisuel dans une langue différente de l'original, affichée à l'écran en synchronisation avec les personnages et la bande sonore. Le sous-titrage présente certaines contraintes : le temps disponible ne permet pas toujours de traduire l'intégralité du message, car un sous-titre doit rester à l'écran au moins six secondes et contenir entre 28 et 36 caractères. Toutefois, Díaz Cintas et Remael (2014) indiquent que le nombre de caractères accepté par ligne varie généralement entre 33 et 40, voire jusqu'à 43.

Les techniques de traduction, quant à elles, sont définies par García-Cruz (2018) et Wlosowicz (2016) comme des stratégies permettant au traducteur de résoudre des problèmes linguistiques ou culturels susceptibles de se présenter dans la traduction d'un texte ou d'un produit audiovisuel. Nous présentons ci-après, de manière concise, les vingt techniques les plus couramment décrites : le calque, l'emprunt, la traduction littérale, la transposition, l'amplification, le chassé-croisé, la nominalisation, la modulation, l'équivalence, l'adaptation, la compensation, l'explicitation, l'omission, la création discursive, la répétition, l'addition, la généralisation, la réduction, la particularisation et la description.

Le calque, selon Francesconi (2004) et Ruíz (2011) consiste en l'imitation littéral d'un mot ou de la structure syntaxique du texte original et l'adoption du sens connotatif du mot ou de la phrase dans la langue cible. La traduction littérale, de son côté, est une manière de traduire sans changer l'ordre de mots ou de structures dans la langue cible (García-Cruz, 2018) et (Demíral, 2012). Francesconi (2004) mentionne que cette technique de traduction fonctionne si les deux langues sont correspondantes. En ce qui concerne l'emprunt, Demíral (2012), Francesconi (2004) et Ruíz (2011) mentionnent qui consiste en l'usage de mots ou des expressions d'une langue source qui ne sont pas traduites à la

langue cible par différentes raisons, par exemple, quand le traducteur ne trouve pas des équivalences ou les équivalences n'existent pas de ces mots ou expressions.

Une autre technique de traduction est la transposition que selon Ballard (2006), Francesconi (2004) et García-Cruz (2018) elle consiste en changer une partie du message de la langue source pour une autre partie de la langue cible, mais sans perdre le sens du message. En ce qui concerne l'équivalence, Ballard (2006) et Francesconi (2004) mentionnent qu'elle est l'utilisation d'une expression de la langue cible qui peut être différente grammaticalement, mais elle doit transmettre le même sens de l'expression qui fait référence à une situation précise de la langue source.

Selon García-Cruz (2018) et Francesconi (2004), l'adaptation est la traduction d'une expression en utilisant une autre expression équivalente dans la langue cible. De plus, Francesconi (2004) mentionne qu'avec aide de cette technique de traduction, le traducteur essaie de traduire une situation qui ne peut pas être traduit de manière littérale. Du côté de l**a** modulation, Ballard (2006) et García-Cruz (2018) mentionnent que c'est une technique qui introduit une variation dans la traduction d'une expression par différents points de vue de chaque langue et de chaque traducteur. En plus, Demíral (2012) mentionne que l'utilisation de cette technique par le traducteur est pour éviter des expressions qui ne sont pas utilisées dans la langue cible de la traduction.

La compensation est une technique que le traducteur utilise quand une expression ou un élément de la langue source ne peut pas être mis dans le même lieu que dans la langue cible (Demíral, 2012 et Molina & Hurtado, 2002). De plus, Demíral (2012) et Codleanu (2021) mentionnent qu'il y a une perte de connotation, au niveau de langue ou de l'humeur avec l'utilisation de la compensation. Le chassé-croisé, de son côté, est une technique qui a deux changements, les éléments changent sa catégorie grammaticale et son ordre de l'énoncé (Alavi et Hosseni, 2019), (Demíral, 2012) et (Francesconi, 2004). La nominalisation consiste en passer d'une expression verbale de la langue source à une expression nominal dans la langue cible (Ballard, 2006), (Demíral, 2012) et (Xie, 2021).

L'explicitation consiste en communiquer plus des informations pour clarifier une partie de la traduction dans la langue cible parce que dans la langue source le texte est

implicite (Demíral, 2012) et (Molina & Hurtado, 2002). En ce qui concerne l'amplification, Ballard (2006) et García-Cruz (2018) mentionne qui consiste dans l'utilisation de plus de mots pour traduire, un exemple peut être les prépositions dans le texte cible qui ne s'utilisent pas dans la langue source, mais que le traducteur doit utiliser pour transmettre la même idée du texte originel.

La technique de l'omission consiste en omettre parties du texte au moment de faire la traduction sans raisons justifiées (Demíral, 2012 et Molina & Hurtado, 2002). Cependant, selon García-Cruz (2018) l'omission est une technique qui s'utilise pour éliminer des extraits qui sont redondantes ou répétitifs dans le texte originel, avec l'objectif d'avoir un texte plus clair. Une autre technique qui est similaire à l'omission est la réduction que selon Newmark (1999) consiste en réduire les mots dans la traduction, transmettre la même idée mais avec moins de mots. Au contraire, l'addition signifie expliciter l'information du texte originel, cette technique est utilisée quand le texte est ambigu, entre autres raisons (Nida, 1964).

La création discursive est une équivalence du texte qui se traduit, mais sans contexte, cette technique est libre et elle n'a pas beaucoup des restrictions pour le traducteur (Cruz García & González-Quevedo, 2019). Au contraire, selon Francso Aixelà (2000) la répétition est la reproduction exacte de la traduction du texte cible, c'est une technique fidèle à la culture du texte originel.

La technique de la généralisation est l'utilisation d'un mot général ou neutre pour traduire un concept plus spécifique (Molina & Hurado, 2002). Tandis que la particularisation consiste en utiliser un concept plus spécifique pour traduire un concept général (Molina, 2006). Finalement, selon Molina (2001) la technique de la description est la substitution d'un mot ou d'une expression par la description de son fonctionnement ou de son physique.

Enfin, les éléments culturels, objet de notre étude, sont omniprésents dans la traduction audiovisuelle. Selon Marcelo (2007) et Martín (2009), ils peuvent être matériels ou immatériels, mais appartiennent toujours à une culture donnée et se distinguent de ceux d'une autre culture. Il y a deux types de ces éléments, le premier type

sont les éléments culturels intralinguistiques qui se trouvent dans la langue (Fuentes-Luque et López, 2021). Le deuxième type sont les éléments culturels extralinguistique qui ne se trouvent pas dans la langue et qui sont aspects quotidiens de chaque culture (Amirian, Amirytousefi et Rezvani, 2021, Fuernes-Luque et López, 2021, Mogorrón, 2011 et Pedersen, 2005).

Questions de recherche

Les trois questions qui guident cette recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés de traduction des éléments culturels présents dans le film « Mon frère » (2019) ?
2. En quoi les techniques de traduction utilisées dans la traduction en espagnol des éléments culturels présents dans le film *Mon frère* (2019) sont-elles pertinentes ?
3. Quelles solutions peuvent être proposées pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus traductologique des éléments culturels présents dans le film *Mon frère* (2019) ?

Méthodologie

Dans cette section, nous présentons la méthodologie adoptée dans cette recherche. Nous décrivons également le corpus constitué par le film français *Mon frère* (2019) de Julien Abraham.

Pour notre étude, nous avons retenu l'étude de cas avec une approche méthodologique mixte. L'étude de cas consiste à réaliser une analyse approfondie d'une personne, d'une communauté, d'un objet, entre autres, en mobilisant des procédures issues de la méthodologie quantitative, qualitative ou mixte. L'approche mixte implique l'utilisation de processus systématiques, empiriques et critiques, et l'analyse des données combine les deux types de méthodologies : quantitative et qualitative (Hernández et al., 2014).

La méthode qualitative a été utilisée pour analyser les difficultés rencontrées dans le sous-titrage en espagnol du film choisi. La méthode quantitative, quant à elle, a servi à calculer la fréquence et la tendance des difficultés liées aux éléments culturels identifiés dans le corpus.

Le parcours méthodologique suivi est le suivant : nous avons d'abord identifié les éléments culturels présents dans le film et observé la manière dont le traducteur du sous-titrage les avait rendus en espagnol latino-américain. Le corpus est constitué de la sélection des éléments culturels qui posent des difficultés dans le processus traductologique du sous-titrage. Enfin, nous avons relevé et classifié les difficultés spécifiques rencontrées dans la traduction de ces éléments.

Le film dramatique français choisi pour cette recherche, *Mon frère* de Julien Abraham, est sorti le 31 juillet 2019 et a été diffusé sur la plateforme de streaming Netflix. Il raconte l'histoire de Teddy, un jeune en instance de jugement pour la mort de son père, qui est placé dans un Centre Éducatif Fermé (CEF). Les acteurs principaux sont MHD, Darren Muselet et Aïssa Maïga.

Nous avons choisi ce film pour l'analyse parce que l'histoire se déroule dans un CEF et que le langage utilisé par les jeunes est familier et vulgaire. Ce type de langage est particulièrement difficile à traduire, car il exige de trouver des équivalences d'une langue à une autre et d'une culture à une autre, différentes de celles de l'original.

L'instrument de collecte de données utilisé dans cette étude (voir Tableau 1) est une adaptation de l'outil proposé par Vásquez-Rodríguez (2014).

Tableau 1

Instrument utilisé pour l'analyse des éléments culturels

N°	**TCR :**
Transcription de l'intervention en français	
Sous-titre en espagnol	
Référence culturelle	
Technique de traduction originale	
Traduction alternative proposée atténuée	

Technique de traduction
Traduction alternative proposée non atténuée
Technique de traduction

Nous allons expliquer la composition de l'instrument. Le TCR (*Time Code Reading*) correspond au moment où l'extrait apparaît dans le film ; il est indiqué au format heure, minute et seconde. Le sigle « N° » renvoie au numéro de l'extrait dans l'ordre chronologique.

La section *Transcription de l'intervention en français* contient la transcription de la version originale (en français) du corpus. La section *Sous-titre en espagnol* présente la transcription de la version traduite en espagnol. La catégorie *Référence culturelle* sert à relever les éléments culturels identifiés dans le film. La section *Technique de traduction originale* indique la technique de traduction utilisée par le traducteur pour transmettre l'élément culturel.

Enfin, la section *Traduction alternative proposée atténuée* contient une proposition de traduction atténuée, accompagnée de la *Technique de traduction* que nous avons employée pour cette version. La section *Traduction alternative proposée non atténuée*, comme son nom l'indique, présente les propositions non atténuées ainsi que la technique de traduction que nous avons utilisée pour les élaborer.

L'ensemble de cet instrument a pour objectif de contribuer à la résolution des difficultés rencontrées dans les processus traductologiques liés aux éléments culturels.

Analyse et résultats

Dans cette section, nous présentons la deuxième phase de notre analyse des éléments culturels rencontrés dans le sous-titrage en espagnol du film *Mon frère* (2019). L'objectif est de mettre en évidence les difficultés traductologiques que ces éléments posent et d'examiner les solutions proposées ou envisageables. Après avoir étudié les quinze premiers cas dans une publication antérieure (Hernández Uresti et Valdez Vega, 2024), nous analysons ici dix nouveaux extraits, en poursuivant la démarche comparative entre

la traduction originale réalisée par Gustavo Reig et nos propositions alternatives. Cette approche permet de mieux comprendre les choix traductologiques et leurs implications pour la réception du film par le public hispanophone, en particulier le public mexicain auquel nos propositions sont destinées.

Le seizième élément culturel analysé est : « Lui, avec sa gueule, il a quel diplôme ? Il ressemble à Requin, dans *Foot 2 rue*. » La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « ¿Qué diploma tiene él? Es como Sharky de *Fútbol callejero*. » *Foot 2 rue* est une série animée franco-italienne diffusée à partir de 2005, connue en espagnol sous le titre *Fútbol callejero*. La référence au personnage Requin constitue un élément culturel propre au contexte français, peu familier pour le public mexicain, ce qui peut compliquer la réception du sous-titrage. Dans le contexte du film, Silas, l'un des jeunes du Centre Éducatif Fermé (CEF), s'adresse à Vélo en prononçant cette phrase pendant qu'ils s'amusent dans la piscine. Vélo lui répond en le comparant à *Michelin*, ce qui constitue une autre référence culturelle moqueuse. Le terme *gueule* est un mot familier qui désigne le visage ou la bouche d'une personne ; selon le contexte, il peut être employé de manière péjorative ou moqueuse pour critiquer l'aspect physique, en particulier le visage.

Gustavo Reig utilise l'omission pour traduire l'élément culturel « gueule », alors il l'élimine dans le sous-titre à l'espagnol. Nous proposons deux traductions alternatives à l'espagnol du Mexique, nous avons ajouté la traduction du mot gueule qui s'utilise pour se moquer de l'aspect d'autres personnes et il y a deux versions, une atténuée en utilisant la technique de traduction de l'explicitation : *Con su cara, ¿qué diploma tiene? Es como Sharky de Fútbol callejero* qui prend en compte le public cible du film et l'autre non atténuée en utilisant l'équivalence comme technique de traduction : *Con su jeta, ¿qué diploma tiene? Es como Sharky de Fútbol callejero*, la différence est le niveau de grossièreté.

Dans le sous-titrage espagnol, Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel *gueule*, qu'il supprime dans sa version. Afin de préserver la nuance moqueuse présente dans le dialogue original, nous proposons deux traductions alternatives adaptées au public mexicain. La première, atténuée, utilise la technique de

l'explicitation : « Con su cara, ¿qué diploma tiene? Es como Sharky de *Fútbol callejero* », formulation qui adoucit le registre tout en restant compréhensible pour le spectateur. La seconde, non atténuée, recourt à l'équivalence : « Con su jeta, ¿qué diploma tiene? Es como Sharky de *Fútbol callejero* », où l'emploi de *jeta* accentue le caractère familier et grossier du propos. Cette deuxième version, qui emploie le terme *jeta*, conserve la charge culturelle et le ton moqueur de l'original, en reproduisant pour le public mexicain l'effet pragmatique que le mot *gueule* produit en français. La différence entre les deux versions réside donc dans le degré de vulgarité et dans l'adaptation au public cible mexicain.

Nous avons aussi choisi de conserver les formes *Sharky* et *Fútbol callejero*, qui correspondent à la version officielle en espagnol de la série *Foot 2 rue*. Cette option garantit la reconnaissance de la référence par le public mexicain et évite la confusion qu'aurait pu provoquer une traduction littérale (*Requin : Tiburón*). Elle permet ainsi de maintenir la charge culturelle et l'effet pragmatique de l'original (voir tableau 2).

Tableau 2

Analyse de l'énoncé « Lui, avec sa gueule, il a quel diplôme ? Il ressemble à Requin, dans " Foot 2 rue " »

N° 16	**TCR : 00:15:12**
Transcription de l'intervention en français	Lui, avec sa gueule, il a quel diplôme ? Il ressemble à Requin, dans « Foot 2 rue ».
Sous-titre en espagnol	*¿Qué diploma tiene él?* *Es como Sharky de « Fútbol callejero ».*
Référence culturelle	Gueule.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée atténuée	*Con su cara, ¿qué diploma tiene?* *Es como Sharky de « Fútbol callejero ».*
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	*Con su jeta, ¿qué diploma tiene?* *Es como Sharky de « Fútbol callejero ».*
Technique de traduction	L'équivalence.

Le dix-septième élément culturel analysé est : « Vélo : Hé, wesh ! Sérieux ! Silas : Ah, le bâtard ! », qui n'est pas traduit dans les sous-titres. *Bâtard* est un terme injurieux,

tandis que *wesh*, issu de la culture hip-hop et d'origine maghrébine (arabe algérien), est une interjection aujourd'hui intégrée à l'argot français. Dans ce passage, deux jeunes du CEF, Vélo et Silas, échangent ces répliques après la blague précédente : Silas affirme que Vélo ressemble à Requin, dans *Foot 2 rue*, et Vélo réplique que Silas ressemble à Michelin (WordReference.com, s.d. ; Europe1, s.d.).

Le traducteur omet l'élément culturel *bâtard*, qui constitue une insulte. Nous proposons une traduction alternative adaptée au contexte de l'espagnol du Mexique en recourant à la technique de l'équivalence : « En serio, pendejo », formulation qui cherche à reproduire l'effet injurieux du locuteur dans le registre des jeunes mexicains. Cet élément culturel illustre la difficulté de traduire le sociolecte des jeunes français, où se mêlent interjections d'origine maghrébine et insultes familières. La proposition « En serio, pendejo » permet de conserver l'effet injurieux et la dynamique relationnelle entre les personnages, tout en l'adaptant au registre des jeunes mexicains (voir Tableau 3).

Tableau 3

Analyse de l'énoncé « Hé, wesh ! Sérieux ! Ah, le bâtard ! »

N° 17	**TCR : 00:15:16**
Transcription de l'intervention en français	Vélo : Hé, wesh ! Sérieux ! Silas : Ah, le bâtard !
Sous-titre en espagnol	--
Référence culturelle	Bâtard.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée atténuée	N'applique pas.
Traduction alternative proposée non atténuée	-¡En serio! -¡Pendejo!
Technique de traduction	L'équivalence.

Le dix-huitième élément culturel analysé est : « Saucisse-merguez, avec les chicots coupés, là », dont la traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « Una salchicha con los extremos cortados ». *Saucisse-merguez* est une saucisse épicée préparée avec de l'agneau, du bœuf ou un mélange des deux viandes crues, originaire de la cuisine berbère d'Afrique du Nord. Dans le contexte du film, cette phrase est prononcée par l'un

des jeunes du CEF en jouant dans la piscine avec d'autres jeunes, après l'intervention antérieure (196 Flavors, s.d.).

Le traducteur recourt à l'adaptation pour traduire l'élément culturel « chicots coupés » — expression familière qui désigne des dents abîmées ou cassées — mais il ne transmet pas complètement le message moqueur du locuteur. Nous proposons une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant la technique de l'équivalence : « Salchichón, con los extremos cortados », formulation plus proche de la langue source. Cette proposition de traduction permet de préserver l'effet moqueur et l'image originale, tout en l'adaptant à un référent plus accessible pour le public mexicain. Cet élément culturel illustre la difficulté de traduire les métaphores culinaires employées comme insultes dans le sociolecte des jeunes français (voir Tableau 4).

Tableau 4

Analyse de l'énoncé « Saucisse-merguez, avec les chicots coupés, là »

N° 18	**TCR : 00:15:19**
Transcription de l'intervention en français	Saucisse-merguez, avec les chicots coupés, là.
Sous-titre en espagnol	*Una salchica con los extremos cortados.*
Référence culturelle	Saucisse-merguez.
Technique de traduction originale	L'adaptation.
Traduction alternative proposée	*Salchichón, con los extremos cortados.*
Technique de traduction	L'équivalence.

Le dix-neuvième élément culturel analysé est : « Bah ouais ! Ces gens crèvent les sous », qui n'est pas traduit dans les sous-titres. *Les sous* sont une manière familière de dire *argent*. Dans le film, l'un des jeunes du CEF prononce cette phrase alors que quelques adolescents se trouvent à la piscine avec l'éducateur. Ils l'interrogent sur sa profession : Vélo demande à Igor quel diplôme il faut pour devenir éducateur ; Igor répond qu'il faut trois ans d'études après le baccalauréat. Lorsqu'on lui demande s'il veut devenir éducateur, un autre jeune refuse catégoriquement, et Enzo conclut en disant : « Tu dois faire des couilles en or, toi », expression familière qui signifie « devenir très riche » (WordReference.com, s.d.).

Le traducteur omet l'élément culturel *les sous*. Nous proposons deux traductions en espagnol du Mexique afin de transmettre le message original du locuteur. La première, atténuée, recourt à l'explicitation : « Bueno, sí. Esa gente tiene mucho dinero », formulation adaptée au public cible du film. La seconde, non atténuée, utilise l'équivalence : « Bueno, sí. Esa gente nada en lana », où *lana* est un terme familier mexicain pour désigner l'argent. La différence entre les deux versions réside dans le registre : la première est neutre, tandis que la seconde conserve le caractère familier du discours original. Cet élément culturel met en évidence la difficulté de traduire les expressions familières liées à l'argent. La version atténuée assure la compréhension générale, tandis que la version non atténuée conserve le registre populaire et l'effet expressif du texte source, ce qui illustre bien le dilemme entre accessibilité et fidélité culturelle (voir Tableau 5).

Tableau 5

Analyse de l'énoncé « Bah ouais ! Ces gens crèvent les sous »

N° 19	**TCR : 00:16:04**
Transcription de l'intervention en français	Bah ouais ! Ces gens crèvent des sous.
Sous-titre en espagnol	--
Référence culturelle	Les sous.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée explicitée	*Bueno, sí.* *Esa gente tiene mucho dinero.*
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	*Bueno, sí.* *Esa gente nada en lana.*
Technique de traduction	L'équivalence.

Le vingtième élément culturel analysé est :

« Vélo : Hé, je suis pas français, hein !

Igor : T'es américain ? T'es quoi ?

Vélo : Parisien.

Igor : T'es parisien. Et moi, je suis quoi alors ?

Silas : Paresseux ! »

La traduction en espagnol donnée par Gustavo Reig (2019) est :

« Vélo: Yo no soy francés.

Igor: ¿Estadounidense?

Vélo: Parisiense.

Igor: ¿Eres parisiense? ¿Qué soy yo?

Silas: ¡Paranoico! »

Parisiense et *parisino* sont deux termes employés pour désigner les habitants de Paris : le premier est plus fréquent en Espagne, tandis que le second est courant en Amérique latine. Dans le contexte du film, il s'agit d'un dialogue entre Vélo, l'un des jeunes du CEF, et Igor, l'éducateur qui les surveille à la piscine.

Gustavo Reig recourt à l'adaptation pour traduire l'élément culturel « Parisien – Paresseux », qui repose sur une ressemblance phonétique entre les débuts des mots. Le choix « Parisiense – Paranoico » ne transmet pas complètement l'effet humoristique du locuteur. C'est pourquoi nous proposons une traduction plus proche du message original : « Parisino – Perezoso ». Même si le jeu de mots se perd partiellement, cette version conserve le sens et l'intention du dialogue.

Nous proposons ainsi une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant l'équivalence comme technique de traduction :

« Vélo : Oye, no soy francés, eh.

Igor : ¿Eres americano? ¿Qué eres?

Vélo : Parisino.

Igor : Eres parisino. Y entonces, ¿qué soy yo?

Silas : ¡Perezoso! »

Cette solution est plus proche de la langue source et vise à transmettre le message original. Cet élément culturel illustre la difficulté de rendre les jeux de mots fondés sur la ressemblance phonétique dans une autre langue. La traduction « Parisino – Perezoso » préserve le sens original, mais atténue l'effet humoristique, ce qui met en évidence le dilemme constant entre la fidélité au contenu et la fidélité à l'effet pragmatique dans la traduction audiovisuelle (voir Tableau 6).

Tableau 6

Analyse de l'énoncé « Hé, je suis pas français, hein ! T'es américain ? T'es quoi ? Parisien. T'es parisien. Et moi, je suis quoi alors ? Paresseux ! »

N° 20	**TCR : 00:16:48**
Transcription de l'intervention en français	Vélo : Hé, je suis pas français, hein ! Igor : T'es américain ? T'es quoi ? Vélo : Parisien. Igor : T'es parisien. Et moi, je suis quoi alors ? Silas : Paresseux !
Sous-titre en espagnol	*Vélo : Yo no soy francés.* *Igor : ¿Estadounidense?* *Vélo : Parisiense.* *Igor : ¿Eres parisiense? ¿Qué soy yo?* *Silas : ¡Paranoico!*
Référence culturelle	Parisien - Paresseux.
Technique de traduction originale	L'adaptation.
Traduction alternative proposée atténuée	*Vélo : Oye, no soy francés, eh.* *Igor : ¿Eres americano? ¿Qué eres?* *Vélo : Parisino.* *Igor : Eres parisino. Y entonces, ¿qué soy yo?* *Silas : ¡Perezoso!*
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	N'applique pas.

Le vingt-et-unième élément culturel analysé est : « Tiens, vas-y ! Trempe-toi le cul. » La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « ¡Ya! ¡Largo! ». Selon le dictionnaire en ligne *WordReference* (s.d.), le verbe *tremper* signifie « plonger dans un liquide ». Dans le contexte du film, cette phrase est prononcée par Igor, l'éducateur du CEF, à Enzo, l'un des jeunes qui y réside, juste avant de le pousser dans la piscine.

Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel « trempe-toi le cul », qu'il supprime dans le sous-titre espagnol. Nous proposons une traduction

alternative en espagnol du Mexique, en intégrant l'expression omise. Deux versions sont présentées : une version atténuée, utilisant l'explicitation (« Lárgate ya. Mójate el trasero »), qui tient compte du public cible du film, et une version non atténuée, recourant à l'équivalence (« Lárgate ya. Mójate el culo »). La différence entre les deux réside dans le niveau de grossièreté. Cet élément culturel met en évidence la difficulté de traduire les expressions vulgaires ou familières liées au corps. La version atténuée (« trasero ») assure une réception plus neutre, tandis que la version non atténuée (« culo ») conserve la force expressive et le registre populaire du texte source. Ce contraste illustre le dilemme constant entre accessibilité et fidélité culturelle dans la traduction audiovisuelle (voir Tableau 7).

Tableau 7

Analyse de l'énoncé « Tiens, vas-y ! Trempe-toi le cul »

N° 21	**TCR : 00:16:55**
Transcription de l'intervention en français	Tiens, vas-y ! Trempe-toi le cul.
Sous-titre en espagnol	¡Ya! ¡Largo!
Référence culturelle	Trempe-toi le cul.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée atténuée	¡Lárgate ya! Mójate el trasero.
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	¡Lárgate ya! Mójate el culo.
Technique de traduction	L'équivalence.

Le vingt-deuxième élément culturel analysé est : « Ferme ta gorge, vieux gitan ! ». La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « Cierra el pico, gitano ». Dans le contexte du film, il s'agit d'une phrase prononcée par Silas, l'un des jeunes du CEF, à Enzo, un autre adolescent, après une série d'insultes. Enzo traite Teddy de « negro », puis Silas de « blanc », et en réaction à cette provocation Silas réplique : « Ferme ta gorge, vieux gitan ! ».

Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel « vieux gitan », qu'il réduit dans le sous-titre espagnol à « gitano ». Nous proposons une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant la technique de l'équivalence : « Cierra el hocico, pinche gitano ». Nous avons ainsi intégré l'expression « vieux gitan », car en français l'adjectif *vieux* est fréquemment employé dans un registre familier pour dénigrer. Dans ce contexte, nous l'avons rendu par l'insulte mexicaine *pinche gitano*, qui conserve le ton péjoratif de l'original.

Cet élément culturel illustre la difficulté de traduire les insultes qui combinent une identité culturelle (*gitan*) et un marqueur de dénigrement (*vieux*). En effet, en France, le terme *gitan* ne renvoie pas uniquement à une origine ethnique, mais à une communauté historiquement marginalisée et associée à des stéréotypes sociaux et culturels. La version atténuée (« gitano ») réduit l'impact expressif, tandis que la version équivalente (« pinche gitano ») conserve la force insultante et le registre populaire du texte source. Le choix du terme *pinche* en espagnol du Mexique n'est pas une traduction littérale de *vieux*, mais une équivalence pragmatique qui transmet le même niveau de vulgarité et de mépris. Ce contraste met en évidence le dilemme constant entre neutralisation et fidélité culturelle dans la traduction audiovisuelle (voir Tableau 8).

Tableau 8

Analyse de l'énoncé « Ferme ta gorge, vieux gitan ! »

N° 22	**TCR : 00:17:49**
Transcription de l'intervention en français	Ferme ta gorge, vieux gitan !
Sous-titre en espagnol	*Cierra el pico, gitano.*
Référence culturelle	Vieux gitan.
Technique de traduction originale	L'équivalence.
Traduction alternative proposée atténuée	N'applique pas.
Traduction alternative proposée non atténuée	*Cierra el hocico, pinche gitano.*
Technique de traduction	L'équivalence.

Le vingt-troisième élément culturel analysé est : « Regarde-moi bien, frère ! Vieux mec, va. » La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « No me

mires así. Idiota ». Dans le contexte du film, ces phrases sont prononcées par Mo, l'un des jeunes du CEF, à Moïse, un autre adolescent qui passait près de lui pour l'intimider, après que Teddy lui a donné une cigarette.

Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel « vieux mec », ce qui ne restitue pas pleinement l'intention du locuteur. Nous proposons une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant la technique de l'équivalence : « Mírame bien, carnal. Pinche vato », formulation plus proche de la langue source et qui cherche à transmettre le message original. En effet, en France, l'adjectif *vieux* est fréquemment employé dans un registre familier pour dénigrer, ce qui justifie sa traduction par l'insulte mexicaine *pinche vato* (voir Tableau 9).

Cet élément culturel montre la complexité de traduire des expressions qui mêlent un marqueur de solidarité (*frère*) et un terme de dénigrement (*vieux mec*). En français, *frère* fonctionne comme un marqueur identitaire de proximité dans le langage des jeunes, tandis que *vieux mec* n'indique pas l'âge mais sert de ressource familière pour dénigrer. La traduction proposée (« Mírame bien carnal. Pinche vato ») n'est pas une version atténuée, mais une équivalence pragmatique unique qui conserve à la fois la proximité et l'agressivité du texte source, en restituant le registre populaire et la dynamique relationnelle des jeunes.

Tableau 9

Analyse de l'énoncé « Regarde-moi bien, frère ! Vieux mec, va »

N° 23	**TCR : 00:31:16**
Transcription de l'intervention en français	Regarde-moi bien, frère ! Vieux mec, va.
Sous-titre en espagnol	*No me mires así.* *Idiota.*
Référence culturelle	Vieux mec.
Technique de traduction originale	La généralisation.
Traduction alternative proposée atténuée	N'applique pas.
Traduction alternative proposée non atténuée	*Mírame bien, carnal.* *Pinche vato.*
Technique de traduction	L'équivalence.

Le vingt-quatrième élément culturel analysé est : « Bienvenue, mon pote ». La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « Bienvenido ». Le mot « pote » est employé pour désigner un ami dans un registre familier. Dans le cadre du film, Mo, l'un des jeunes du CEF, dit « Bienvenue, mon pote » à Teddy lors de leur première interaction, au moment où Teddy lui donne un briquet pour allumer sa cigarette (Larousse, s.d.).

Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel « mon pote », qu'il omet dans le sous-titre en espagnol. Nous proposons une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant la technique de l'équivalence : « Bienvenido, amigo ». Nous avons ainsi intégré la traduction du terme « mon pote », qui signifie « mon ami ». Cet élément culturel met en évidence la difficulté de traduire des termes familiers qui véhiculent à la fois proximité et identité générationnelle. L'omission de « mon pote » neutralise le registre, tandis que la proposition « Bienvenido, amigo » restitue partiellement le sens. Le choix d'« amigo » privilégie la clarté et l'accessibilité, mais d'autres équivalents mexicains comme « carnal » ou « compa » auraient pu renforcer le registre familier et la dynamique relationnelle des jeunes. (voir Tableau 10).

Tableau 10

Analyse de l'énoncé « Bienvenue, mon pote »

N° 24	**TCR : 00:31:27**
Transcription de l'intervention en français	Bienvenue, mon pote.
Sous-titre en espagnol	*Bienvenido.*
Référence culturelle	Mon pote.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée atténuée	*Bienvenido, amigo.*
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	N'applique pas.

Le vingt-cinquième élément culturel analysé est : « Ça doit bien serrer, les gars. » La traduction en espagnol proposée par Gustavo Reig (2019) est : « Se ve bien ». « Gars » est un mot familier français qui signifie « jeune homme » ou « garçon ». Dans le cadre du film, Enzo, l'un des jeunes du CEF, prononce cette phrase à Mo et Teddy pour se

moquer de leur proximité. Il plaisante en insinuant que Mo est la copine de Teddy ; par conséquent, ces paroles constituent une moquerie à caractère sexuel (Le Robert, dictionnaire en ligne, s.d.).

Gustavo Reig recourt à l'omission pour traduire l'élément culturel « Ça doit bien serrer, les gars », qu'il supprime dans le sous-titre en espagnol. Nous proposons une traduction alternative en espagnol du Mexique en utilisant la technique de l'équivalence : « Pónganse más juntitos, chavos ». Nous avons ainsi intégré la traduction du terme « les gars ». Cet élément culturel illustre la difficulté de traduire des plaisanteries à caractère sexuel qui reposent sur l'exagération et la complicité masculine. L'omission (« Se ve bien ») neutralise le registre et l'humour, tandis que la proposition « Pónganse más juntitos, chavos » restitue le ton familier et la dynamique de groupe. Ce choix n'est pas une traduction littérale, mais une équivalence pragmatique qui conserve l'effet humoristique et la marque identitaire des jeunes. (voir Tableau 11).

Tableau 11

Analyse de l'énoncé « Ça doit bien serrer, les gars »

N° 25	**TCR : 00:32:44**
Transcription de l'intervention en français	Ça doit bien serrer, les gars.
Sous-titre en espagnol	*Se ve bien.*
Référence culturelle	Ça doit bien serrer, les gars.
Technique de traduction originale	L'omission.
Traduction alternative proposée atténuée	*Pónganse más juntitos, chavos.*
Technique de traduction	L'équivalence.
Traduction alternative proposée non atténuée	N'applique pas.

Conclusions

La tendance observée dans les techniques de traduction utilisées par le traducteur dans les résultats finaux est la suivante : l'omission (15 cas), la généralisation (12 cas), l'adaptation (7 cas), l'équivalence (5 cas) et la particularisation (1 cas). Les raisons de

l'usage de l'omission sont diverses, notamment les contraintes propres au sous-titrage, comme le manque d'espace.

Quant aux techniques de traduction mobilisées dans cette étude, elles ont été principalement l'équivalence (38 cas) et l'adaptation (2 cas). Toutefois, certains cas n'ont pas permis d'appliquer la traduction alternative proposée, qu'elle soit atténuée (9 cas) ou non atténuée (10 cas), soit parce que les énoncés ne comportaient pas de connotation vulgaire, soit parce qu'il n'existait pas d'équivalence atténuée capable de restituer l'intégralité du sens.

Nous considérons ce type de recherche pertinent dans le domaine de la traduction des éléments culturels dans l'audiovisuel, notamment les films et les séries, car la culture est difficile à traduire et à rendre par des équivalences dans une autre langue. Enfin, la traduction originale des sous-titres du film ne permet pas de saisir pleinement la charge culturelle du contexte, situé dans un Centre Éducatif Fermé où le langage vulgaire est couramment utilisé. La proposition de traduction alternative a été faite en raison du fait que la traduction latino-américaine, qui cherche à s'adapter aux différents pays d'Amérique latine, tend à laisser de côté la dimension culturelle des processus communicatifs de la langue cible.

Cette recherche met en évidence l'impact des choix traductologiques sur la transmission des éléments culturels et des registres de langage dans le sous-titrage. L'analyse montre que l'omission, l'adaptation et l'équivalence modifient directement la perception du public et la construction des identités dans le film. Les propositions de correction formulées en espagnol du Mexique privilégient l'équivalence pragmatique afin de restituer le registre populaire et la charge culturelle du contexte. Ce travail constitue une contribution méthodologique et socioculturelle à la traductologie audiovisuelle et ouvre la voie à des études futures sur d'autres genres et variantes linguistiques.

Références

Alavi, E., & Hosseini, A. N. (2019). La traduction française du *Elahi-name* d'Attar par Fuad Rohani au regard des critères bermaniens. *Revue des Études de la langue Française*.

Amirian, Z., Amirytousefi, M., & Rezvani, B. (2021). Audiovisual translation as a cultural counter-hegemonic device: A case study of English-Persian dubbed animations. *Sendebar*, 32, 111–129. https://doi.org/10.30827/sendebar.v32.15480

Ballard, M. (2006). Qu'est-ce que la traductologie ? *Traductologie*, 6, 373–376.

Benayoun, M. (s.d.). *Merguez. 196 flavors, 196 pays, un monde de saveurs*. Récupéré le 3 juin 2024, de https://www.196flavors.com/fr/merguez-recette-traditionnelle-tunisienne/

Bern, S. (2021). « Wesh », un mot d'argot français multi-usage venu de l'arabe algérien. *Europe1*. Récupéré le 21 mai 2024, de https://www.europe1.fr/societe/wesh-un-mot-dargot-francais-multi-usage-venu-de-larabe-algerien-4035379

Carrero, J. F. (2020). Método y técnica en la traducción de modismos en obras audiovisuales: El caso *Archer*. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 26(1), 60–83.

Chaves, M. J. (1996). La traducción del texto audiovisual. *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*, 2, 123–130.

Codleanu, M. (2021). Socio-cultural specificity and translation: Socio-culturally charged idioms and cultural equivalence, 17–27.

Cruz García, L., & González-Quevedo, M. (2019). El uso de la creación discursiva como efecto humorístico en la traducción audiovisual: El caso de *Men in Black 3*. *Hikma: Estudios de Traducción*, 18(2), 87–107.

Demíral, S. (2012). Procédés de traduction de Vinay et Darbelnet et application comparative des procédés en français et en turc. *CU Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 215–232.

Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling*. Routledge.

Francesconi, A. (2004). ¿Qué traducción? Los métodos de traducción en el análisis contemporáneo. Universidad de L'Aquila.

Franco Aixelá, J. (2000). La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español). Almar.

Fuentes-Luque, A., & López-González, R. C. (2021). Animated films made in Spain: Dubbing and subtitling of cultural elements. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 495–511.

Gambier, Y. (2004). La traduction audiovisuelle : un genre en expansion. *Meta: Journal des traducteurs*, 49(1), 1–11.

García-Cruz, S. (2018). Análisis de las técnicas de traducción y las figuras literarias aplicadas a la versión en español del cuento *Le Petit Prince (El Principito)*. *Perspectivas Docentes*, 28(65), 46–54. https://doi.org/10.19136/pd.a28n65.2658

Hernández, R. (2014). Los métodos mixtos. Dans *Metodología de la investigación* (6e éd., pp. 532–586). McGraw-Hill Education.

Hernández Uresti, D. P., & Valdez Vega, O. (2024). Análisis de los elementos culturales en el subtitulaje al español de la película francesa *Mon frère* (2019). Dans J. S. Andrade Preciado, J. Cortez Godínez, & Saldívar Arreola (Coords.), *Traductología, lenguas y lingüística: un panorama en la era digital* (pp. 103–124). Editorial Fontamara y Universidad Autónoma de Baja California.

Jiménez, C. (2015). *La traducción como comunicación interlingüística transcultural mediada: Selección de artículos de Gerd Wotjak*. Peter Lang.

La langue française. (s.d.). *Dictionnaire français en ligne*. https://www.lalanguefrancaise.com

Larousse. (s.d.). *Dictionnaire de français*. https://www.larousse.fr

Martínez Ortuño, C. (2015). La traducción de los referentes culturales: El caso de *Ocho apellidos vascos* (español-inglés) [Trabajo de grado, Universitat Jaume I]. CORE.

Martí Ferriol, J. L. (2003). Estudio descriptivo y comparativo de las normas de traducción en las versiones doblada y subtitulada al español del filme *Monsters' Ball*. *Puentes*, 6, 45–52.

Martín Fernández, C. (2009). Traducción de los referentes culturales en el doblaje de la serie *Érase una vez ... el hombre* al español. *Entreculturas*, 1, 261–273.

Mayoral Asensio, R. (2015). *La traducción de referencias culturales*. Universidad de Granada.

Mogorrón Huerta, P. (2011). Problèmes d'équivalence et perte d'information en traduction audiovisuelle. *Synergies Tunisie*, 3, 9–23.

Molina, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Universitat Jaume I.

Molina, L., & Hurtado, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta*, 47(4), 498–512.

Newmark, P. (1999). *Manual de traducción*. Ediciones Cátedra.

Nida, E. (1964). *Toward science translation*. E. J. Brill.

Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles? Dans *MuTra: Challenges of Multidimensional Translation* (Conference Proceedings).

Pons, L. (2011). Español de España y español de América en el doblaje: La variación lingüística a través de un estudio de caso. Dans *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (pp. 59–75).

Ríos, E., & Gallardo, J. (2014). Domesticación y extranjerización en la traducción de la obra de Haruki Murakami al inglés y al español. *Skopos*, 5, 167–187.

Ruíz Mezcua, A. (2011). Estudio sobre el aprendizaje de la interpretación simultánea francés-español: El empleo de calcos y préstamos dentro del lenguaje gastronómico. *Anales de Filología Francesa*, 9, 269–285.

Vázquez Rodríguez, A. (2014). Análisis de la traducción de los elementos culturales en la subtitulación de *Kick-Ass* [Trabajo de máster, Universitat de València].

Wlosowicz, T. (2016). La créativité dans la traduction française du livre de développement personnel *You Can Heal Your Life* de Louise L. Hay. *Synergies Europe*, 11, 91–105.

WordReference.com. . (s.d.). *Diccionarios de español, inglés, francés, portugués*. Récupéré le 30 mai 2024, de https://www.wordreference.com

Xie, J. (2021). Nominalisation, métaphore grammaticale et traduction du chinois vers le français : Une étude de cas dans une perspective systémique fonctionnelle. *Synergies Chine*, 16, 233–245.

Biodatas

Danna Paola Hernández Uresti es egresada de la licenciatura de Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Cuenta con la certificación francesa DALF C1. Fue becaria del Centro de Estudios Humanísticos. Actualmente, está por concluir una tesis para obtener el grado de licenciatura y estudiar posteriormente una maestría en el extranjero.

Orlando Valdez Vega es profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés y en la maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Cuenta con la certificación francesa DALF C2. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT nivel I, es líder del Cuerpo Académico UANL-CA-465 "Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción". Sus áreas de interés en investigación son los estudios interdisciplinarios del francés.

SECCIÓN II: FORMACIÓN DOCENTE

PROFESSIONAL IDENTITY OF ENGLISH TEACHER EDUCATORS: A NARRATIVE PROPOSAL THROUGH PROFESSIONAL TRAJECTORIES

Jhoanna Lizbeth Tamez Almaguer
jhoanna.tameza@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0009-7522-7246
Universidad Autónoma de Nuevo León

Nallely Garza Rodríguez
nallely.garzardr@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-8023-0778
Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

This paper intends to provide a literature review on English teacher educators' professional identity construction and give a detailed description of the methodological procedures that will be used in a proposed research project. The aim of this in-progress research is to investigate the construction of the professional identity of English teacher's educators during their professional trajectories by analyzing their perceptions at different stages and to explore how their perceptions influence their professional identity. Using written narratives and a semi-structured narrative interview as the main data collection tools, this qualitative study will allow participants to share their personal and academic journeys. The proposed study sample will consist of two female and two male teachers of different ages and years of experience who will reflect on their experiences as English teacher educators from the BA program *Lingüística Aplicada en la Enseñanza y Traducción del Inglés* at a public university in Nuevo León, México. The impact of this research lies in how English teacher educators, at different stages of their careers, perceive their experiences, expectations, motivations, and challenges throughout their professional journey. Since this research is still in progress, preliminary findings from the literature review suggest that both individual and external factors influence the construction of their identity. Moreover, during their professional trajectories, they face challenges such as fulfilling institutional expectations, meeting standardized requirements, negotiating tensions between their personal and professional self, and adapting to various roles that shape their identity perception. The findings could contribute to a better understanding

of how teacher educators navigate their careers and the factors influencing their professional growth.

Keywords: narratives, professional identity, teacher educators

Introduction

English teacher educators undergo significant changes over the years, and there is no doubt that they play an important role in students' knowledge acquisition. Several studies have focused on how teacher educators construct and develop their professional identity (Bagga, 2023; Kassila et al., 2023; Pappa & Moate, 2021; Thomas Dotta & Lopes, 2023). The present investigation aims to examine how English teacher educators build their professional identity through their professional trajectories, focusing on their own motivations and challenges. Professional identity is defined as "an ongoing process of interpretation and reinterpretation" (Chong et al., 2011, p. 51). This study aims to help English teacher educators reflect on how their perceptions contribute to understanding their own personal and professional growth as English teacher educators while responding to the challenges they encounter throughout their academic journey. Moreover, English teacher educators might think about the difficulties such as the lack of practical experience and the need to balance academic demands with professional expectations that lead them to transform as professionals. Tatipang et al. (2022) mention that English teacher educators reported stress because they have idealistic expectations feeling sometimes highly motivate before starting to work or studying the career. Furthermore, it is crucial to consider that the identity of English teacher educators encompasses their relationship with the language, their personal development, and their profession. Thus, it becomes pertinent to understand how English teacher educators' identity transforms through time and how these changes affect the education of their students and their own motivations and expectations regarding the profession.

Teacher educators' profession had been rarely studied (Thomas Dotta & Lopes, 2023; Kassila et al., 2023) in previous decades. It was until recent years that research

on teacher educators has flourished as its importance as a "cornerstone of educational advancement, quality of instruction, student learning outcomes, and the overall development of societies" (Bagga, 2023, p.39) has been recognized in education. Studying the construction of the professional identity of English teacher educators has become more important due to the constant changes they face throughout their careers and because understanding their development over time is essential for improving their professional growth. At the same time, this investigation, approached from different theoretical perspectives, seeks to examine how personal experiences and social interactions shape the formation of teachers' professional identity. Teacher professional identity refers to the process by which English teacher educators develop an understanding of their role and place in the profession through their experiences and perceptions. This in-progress research aims to provide a literature review on teacher educators' professional identity by identifying how their professional identity is shaped and the aspects, experiences, motivations, and challenges they face during their professional trajectories. Moreover, it aims to describe in detail the methodological procedures that will be used in this research proposal.

According to Neupane et al. (2023), professional identity is based on narrated educational experiences and manifests in aspects of school life. For instance, a teacher's identity is influenced by their educational background, teaching experiences, and professional interactions. Social Identity Theory (SIT), proposed by Tajfel and Turner (1986), explores how individuals' identities are influenced by the social groups to which they belong. This theory is relevant to English teacher educators because professional organizations and cultural groups can shape their professional identity. Adequate support systems can help English teacher educators overcome obstacles and build a strong professional identity. The concept of professional identity is integral to understanding how English teacher educators develop and perceive their roles within the educational field.

The purpose of this paper is to explore how English teacher educators' experiences, motivations and challenges influence their journey toward becoming professional educators and how these elements affect their professional identity construction.

The following questions will be addressed:

1. How do English teacher's educators construct and experience changes in their professional identity throughout their professional trajectories?
2. What aspects influence the construction of English teacher educators' professional identities throughout their professional trajectories?
3. What experiences, motivations, and challenges do they face at different stages of their English teaching careers regarding their professional identity construction?

This research aims to understand how the experiences, challenges, and motivations of English teacher educators have influenced their journey toward becoming professional educators. Some key aspects of this investigation will be the role of experience, personal motivations and challenges in shaping a teacher's identity. The expectations and motivations teachers hold at the beginning of their professional journey can change. Bates and Connolly (2024) explored how cultural opinions and personal experiences shape teachers' perceptions of their roles. By focusing on their experiences, we can identify how their views on teaching, learning, and professional development evolve over time.

The findings will contribute to improving both initial teacher training and the continuous professional development of English teacher educators, offering valuable insights for them. This research can also offer a different point of view on understanding how teachers form their professional identities, providing English teacher educators with a clearer understanding of the challenges of this profession. Becoming an English teacher educator is a hard process that involves constant learning and adaptation. English teacher educators not only shape students' knowledge, but also continuously construct their professional identity throughout their experiences. One of the central aspects is constant challenge, which shapes teachers to confront significant developments.

Literature review

This literature review aims to examine how English teacher educators build their professional trajectories, focusing on aspects such as perceptions, motivations, challenges, and expectations as well as to provide an overview of how to construct the

professional trajectories. This section will discuss the conceptualization of teachers' professional identity, the aspects that influence professional identity, and the trajectories teacher educators have throughout their careers.

Teachers' professional identity: Conceptualization

Professional identity refers to the self-perception that people develop through their roles as professionals during their careers. According to Neupane et al. (2023), professional identity is based on narrated educational experiences and manifests in aspects of school life; it means a combination of beliefs, perspectives, and experiences. Teacher professional identity refers to the process through which English teacher educators develop an understanding of their role and position within the profession based on their experiences and perceptions.

Daud (2023), Han (2022), and Huang et al. (2023) have mentioned that professional identity is shaped through interactions and that teaching is a challenging profession with significant obstacles. Based on that, becoming a teacher educator involves a personal growth throughout the years in the career, and there is no doubt that this identity involves reflexivity and interactions with their peers. As a result, Gee (2000) indicated that professional identity is "being recognized as a certain kind of person in their beliefs" (p. 99) whereas Neupane et al. (2023) state that professional identity is about the experiences that take place in various aspects of school and professional life. These experiences, narrated through personal and professional stories, play a crucial role in the formation and development of professional identity.

Beijaard et al. (2004) suggest that the teacher's professional identity is not static and requires constant development such as challenges, narratives, and experiences. This definition emphasizes that perspectives, skills and perceptions also impact a teacher's identity; it refers to how English teacher educators perceive themselves and how they are perceived by others.

Avraamidou (2014) explores how teacher educators develop their professional identity through self-reflection. Moreover, they argue that a teacher's professional

development involves their personality, professional experiences, and challenges. At the same time, the process of reflection is crucial for understanding oneself and the meaning behind their actions as educators.

According to the article, the study involved students who have various levels of teaching experience at Liepaja University. The author applied thematic analysis to examine the reflections on their teaching practices and how their past experiences shape their current professional identity, revealing several aspects that influence teachers' identities, such as self-reflection, attitudes, stress, and responsibilities.

A key finding of the research is the frequent connection between teacher educators and the understanding of effective teaching. However, the students who participated in the study highlighted the importance of their own teaching and the importance of reflecting on their experiences to identify areas for improvement and check strengths.

Avraamidou (2014) also discusses how changes in education; for example, globalization and new teaching methodologies, can affect teachers' identities. On the other hand, it stresses teacher educators need continuous self-development to engage their professional identity with these changes and perspectives (Avraamidou, 2014). The authors conclude that this practice is essential for English teacher's educators, as it has a significant impact on their personal and professional development and positively contributes to student outcomes.

Aspects that influence professional identity

There are several aspects that influence the construction of teachers' professional identities. According to the information investigated, some of them are experiences, social aspects, and cultural situations. According to Neupane et al. (2023), teachers' professional identities are shaped by their personal perceptions at the beginning of their career, with personal and professional roles. Daud (2023) and Han (2022) emphasize the importance of social interactions. Furthermore, cultural experiences also play an important role; during their years of training, English teacher educators learn to work in diverse settings, which can lead to challenges such as communicating with others

and creating effective lesson plans. It is also noted that cultural experiences contribute significantly to their professional identity.

Similarly, Johnson (2023) explored how English teacher educators balance their personal and professional roles and meet various expectations. Motivation is another critical factor in shaping their professional identity. English teacher educators have a passion for learning to be better every day with the purpose of making a positive impact on students' lives (Huang et al., 2023). This shows that profession is not only influenced by how they learn over the years, but also about how they perceive their expectations in real life.

Kudaibergenova and Askarova (2024) mentioned how English teacher educators develop their own professional identity through life experiences and challenges. But how does this have a relation to the influence of professional identity? They emphasize that understanding one's own identity is crucial for English teachers to succeed in their personal professions. At the same time, it has a positive impact that involves teachers who start their thoughts about what it means to be a teacher and how their points of view can change their roles in education.

There are several aspects of professional identity that lead English teacher educators to reflect on their personal experiences according to Kudaibergenova and Askarova (2024):

- **Personal experiences:** English teacher educators undergo significant changes over the years, and according to their past experiences, they shape an important role in professional identity. However, there are positive and negative aspects that influence personal experiences in how teachers perceive their own effectiveness as educators.
- **Professional development:** The development aligns the teaching practices and how they value their personal goals. The authors mentioned the importance of continuous professional development because it is crucial for them to grow in their roles as English teacher educators. At the same time, it helps them to engage in educational opportunities and how that can help teacher educators refine their

skills and adapt to changes in education.

- **Cultural aspects:** When English teacher educators feel supported, they are more likely to engage in their abilities, such as improving their self-confidence. The importance of having a supportive community; for example, positive relationships with parents, colleges, will contribute to be better every day.
- **Self-concept:** There are different contexts and views on what it means to be a successful educator. This is called cultural background, and it can affect their professional identity. Moreover, the self-concept helps educators gain insight into their personal and professional experiences. This means reflecting on their experiences to have a better understanding of their own.

Overall, it can be concluded that having a strong professional identity will help to navigate different changes in their perspectives that are crucial in shaping a teachers' identity. On the other hand, the aspects previously mentioned are going to be useful to understand challenges, perspectives, and personal perceptions towards education.

Teachers' professional trajectories: Teacher educators

Taking into consideration the variety of categories in which teachers may belong, it is important to define the concept of English teacher educators as one of the main constructs of this research. An English teacher educator is someone who works in higher education in an English teacher education program and has the task of educating a future English teacher (European Commission, 2013). In addition, Fisher et al. (2008) provide a simpler definition of teacher educator as "anyone who educates teachers" (p. 5); however, they emphasize the importance of distinguishing between highly qualified teachers and others who contribute to the education of teachers such as college instructors or content instruction. The reason for this is because teacher educators are the ones "who provide the professional education component of pre-service programs and the staff development component of in-service programs (p. 5).

The concept of teachers' professional identity refers to the sense of self that emerges from the career trajectories of English teacher educators and their teaching

path. Fitzgerald et al. (2024) indicate that career trajectories in teacher education are often seen as a ladder to success in the academic field. The main path English teacher educators follow is completing initial teacher education, undertaking some classroom teaching, usually as an English teacher, then becoming a teacher educator in an English teacher training program, completing a PhD, getting a tenured position at a university, and beginning an academic and research career.

Moreover, Price (2020) emphasized that English teachers' professional trajectories become more successful when teachers have the motivation to continue professional development through the different turning points in their professional careers. In this article, the author stresses the impact of foreign language teachers' associations as they become a way to insert themselves into Communities of Practices (CoPs). However, these CoPs are not only formed during the participation in teachers' associations but also in different socio-cultural contexts, including teachers' workplace, family, friends, colleagues, and research groups, among others (Thomas Dotta & Lopes, 2023).

In their literature review, Thomas Dotta and Lopes (2023) identified four main areas where teacher educators develop their professional identity throughout their professional trajectories. The first area is when moving from schoolteacher to teacher educator. The second one is when English teacher educators become researchers. The third aspect is when English teacher educators' professional identity is affected by a context of change where teacher educators need to adapt themselves. The last one included is teacher educators' interaction and participation in professional development activities.

Finally, according to Bagga (2023), there are three key ideas about how a teacher's professional identity grows: "being", "becoming," and "belonging." Each of these ideas has an important perspective on teachers' development:

- **Being aspect:** This concept includes different roles a teacher takes on, such as teaching, organizing, relationships, and more, which are all important to professional identity. On the other hand, the idea of "being" a professional identity reflects not only their skills but also how these views of teaching show in their daily work (p. 39).

- **Becoming aspect:** This concept is divided into two aspects: research and publishing. It explains how teacher educators have a transition from their experiences to their trajectories. It focuses on the professional growth teacher educators go through as they move up in their careers. At the same time, there are challenges outside that they need to know, such as how to acquire different skills and knowledge, bringing a professional trajectory (p. 39).
- **Belonging aspect:** This concept provides how English teachers and educators join different educational looks and how the communities around them can shape their professional identity. However, some of the relations with the communities are essential in developing teaching methods, motivations, and styles that can create a sense of belonging and construction as a teacher (p. 40).

In conclusion, a teacher's professional identity is a process influenced by different environments, such as social and personal experiences that are constantly growing. At the same time, the aspects of being, becoming, and belonging shape professional identity, which in turn supports the ongoing improvement of teaching and education.

Theoretical framework

Narratives and socio-cultural theory

The framework emphasizes the significance of narrative inquiry as a method for understanding how teachers' experiences shape their identities over time. It is studied by Fajardo (2014), who utilizes narrative inquiry to highlight the personal stories of teachers. These narratives allow for an exploration of individual experiences, reflections, and the ways teachers experience their professional identity. By employing qualitative data collection instruments like written narratives and semi-structured narrative interviews, the research aims to uncover stories that contribute to understanding professional identity among English teacher educators. This focus on narrative inquiry is important because it acknowledges that professional identity is not just a personal construct but is experienced by teachers in their daily lives.

The framework also incorporates socio-cultural theory. Vygotsky (1978) explains how identity is shaped by social interactions. It recognizes that English teacher educators' identities are influenced by historical and cultural aspects, emphasizing identity formation. This perspective is crucial in understanding how teachers navigate their professional roles and adapt their identities in response to their environments and their expectations.

Additionally, the framework connects the concepts of professional trajectories to identity development. It discusses how teachers' experiences throughout their careers, from initial training to ongoing professional development, play a significant role in shaping their professional identities.

The Research Proposal

The purpose of this section is to describe in detail the methodology and the procedures that will be used in the following stage of the study. A qualitative narrative design with a multiple case study methodology will be utilized to explore the professional identity of English teacher educators using both written narrative and a semi-structured narrative interview as data collection instruments to gather participants' stories. By focusing on multiple cases, aspects of their identity development, such as experiences, motivations, and challenges that have shaped their identity as teacher educators will be studied.

A key advantage of multiple case studies is the capacity to understand and appreciate each narrative of their journeys throughout their professional trajectories, as emphasized by Stake (1995), who argues that case studies allow researchers to explore how people interpret and make sense of their experiences, providing rich, in-depth insights into personal narratives and professional development. Each case study aims to offer information about growth, challenges, and understanding of what it means to be an English teacher educator.

This research is based on a narrative research design which is used to describe individuals' lives, collect, and tell stories about people's lives, and write narratives of individual experiences (Connelly & Clandinin, 1990). Drawing on the work of Neupane et al. (2023), who highlighted that professional identity is constructed from narrated

educational experiences, this study will use a narrative approach to examine how English teacher educators' experiences contribute to the construction of their professional identity, which may also provide opportunities to improve education by offering a deeper understanding of how to optimize professional experiences that enrich their professional trajectories.

The data collection of English teacher educators' experiences will be carried out through a written narrative and a semi-structured interview, which will allow participants to reflect on their professional trajectories and how these experiences have influenced their identity. Topics such as professional expectations and motivations and their impact on defining professional identity will be explored, considering that teacher educators face various challenges and expectations throughout their careers.

Motivation and job satisfaction will be key aspects in understanding how they contribute to the shaping of professional identity, as suggested by Kudaibergenova and Askarova (2024). Through this analysis, the study aims to identify how these factors may impact the professional identity development of English teacher educators.

Context and participants

This research will take place in Monterrey, Nuevo Leon, Mexico at a public university where a BA program in *Lingüistica Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés* offers students the opportunity to develop both English teaching and translation skills and knowledge to adapt to the necessities of the context they live in. In this program, most English teacher educators have transitioned from being learners of English as a foreign language to becoming English teacher educators. Therefore, they have different senses of themselves as teacher educators, and each one offers a unique perspective on how their professional careers have shaped their professional identity.

This study will focus on the professional identity development of four English teacher educators from a public university in Nuevo Leon, México. They will be selected purposefully using the following criteria. One of the first criteria will be gender. It is expected to have two male and two female participants. Secondly, years of work at

the institution. To have a variety of data, participants who have been working at the institution would need to be at different stages of their professional careers to compare information on how their identity has evolved through their different professional trajectories, explaining their expectations, motivations, challenges, perspectives, and ideas. As experienced teachers, they have seen the challenges of how their expectations have changed through the years in their careers as teacher educators.

Data collection

Data collection is a crucial part of this qualitative study, as it helps understand the professional identity of English teacher educators. According to Lester (1999), various data collection methods, such as interviews and observations, can provide detailed information about teachers' perceptions and experiences. This multi-case narrative study will utilize two data collection instruments: a written narrative and a semi-structured narrative interview. As noted by Waters (2016), open-ended narratives are beneficial because they encourage participants to express their thoughts and feelings freely, often leading to unexpected insights about their experiences by telling their own stories. The initial written narrative will be applied online through an instrument design in Microsoft Forms to collect participants' demographic information and their stories as English teacher educators where they will detail their experiences regarding their initial motivations, challenges, and changes they have faced throughout their professional trajectories.

Following the online written narratives, the study will conduct a virtual semi-structured narrative interview in Microsoft TEAMS with the selected participants. Lester (1999) emphasizes the value of interviews in understanding teachers' experiences and perspectives. These interviews will provide an opportunity to explore more in-depth aspects of their professional identity, including their experiences, challenges, and the socio-cultural factors that influence their development as teacher educators. The interviews will focus on areas such as personal motivations for choosing the teaching profession, the impact of their training on their identity, and how they perceive their roles as teacher educators within their educational context.

At the same time, the narratives and the interviews will be designed to respect the confidentiality of the English teacher educators. To do this, informed consent will be provided and non-identifiable data from the participants will be used in the study. This approach will encourage English teacher educators to share their thoughts and expectations freely. Creating this safe space is essential for collecting honest and meaningful data, which will enrich the understanding of the study of professional identity construction in education.

In summary, by employing a multiple case narrative study design, this research aims to gather important qualitative data that will help the professional identity development of English teacher educators and teachers. Through the combination of two qualitative instruments, the research will gain valuable insights into their experiences and perceptions, contributing to those who wish to construct their identity as teacher educators.

Data analysis

This study will follow two authors in preparing the information before starting the data analysis. Creswell (2023) indicates that when gathering a large amount of qualitative data, it is important to create a system to help us organize this information effectively. First, the written narratives collected from the online instrument will be copied from the original instrument and then organized in separate Word files. This process will allow the researchers to categorize the data and prevent any loss of information. The interview data collected during a videoconference in TEAMS will be saved online to download and edit the transcription if necessary. This means the recordings will be listened to and transcribed. Converting audio into text is essential because it makes it easier to analyze the information later.

Waters (2016) emphasizes the use of an emergent strategy is crucial for finding themes that naturally arise from the data. This approach helps us make the underlying meanings clear by focusing on themes that come up from the participants' responses. This means the information will be broken down into smaller, meaningful aspects.

After collecting the information, the researcher will group these narratives into themes, and segments of participants' stories will be selected to illustrate the emergent themes (Creswell, 2023). As the study proceeds with this analysis, it aims to capture the teacher's stories, focusing on how they view themselves and their roles in the motivations and challenges. This will provide the study with valuable insights into the perceptions of their professional identity development.

Looking at the research, we can see that the professional identity of English teacher educators' changes over time. It is influenced by both personal experience and the environment they work in. One important finding is that teachers face many challenges in their careers, like meeting school expectations and balancing their personal and professional identities. Also, their goals and motivations change as they gain more experience.

Being an educator is not just about teaching how to teach. It also involves personal and academic experiences that shape how teachers see themselves. In this way, writing and telling their own stories can help them understand their growth and challenges better.

Finally, it is important to create more training and support programs for teacher educators. This will help them feel more confident in their identity and improve how they teach English. If we understand the difficulties and motivations they face, we can make teacher training programs better and give them the tools they need to succeed.

Findings

Even though this is an ongoing study, and no data collection results have yet been obtained, the literature review has provided significant information on professional identity development among English teacher educators.

First, English teacher educators construct their professional identity by personal beliefs, experiences, and expectations of the teaching profession. According to Beijaard et al. (2004), the process of professional identity formation is shaped by continuous adaptation to new challenges. Teachers often observe their personal motivations for choosing the profession with the initial expectations they face in their time. Second, the

professional identity of teachers can be understood as extra aspects such as motivation, and mentors in their life experiences. These shifts in importance are based on the teachers' context, career stage, and experiences. As Bates and Conolly (2024) mention, these identities are fluid and responsive to both personal and contextual factors, which makes teaching an evolving practice.

Secondly, the professional identity of English teacher educators is shaped by sociocultural factors such as institutional contexts, like teaching experiences, and external influences like educational expectations. Vähäsantanen (2015) emphasizes that the process of constructing professional identity is a social challenge, where teachers negotiate their roles within an educational system. These influences play a key role in shaping how teachers view themselves, their roles, and the purpose of their profession.

Finally, English teacher educators' professional identity face multiple roles and identities as they engage in a variety of activities not only as language educators but also as mentors, teachers of teachers, researchers, and community leaders. Bagga (2023) stresses the importance of studying the different stages of a teacher educator (being, becoming, and belonging) to understand the personal dimension of teachers' identity, the struggles faced during their journey of transitioning to becoming a teacher educator, and finally the individual and collective tensions teacher educators have while navigating the expectations, responsibilities, and professional loyalties of various groups.

Conclusions

The development of teachers' professional identity is a complex and ongoing process, influenced by personal beliefs, challenges, and the sociocultural contexts in which teachers develop. As teachers progress in their careers, they are likely to experience significant changes in their professional identity. Key factors such as personal and teaching experiences as well as motivations, expectations, and challenges throughout different stages in their professional journey seem to play an important role in this process.

During this research process, we can say that a teacher's professional identity is not something fixed but rather changes and develops over time. It is influenced by

personal experiences, the beliefs they form, and the challenges they face throughout their career. A teacher's identity is built as they encounter different situations in their work. We have discovered that by analyzing the stories of teachers, we can better understand how their experiences and the challenges they face affect how they view themselves as professionals. What they expect of themselves and what others expect of them has a significant impact on their professional identity.

It is expected that, during the research, the professional identity of teachers will be observed to continue evolving throughout their careers. This process is shaped by the challenges they face and the reflections on their initial beliefs and practices. Adapting to the expectations of their roles is essential, as they must confront various tensions, roles, and responsibilities during their careers.

In most of the previous studies reviewed, qualitative methods, such as narratives, were used to understand teachers' personal experiences and changing beliefs. This approach has revealed the complex relationship between personal and external factors. Additionally, quantitative studies provide valuable insights into how demographic factors, such as age, years of experience, and self-efficacy, could influence the development of professional identity.

Moreover, some of the most common data collection instruments used in professional identity studies include interviews or narratives as they are useful for understanding the experiences and thoughts of teachers. This approach has shown me how professional identity is formed through the stories teachers share about their careers.

While some studies have explored the professional identity of teacher educators, particularly in the context of identity formation, there are still few studies specifically focusing on the challenges in identity formation that English teacher educators face through their professional trajectories. The available studies suggest that teacher educators undergo significant transformations in their professional identity, different from those experienced by teachers who interact directly with students. The role of mentoring seems to present unique challenges that can influence how teacher educators define their professional identity. Analyzing these elements will provide valuable

insights into the factors that influence the professional identity of teacher educators. Understanding these factors is crucial for developing support frameworks that promote their professional growth. It is expected that the results of this research will contribute to a better understanding of how English teacher educators perceive their profession and the challenges they face throughout their professional development.

References

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, *50*(2), 145–179. https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171

Bagga M. (2023). Being, becoming, and belonging: A study on teacher professional identity. *Education and Self Development*, *19*(3), 38-39. http://doi.org/10.26907/esd.18.3.03

Bates, R., & Connolly, P. (2024). Exploring teachers' views of cultural capital in English schools. *British Educational Research Journal*, *50*(1), 1–17. https://doi.org/10.1002/berj.3965

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Chong, S., Ling Low, E., & Chuan Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(8), 50–64. https://archive.org/details/ERIC_EJ937005

Connelly, M., & Clandinin, D. J. (1991). Stories of experiences and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Creswell, J. W. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Daud, N. (2023). The impact of social interaction on teachers' professional identity: A narrative perspective. *Journal of Teacher Education*, *72*(3), 345–359. https://doi.org/10.1177/0022487120980776

European Commision. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes.*

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

Fajardo, J. A. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *Teaching and Teacher Education*, *40*, 154–164. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007

Fisher, R., Short, B., McBee, R., & Venditti, K. (2008). *The teacher's educators standards. From the Association of Teacher Educators. 1,* 1-8. https://www.ate1.org/uploads/1/4/5/7/145746398/ate_teacher_educators_standards_1-14-24.pdf

Fitzgerald, A., Cooper, R., Carpendale, J., & Mansfield, J. (2024). Career transition in teacher education. Stories from three teacher educators. *The Australian Educational Researcher,* 52(2), 1-23. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00768-3

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, *25*(1), 99–125. https://doi.org/10.3102/0091732X025001099

Han, J. (2022). Social interactions and professional identity formation in education: A narrative approach. *Journal of Education and Development*, *6*(1), 48–60. https://doi.org/10.5539/jed.v6n1p48

Huang, J., Liu, T., & Zhang, S. (2023). Professional identity and teaching practices: The role of perception and adaptation. *Teaching and Teacher Education*, *116*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103623

Johnson, A. (2023). Institutional policies and teacher identity: A study of perceptions and expectations. *Educational Policy Analysis Archives*, *31*(12), 345–368. https://doi.org/10.14507/epaa.31.6017

Kudaibergenova, G., & Askarova, G. (2024). Teacher professional identity development: Insights from Kazakhstan. *International Journal of Educational Research,* 25(1), 15–28. https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-024-00768-3

Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. https://www.researchgate.net/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research

Neupane, B. P., & Gnawali, L. (2023). Narrative analysis in English language teachers' professional identity research: A review. *Journal of NELTA*, *28*(1), 17-29.

Pappa, S., & Moate J. (2021). Teacher educators' professional identity in English medium instruction at a Finnish university. *CEPS Journal, 3,* 9-33. http:// doi.org/10.26529/cepsj.1053

Price, B. (2020). English language teaching professional trajectories within the context of learning organisations. *Hungarian Educational Research Journal, 10,* 47-65. https://doi.org/10.1556/063.2020.00004

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Tatipang, D. P., Manuas, M. J., Wuntu, C. N., Rorintulus, O. A., & Lengkoan, F. (2022). EFL students' perceptions of the effective English teacher characteristics. *Journal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, *10*(1), 1–8. https://doi.org/10.23887/jpbi.v10i1.45709

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.

Thomas Dotta, L., & Lopes A. (2023). Identities of teacher educators in higher education: A literature review. *Revista Colombiana de Educación, 88,* 35-56. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13338

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, *47*(1), 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. *Harvard University Press*. https://archive.org/details/mindinsocietydevoovygo

Waters, A. (2016). Researching and understanding teacher identity. *International Journal of Educational Research*, *1*(1), 1–12. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516300453

Biodatas

Jhoanna Lizbeth Tamez Almaguer has been studying the program "Lingüística aplicada a la enseñanza y traducción del inglés" at UANL since 2021. To start with, she is known for her strong communication skills and teamwork abilities. Additionally, she stands out for being visionary, proactive, creative, and very hardworking.

Nallely Garza Rodríguez holds doctorate in Bilingual Education granted by Texas A&M University-Kingsville, Masters' Degree on Higher Education, and a BA in Applied Linguistics. Currently, she is the coordinator and a full-time professor in the BA program of Applied Linguistics in Teaching and Translation at UANL. She has recently been awarded with the Level 1 in the National System of Researchers in México (SNII). Her research interests are in the areas of teacher education, teachers' identity and emotions, teacher attrition and job satisfaction.

TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE Y READAPTACIÓN: DESAFÍOS DE DOCENTES DE INGLÉS AL RETORNO PRESENCIAL EN COSTA RICA

Jonathan Elizondo-Mejías
jelizondom@uned.ac.cr
https://orcid.org/0000-0001-7559-5350
Universidad Estatal a Distancia

Patricia López-Estrada
plopez@itcr.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-4811-5865
Instituto Tecnológico de Costa Rica

Samira Sancho-Chacón
ssancho@estudiantec.cr
https://orcid.org/0009-0009-2399-7097
Instituto Tecnológico de Costa Rica

Resumen

La emergencia sanitaria causada por COVID-19 afectó los sistemas educativos en todo el mundo. En Costa Rica, en respuesta a la crisis de salud pública, el Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó la educación a distancia (2020), la educación combinada (2021) y el retorno a la educación presencial (2022). El propósito del estudio fue describir las percepciones de cinco maestros de inglés de primaria de Sarapiquí, Costa Rica, con respecto al retorno a la educación presencial, para comprender mejor el contexto profesional y las prácticas pedagógicas de los maestros durante la crisis sanitaria. Se utilizó un diseño de estudio de caso cualitativo-inductivo que recopiló y trianguló datos mediante entrevistas virtuales semiestructuradas, recopilación de documentos y mapeo corporal. El análisis de contenido para categorizar las percepciones de los maestros de primaria utilizando ATLAS.ti reveló que los maestros enfrentaron desafíos como los procesos de readaptación, la sobrecarga de trabajo, el agotamiento generalizado, la implementación de protocolos sanitarios, la falta de competencias educativas y el rezago educativo de las personas estudiantes. Los docentes participantes pudieron identificar múltiples deficiencias en las competencias educativas del

estudiantado, en áreas como el aprendizaje para aprender, la socialización y las rutinas de estudio, que llevaron a los maestros a sufrir un aumento de la carga de trabajo y un agotamiento generalizado.

Palabras clave: Costa Rica, COVID-19, educación presencial, enseñanza de inglés, estudio de caso, investigación cualitativa

Introducción

La pandemia de COVID-19, que inició en el 2020, fue un evento sin precedentes en la historia reciente de la humanidad, con un impacto profundo en diversos ámbitos a nivel global. En el ámbito educativo (Bozkurt et al., 2022; De Giusti, 2020; Qadir y Al-Fuqaha, 2020; Vázquez Zamudio et al., 2021) la crisis significó una transformación radical, obligando a los sistemas educativos de todo el mundo a adaptarse rápidamente a un entorno virtual y a distancia. Específicamente en Latinoamérica, en respuesta a la emergencia y como parte de los esfuerzos para disminuir el contagio, las instituciones de educación primaria, secundaria y universitaria suspendieron actividades presenciales y adoptaron modelos basados en la educación a distancia, educación remota de emergencia y el aprendizaje en línea (Bozkurt et al., 2022; Elacqua, et al., 2021; Elizondo-Mejías et al., 2021; Espinel et al., 2022; López-Estrada et al., 2022; Qadir y Al-Fuqaha, 2020).

En Costa Rica, durante el 2020, el Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó el modelo de educación a distancia (Ministerio de Educación Pública, 2020), aunque podría considerarse como un modelo de educación remota de emergencia, pues no se contaba con la infraestructura, preparación docente y planes adecuados para una transición efectiva hacia la virtualidad (Aretio, 2020; Comisión Económica, 2020; Chanto y Mora, 2021; Hodges et al., 2020), sino que consistió en una medida de emergencia para garantizar la continuidad en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes. Al año siguiente, en el 2021, el MEP adoptó un modelo llamado "educación combinada" (Ministerio de Educación Pública, 2021) que se basaba en los modelos de educación híbrida; este consistió en combinar clases virtuales y presenciales para reducir la presencialidad y garantizar el distanciamiento social (López-Estrada et al., 2024c).

Finalmente, en el 2022, el MEP tomó la decisión de regresar a la presencialidad luego de dos años convulsos, tanto para las personas docentes como para el estudiantado (López-Estrada et al., 2022; López-Estrada et al., 2024b). Durante los dos años que duró la pandemia, las personas docentes en zonas mayormente rurales enfrentaron diversos desafíos, entre ellos la falta de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, limitaciones de conectividad y acceso a dispositivos electrónicos, dificultades para replicar los elementos interactivos de la presencialidad en entornos virtuales o a distancia, y una mayor carga de trabajo al tener que adaptar abruptamente sus prácticas de enseñanza a modelos desconocidos para la mayoría (Ceberio y De la Cruz, 2024; Flores Carranza et al., 2022; García Jaramillo, 2020). En ese sentido, particularmente en la Región Huetar Norte de Costa Rica, donde se llevaron a cabo dos estudios de caso durante la pandemia (Elizondo-Mejías et al., 2021; López-Estrada et al., 2022; López-Estrada et al., 2024b), se hizo necesario continuar con la investigación sobre el proceso de retorno a la presencialidad pospandemia desde la óptica de las personas docentes, con el propósito de obtener una visión más amplia y una mayor comprensión de las experiencias vividas a nivel personal y profesional por las personas docentes durante este proceso.

El presente capítulo resume uno de los principales resultados de la investigación realizada en la Dirección Regional Sarapiquí, en la Región Huetar Norte de Costa Rica, durante el 2022 y 2023, para comprender mejor el proceso de retorno a la educación presencial en escuelas públicas de zonas rurales.

Marco conceptual

El contexto educativo experimentado a raíz de la pandemia por COVID-19 dejó importantes lecciones y retos sobre cómo abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva en contextos rurales en diferentes países de Latinoamérica. A pesar de que cada país de la región procuró implementar estrategias de educación a distancia y virtual durante los períodos de confinamiento (Aretio, 2020), la realidad es que las personas estudiantes de zonas rurales y marginadas enfrentaron mayores dificultades en este proceso (Chanto y Mora, 2021; Oyarce et al., 2022). Algunas de las medidas

tomadas, en particular por el gobierno de Costa Rica, incluyeron la transición a una educación a distancia, lo que presentó importantes desafíos para el profesorado, quien no siempre contaba con la capacitación adecuada para hacer frente a esta nueva modalidad y aquellas personas que laboraban en instituciones de zonas rurales no lograban una comunicación efectiva con el estudiantado y las familias (López-Estrada et al., 2022). Dicha transición tuvo, además, un impacto directo en el aumento de las horas de trabajo de las personas docentes, no solo en la preparación de materiales, sino también en el tiempo dedicado a la atención de las personas estudiantes y la revisión de sus trabajos (López-Estrada et al., 2024a).

El paso de la presencialidad a la virtualidad o educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020) afectó en mayor proporción al estudiantado proveniente de zonas vulnerables como las rurales, debido en gran medida a la brecha digital que existe en estas comunidades, producto de la falta de acceso a conexiones de internet de calidad y dispositivos tecnológicos para el estudiantado (Aretio, 2020; Chanto y Mora, 2021; Oyarce et al., 2022). En Costa Rica, el MEP estableció cuatro escenarios posibles según el acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet. El primer escenario estaba integrado por aquellas personas que poseían acceso a internet y algún dispositivo electrónico; el segundo, con dispositivo y conexión limitada; el tercero, con dispositivo sin conexión a internet; y el cuarto, sin ninguno de los dos; estos escenarios se mantuvieron tanto durante 2020, con la educación a distancia, como en 2021, con la modalidad de educación combinada (Ministerio de Educación Pública, 2020; Ministerio de Educación Pública, 2021). No obstante, en la Región Huetar Norte, particularmente en los cantones de San Carlos, Sarapiquí, Upala, Los Chiles y Guatuso, la mayoría de las escuelas de zonas rurales se encontraba en escenarios tres y cuatro. Esta situación generó una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que se tradujo mayormente en sentimientos de connotación negativa por parte de las personas docentes, más dificultades para mantener la continuidad educativa y una sobrecarga laboral de las personas docentes que dedicaban muchas horas creando materiales, tratando de comunicarse con el estudiantado y sus familias, evaluando

el trabajo revisado y cumpliendo con las obligaciones de tramitología administrativa (Acevedo et al., 2022; López-Estrada et al., 2022; López-Estrada et al., 2024a; López-Estrada et al., 2024b).

Luego de la pandemia, el mayor reto fue el retorno a la educación presencial, luego de dos años en que el estudiantado estuvo prácticamente en sus hogares recibiendo educación de forma 100 % remota o combinando el elemento remoto con la presencialidad (Arellanos-Carrión, 2023). Con el regreso a la educación presencial, los ministerios de educación de Latinoamérica debieron gestionar las condiciones necesarias para el retorno seguro a las escuelas, teniendo en cuenta las diferencias y desigualdades que se profundizaron durante el periodo de pandemia. Uno de los mayores retos de la educación remota fue la pérdida de experiencias de aprendizaje producida por las variaciones en la calidad de la educación a distancia; esto provocó que muchas personas estudiantes experimentaran un rezago educativo debido al acceso inconsistente a internet, ambientes de aprendizaje inadecuados e interacción limitada tanto con las personas docentes como con sus padres (De la Ossa, 2022; López, 2023). Aunado a esto, las familias debieron asumir un rol docente y, en muchos casos, el bajo nivel educativo de los padres y las madres imposibilitó el acompañamiento adecuado desde los hogares (García Jaramillo, 2020). De hecho, "en relación con los aprendizajes, Saavedra et al. (2020) calculan que por cada diez meses que demoraron cerradas las instituciones educativas, los estudiantes tuvieron atrasos en su formación académica estimada en 1, 3 años y, por 13 meses, los años ascenderían a 1,7" (De la Ossa, 2022; p. 80). Según el Estado de la Educación 2023, Costa Rica figura, según datos de la OCDE, entre los países con más tiempo sin educación presencial durante ese año (175 días). En 2021, el país registró cierres parciales equivalentes a 67 días lectivos e importantes asimetrías en la cantidad de horas de clases presenciales recibidas por las personas estudiantes en los diversos territorios (Programa Estado de la Nación, 2023, p. 34).

Es decir, durante los dos años de la pandemia, las personas estudiantes de Costa Rica se ausentaron o asistieron interrumpidamente a clases por al menos ocho meses. Esto, aunado a otros problemas previos, desencadenó "un empobrecimiento generalizado

de los aprendizajes de toda una generación estudiantil con efectos profundos en el desarrollo de las competencias clave que se contemplan en los programas de estudio vigentes" (Programa Estado de la Nación, 2023, p. 34).

Según el octavo y noveno informes del Estado de la Educación, la pandemia formó parte de lo que se conoce como "apagón educativo". Este obedece a una serie de eventos entre 2018 y 2021 que incluyen huelgas de docentes, manifestaciones, problemas presupuestarios y suspensión de clases debido a la pandemia. Dicho apagón provocó un descenso en los resultados de aprendizaje básico del estudiantado en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria (Programa Estado de la Nación, 2021; Programa Estado de la Nación, 2023).

La pandemia también ejerció una enorme presión sobre las personas docentes, quienes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea o a distancia, a menudo con una formación y apoyos limitados. Esta rápida transición, sumada a los desafíos de gestionar las aulas virtuales, involucrar al estudiantado y las familias de forma remota y abordar sus necesidades socioemocionales, dio lugar a un aumento de la carga de trabajo, el estrés y el agotamiento entre las personas educadoras (Caldiño Mérida et al., 2022; De la Ossa, 2022; Frango-Silveira et al., 2023). A esto se suma el poco desarrollo profesional integral y continuo para dotar a las personas docentes de las habilidades pedagógicas digitales, la competencia tecnológica y el apoyo socioemocional necesarios para afrontar de forma eficaz las demandas de la enseñanza tanto remota, durante la pandemia, como presencial, una vez terminada la emergencia sanitaria (Espinel et al., 2022; Velásquez et al., 2022).

Otro reto tangible del retorno a la presencialidad fue el aumento de la repitencia durante los años de pandemia. En Costa Rica, en I y II ciclos de la educación general básica (de primero a sexto años de primaria), los índices representaron un retroceso del 40 % y 25 % ganados en años anteriores respectivamente (Acevedo et al., 2022). Es decir, al retornar a la educación presencial, las personas docentes debían enfrentar una mayor cantidad de casos de personas estudiantes que estaban repitiendo el año escolar. Según Acevedo et al. (2022), "estos resultados pueden tomarse como una medida del porcentaje

de estudiantes con una afectación académica significativa que les impidió continuar con su trayectoria educativa de manera normal" (p. 18).

En síntesis, a pesar de que la pandemia trajo consigo cambios importantes en los sistemas educativos de Latinoamérica y el mundo, también evidenció problemáticas que, de por sí, ya afectaban dichos sistemas. El regreso al aprendizaje presencial ha puesto de relieve la necesidad de abordar los efectos emocionales y sociales de la pandemia en el estudiantado y el profesorado; las escuelas deben priorizar la creación de entornos de apoyo e inclusión que fomenten el bienestar de los estudiantes y los ayuden a readaptarse a la interacción social y las rutinas del aula (García, 2023). Esto incluye brindar acceso a recursos de salud mental, implementar estrategias para controlar el estrés y la ansiedad y promover relaciones positivas dentro de la comunidad escolar, así como promover en el estudiantado estrategias que le permitan adquirir habilidades como aprender a aprender, autorregulación para el aprendizaje y autonomía.

Finalmente, a nivel del profesorado, existe una necesidad de programas de desarrollo profesional continuo para equipar a los docentes con las habilidades pedagógicas digitales y la competencia tecnológica necesarias para los entornos de aprendizaje en línea y combinados (De la Ossa, 2022; Flores Carranza et al., 2022). Además, es necesario capacitar a las personas docentes para atender estudiantes, en particular los de entornos desfavorecidos, que regresaron a la educación presencial con importantes brechas de aprendizaje debido a las interrupciones causadas por el cierre de las escuelas y la eficacia variable del aprendizaje a distancia (Ceberio y De la Cruz, 2024).

Preguntas de investigación

- ¿Qué opiniones expresan seis docentes de inglés de primaria de la Dirección Regional de Educación Sarapiquí con respecto al retorno de la educación presencial llevada a cabo durante el curso lectivo 2022 después de la crisis sanitaria del COVID-19?
- ¿Cuáles son las experiencias vividas de seis docentes de inglés de primaria de la Dirección Regional de Educación Sarapiquí con respecto al retorno de la educación

presencial llevada a cabo durante el curso lectivo 2022 después de la crisis sanitaria del COVID-19?

Metodología

La investigación siguió el diseño de estudio de caso desde un enfoque cualitativo inductivo, en el cual las descripciones emergieron desde los datos específicos hacia constructos semánticos generales, identificados como categorías de contenido (Hatch, 2002). La investigación buscaba comprender el fenómeno social y académico del retorno a la presencialidad en tiempos de pandemia, con la intención de extraer lecciones aprendidas en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de educación primaria pública, especialmente en tiempo de crisis sanitaria. Este estudio, enmarcado en un paradigma constructivista, asumió que el conocimiento se co-construye a partir de las experiencias individuales y colectivas de los actores involucrados: en este caso, las personas docentes (Grbich, 2007; Hatch, 2002).

En el constructivismo subyace la idea de que la realidad es una construcción humana, única y válida para cada individuo. Esto implicó que las percepciones de los docentes fueran subjetivas, pero estaban ligadas a un contexto compartido: la pandemia y las directrices educativas impuestas por el MEP en Costa Rica. Así, este estudio de caso permitió que las personas docentes compartieran sus experiencias y reflexionaran sobre sus percepciones dentro de este entorno colectivo. Según Baxter y Jack (2008), el estudio de caso descriptivo permite la profundización en un caso específico con una cantidad extensiva de datos, proporcionando una visión detallada de un fenómeno en su contexto real. Flyvbjerg (2011) y Lichtman (2013) también respaldan este enfoque, argumentando que el estudio de caso ofrece una comprensión profunda de situaciones contemporáneas complejas, como lo es el retorno a la educación presencial en medio de la pandemia.

La recolección de datos en este estudio siguió un enfoque de triangulación mediante tres técnicas: entrevistas semiestructuradas, análisis de planeamientos didácticos y mapas corporales o *body mapping*. Las entrevistas se realizaron de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, y fueron grabadas y transcritas para un análisis detallado. Yin (2009)

subraya la relevancia de las entrevistas como herramientas en la investigación cualitativa, ya que permiten obtener percepciones detalladas de los participantes. La entrevista se dividió en cuatro secciones principales: contexto durante la educación a distancia y combinada, opiniones con respecto al retorno a la presencialidad, experiencias vividas de los docentes durante el retorno a la presencialidad y cierre general. Además, se recolectaron dos planeamientos didácticos de cada docente, acompañados de narrativas reflexivas que describían el éxito o fracaso de las estrategias educativas implementadas en sus contextos durante la pandemia. Este método permitió activar procesos introspectivos entre las personas docentes, facilitando un análisis más profundo de su práctica pedagógica.

La tercera técnica, los mapas corporales o *body mapping*, consistió en una representación artística de las experiencias vividas por las personas docentes. Esta técnica, desarrollada originalmente por Solomon en 2002 como una forma de terapia para mujeres con VIH/SIDA en Sudáfrica (Gastaldo et al., 2012), ha sido adaptada para su uso en diversas disciplinas, incluidas las ciencias sociales y la educación. El *body mapping* permitió que las personas participantes se expresaran de manera creativa, proporcionando una forma más reflexiva e introspectiva de explorar sus experiencias (Botha, 2017). En este estudio, a cada docente se le solicitó crear tres mapas que representaran las tres modalidades educativas que experimentaron durante la pandemia: educación a distancia, educación combinada y retorno a la presencialidad (López-Estrada y Elizondo-Mejías, 2024). Como Gubrium y Shafer (2014) señalan, esta técnica fomenta el protagonismo de las personas participantes, quienes se enfocan en los aspectos de su experiencia que consideran más significativos.

Para el estudio, se seleccionaron seis docentes de inglés de primaria mediante un muestreo intencionado a propósito único, en colaboración con una persona asesora pedagógica de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Sarapiquí. Los criterios de selección incluyeron el nivel de experiencia docente (entre 5 y 15 años), la estabilidad laboral (docentes en condición de propiedad) y la vivencia en modalidades educativas a distancia y combinada. Además, se garantizó la paridad de género, seleccionando a tres hombres y tres mujeres para el estudio (Comisión Interamericana de Mujeres, 2020). Este

proceso de selección aseguró que los participantes representaran una muestra diversa, pero homogénea en cuanto a su experiencia dentro del sistema educativo costarricense.

Una vez recolectados los datos, se analizaron mediante un enfoque de análisis inductivo de contenido, siguiendo las seis fases propuestas por Hatch (2002); es decir, las categorías se definen durante el análisis de los datos. Este proceso inductivo incluyó la familiarización con los datos, la creación de códigos a partir de unidades mínimas de significado, la identificación de categorías y su revisión crítica. El uso del *software* ATLAS.ti (2023) facilitó la organización y el análisis sistemático de los datos cualitativos, permitiendo que se identificaran patrones semánticos que respondieran a las preguntas de investigación.

La validación interna y externa fue un componente clave de este estudio. Merriam (2009) sugiere que la triangulación de datos y la retroalimentación de las personas participantes son esenciales para garantizar la validez en la investigación cualitativa. En este caso, la triangulación se logró mediante el uso de múltiples técnicas de recolección de datos (entrevistas, análisis de documentos y *body mapping*) y la colaboración con personas externas expertas, quienes revisaron los instrumentos de recolección y validación de datos. Además, los resultados preliminares fueron presentados a las personas participantes para asegurar que sus percepciones fueran representadas con precisión, un proceso conocido como *member checking*.

Finalmente, como parte de la metodología, se cumplió con estándares éticos establecidos para la investigación cualitativa, asegurando que todas las personas participantes firmaran un consentimiento informado antes de participar. Además, se les garantizó confidencialidad mediante el uso de códigos para proteger sus identidades. Los códigos fueron DI (docentes de inglés) y los números del 1 al 6 (DI-1, DI-2, DI-3, DI-4, DI-5 y DI-6). En el contexto de la pandemia, se implementó un plan de contingencia que asegura que los procesos de recolección de datos cumplieran con los protocolos de salud establecidos por las autoridades.

Análisis y discusión de resultados

A partir del análisis inductivo de los datos recolectados durante el presente estudio de caso descriptivo, se identificaron tres temas relevantes que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno bajo estudio: (1) la gestión escolar y educativa que abarcaron el proceso de toma de decisiones a nivel micro y macro, respectivamente, (2) los aspectos pedagógicos que incluyen recursos educativos, planeamiento de clases, procesos de mediación pedagógica y procesos de aprendizaje (López-Estrada et al., 2024c) y (3) los desafíos enfrentados por las personas docentes y el estudiantado durante el retorno a la educación presencial pospandemia. Este último corresponde al resultado que se aborda en el presente capítulo.

Como se muestra en la Figura 1, mediante la codificación inductiva, se identificaron en total ocho desafíos percibidos por las personas docentes durante el retorno a la presencialidad. Cinco de estos desafíos se relacionan estrictamente con el profesorado y tres de ellos afectaron al estudiantado; además, existió la sobreposición de un desafío que afectó a ambas poblaciones. Todos los desafíos fueron percibidos y forman parte de las experiencias y opiniones de las personas docentes. Cada uno de estos desafíos se analizará a lo largo de este apartado.

Figura 1

Desafíos percibidos durante el retorno a la educación presencial

Nota. El desafío de rezago educativo se repite en ambas poblaciones, razón por la cual se contabilizan siete en total. Fuente: Elaboración propia.

Basándose en las relaciones semánticas de Spradley (1979) y Hatch (2002), todas las categorías fueron de tipo inclusión estricta; cada una de ellas es un tipo de desafío en el retorno a la presencialidad. La Tabla 1 resume cada una de estas categorías con sus respectivas descripciones para una mejor comprensión.

Tabla 1

Descripción de categorías

Categoría	Descripción
Agotamiento generalizado	Agotamiento físico, mental o emocional generalizado expresado por la persona docente.
Carencia de competencias educativas	Carencia de competencias educativas en el estudiantado expresadas por las personas docentes; puede incluir: aprender a aprender, socialización, responsabilidad ciudadana, habilidades colaborativas, comunicación lingüística, autonomía, autorregulación, etc.
Procesos de readaptación	Procesos de readaptación durante el año de retorno a la presencialidad; puede incluir: readaptación física, cognitiva, emocional, tecnológica y educativa con respecto a la rutina de los cursos lectivos prepandemia.
Protocolos sanitarios	Interferencia de los protocolos sanitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Reducción de tiempo efectivo de clases	Reducción de tiempo efectivo de clases debido a carga administrativa, actividades extracurriculares y otros en los que la persona docente no tiene poder de decisión.
Rezago educativo	Nivel educativo inferior al esperado de acuerdo con el grado escolar; puede incluir causas, ejemplos y razones de este.
Sobrecarga laboral	Sobrecarga laboral del personal docente generada por la modalidad o expresada por la persona docente.

Fuente: Elaboración propia.

Desafíos experimentados por el profesorado

Las personas docentes, desde su percepción individual, experimentaron cinco desafíos principales durante el retorno a la presencialidad: agotamiento generalizado, rezago educativo, sobrecarga laboral, protocolos sanitarios y procesos de readaptación. Estos desafíos son el resultado de regresar a la modalidad de educación presencial luego de enseñar bajo las modalidades de educación a distancia y educación combinada durante el 2020 y 2021, respectivamente.

En principio, el agotamiento generalizado se debió a que, por primera vez en décadas, el curso lectivo 2021 se extendió hasta mediados de enero de 2022 (Díaz, 2021). DI-1 expresó: "Llega un punto en el que, como ahora, quiero que lleguen las vacaciones para ir a descansar un par de semanas y tratar de recargar energías" (Comunicación personal, 29 de mayo 2023). Este sentimiento fue compartido también por otras personas participantes. DI-2 indicó sentirse muy cansada durante el retorno a la presencialidad y que, a pesar de haber sido una persona activa, este año "ha sido muy pesado" (Comunicación personal, 26 de junio 2023). Finalmente, DI-4 expresó:

> Estoy cansado y a pesar de que yo trato de tomar las cosas tranquilo, sé que tengo responsabilidades mañana, sé que la otra semana tengo que hacer exámenes, que entre un mes tengo que hacer una actividad del festival de inglés... me he sentido cansado (Comunicación personal, 22 de junio 2023).

Este agotamiento, además de deberse al hecho de retomar actividades que no se hacían durante los años de pandemia, podría ser un efecto que viene desde el periodo de la pandemia y no específicamente generado por el retorno a la presencialidad. Como lo indican Caldiño Mérida et al. (2022) y Frango-Silveira et al. (2023), la pandemia generó altos niveles de estrés y agotamiento en las personas docentes al exponerlas a situaciones que no habían sido vividas antes. Es decir, para el 2022, los niveles de estrés de años anteriores pudieron estar aun presentes en las personas docentes.

Un segundo desafío tuvo que ver con el rezago educativo del estudiantado. Para DI-4 fue un desafío tener que "atender las necesidades de la clase y lograr un aprendizaje más equilibrado debido al desface que arrastrábamos" (Comunicación personal, 22 de junio 2023). La pandemia generó en el estudiantado un rezago educativo que tuvo impacto en la forma como las personas educadoras desarrollaron las clases durante el retorno a la presencialidad; uno de esos rezagos tuvo que ver con el proceso de lectoescritura en el estudiantado. Al respecto, DI-2 expresó: "Enseñar segundo año fue un reto en 2022, debido a que los estudiantes y sus padres no estaban presionados a que los niños aprendieran a leer y escribir... Había todo un mosaico de diferentes niveles de rezago" (Comunicación personal, 26 de junio 2023). Entonces, las personas docentes debieron esforzarse en el 2022

para lograr nivelar al estudiantado con estos aprendizajes. De hecho, algunas personas sintieron que fue como empezar desde cero; tal fue el caso de DI-5 que rememoró: "Tuve que trabajar mucho para el grado que ellos iban a estar y empezar de nuevo a retomar ese tema…sí, digamos, académicamente fatal" (Comunicación personal, 24 de mayo 2023). Según lo indicado por el Programa Estado de la Nación (2023), en el Noveno Estado de la Educación, el rezago educativo no fue solamente una percepción, sino una realidad que respondió tanto a la pandemia como a otros problemas estructurales que se arrastraban por el sistema educativo desde los años 2018 y 2019.

Un tercer reto para las personas docentes y que puede describirse como un efecto de los dos anteriores fue el sentimiento de sobrecarga laboral. Durante el 2022, se retomaron todas las actividades curriculares y extracurriculares que se habían pausado en la pandemia. DI-1 indicó que "ya uno está acostumbrado a la rutina con los chicos: hacer su planeamiento, que hacer sus trabajos y tener todo al día. Pero esa milla extra que le piden a uno con ese montón de comités lo desgasta demasiado" (Comunicación personal, 29 de mayo 2023). De forma similar, para DI-4, los constantes cambios en las directrices y actividades que tuvieron que realizar implicaron un sentimiento de sobrecarga: "Al final el MEP o el sistema me sumerge en tanto que a veces siento que mi trabajo no es pedagógico, sino administrativo, depende más de que yo cumpla todo lo que me piden, y en segundo plano mi parte pedagógica" (Comunicación personal, 22 de junio 2023). Sin embargo, cuando DI-2 indicó "siempre hemos estado acostumbrados a trabajar muchísimo" (Comunicación personal, 26 de junio 2023), queda claro que la sobrecarga laboral en el MEP no solamente se dio durante el retorno a la presencialidad. En otras palabras, las personas docentes no solo debieron preocuparse por atender el rezago educativo mediante la realización de planes remediales, sino que volvieron a formar parte de diferentes comités que demandaban esfuerzo y generaron un sentimiento de sobrecarga laboral.

Para las personas docentes de inglés como lengua extranjera, un desafío importante se produjo debido a la permanencia de algunos protocolos sanitarios durante el primer semestre del año, como el uso obligatorio de mascarilla y el distanciamiento social.

Para DI-2, "lo que más me incomodó en ese inicio de clases fue el uso de la mascarilla; principalmente para nosotros que pronunciamos, que vocalizamos" (Comunicación personal, 23 de junio 2023). Considerando que durante las clases de inglés se enseña pronunciación y las personas docentes suelen mostrar las posiciones del aparato fonador para la correcta producción de sonidos, el uso de mascarilla dificultaba estos procesos. Además, el distanciamiento social fue otro factor retador durante el retorno a la presencialidad; como lo expresó DI-5: "¿Cómo hace una actividad donde usted no puede poner la gente a hablar a uno enfrente del otro? ¿Cómo hago yo para que mis estudiantes no interactúen o interactúen, pero sin contagiarse?" (Comunicación personal, 24 de mayo 2023). En resumen, aunque los protocolos sanitarios eran necesarios para garantizar la integridad y salud de las personas estudiantes, representaron un reto y factor determinantes en el éxito de las actividades propuestas por el profesorado, principalmente en las clases de lengua extranjera.

El último desafío identificado por las personas docentes participantes del estudio se refiere a los procesos de readaptación, puesto que, durante dos años seguidos, las modalidades educativas y formas de hacer las cosas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron diferentes. Para DI-1 el retorno fue "más desgastante porque ya tenía los 16 chiquillos [estudiantes] en el aula. Ya hacían más bulla, ya hacían más desorden [risas]" (Comunicación personal, 29 de mayo 2023). Aunque entre risas y con un poco de humor, este comentario refleja que las personas docentes debieron readaptarse a tener en sus aulas la totalidad de las personas estudiantes, por lo que volver a trabajar en aspectos de disciplina y atención con el grupo total fue retador. De forma similar, para DI-2 "había momentos en que yo me sentía como estar en una [escuela] unidocente. Unos que apenas están aprendiendo a leer, están aprendiendo a escribir; otros que saben esto, pero otros que no saben esto" (Comunicación personal, 23 de junio 2023). Sin embargo, las personas docentes eran conscientes de que, aunque con algo de incertidumbre, estos procesos eran necesarios para retomar la presencialidad al 100%; ejemplo de ello es lo indicado por DI-4 al asegurar: "A pesar de todas las situaciones vividas debemos seguir adelante, y aunque en ocasiones nos embargue el miedo o la

incertidumbre, debemos saber vivir y mejorar siempre" (Comunicación personal, 22 de junio 2023).

Desafíos experimentados por el estudiantado

Tanto durante las entrevistas como en los testimonios de los mapas corporales y las reflexiones de los planeamientos didácticos, las personas docentes identificaron desafíos experimentados por las personas estudiantes. Estos retos que incluyen rezago educativo, reducción en tiempo efectivo de clases y carencia de competencias educativas son analizados en este apartado.

Como se describió anteriormente, el rezago educativo fue un reto para la persona docente, pero también representó un desafío para las personas estudiantes. Al respecto, DI-2 señaló que "el año pasado había mentes en blanco; es decir, como que no habían recibido inglés el año antepasado" (Comunicación personal, 23 de junio 2023). Este fenómeno es el que el Programa Estado de la Nación (2023) acuñó como apagón educativo, haciendo referencia a la recesión en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes. Este rezago se identifica como reto para el estudiantado puesto que, tal y como lo indicó DI-1,

> Académicamente, les costó mucho por lo mismo, porque chicos que en primer grado se fueron directo a la modalidad [a distancia] tuvieron que volver a un segundo grado a medias y llegaron a un tercer grado donde muchos no sabían ni siquiera cómo agarrar un lápiz o leer (Comunicación personal, 29 de mayo 2023).

Entonces, las personas estudiantes se vieron afectadas durante el retorno a la presencialidad al llegar a las aulas, según lo expresaron las personas docentes, con un rezago educativo que les dificultaba el avance en los procesos de aprendizaje. Tal y como lo indica De la Ossa (2022), esto se debe a que, por cada año calendario de clases suspendidas, una persona estudiante se retrasaba aproximadamente año y medio en su aprendizaje.

Aunado a este rezago, se sumó una reducción de tiempo efectivo de clases durante el año de retorno a la presencialidad, debido a que se retomaron actividades curriculares

y extracurriculares, así como comités de índole administrativo donde se involucraba a las personas docentes. Tal y como lo expuso DI-4, "Quieren un festival de las artes bonito, pero eso requiere tiempo de ensayo con los chicos. Si sacas tiempo para eso, se afecta al tiempo de clases que no va a percibir el estudiante" (Comunicación personal, 22 de junio 2023). Entonces, a pesar de haber terminado la pandemia, se siguió suspendiendo clases, al menos en la materia de inglés, para realizar otras actividades escolares. Esto lo corroboró DI-1 al indicar: "Actualmente, estoy en un comité para festival de inglés, estoy en un comité de festival de las artes. A veces, suspender lecciones porque hay una reunión de comité. Entonces, ya ese día no trabajaste con los grupos, tuviste una reunión" (Comunicación personal, 29 de mayo 2023).

De la mano con el rezago educativo y como consecuencia de haber permanecido en los hogares durante casi dos años, se presentó para el estudiantado el reto de la carencia de competencias educativas. Al respecto, las personas docentes señalaron una carencia en los procesos de socialización; por ejemplo, DI-5 expresó que durante el 2022 tuvo que "ayudarles a reintegrar también el tema social, porque ya ahí también hay desfases. La socialización se degradó un poco" (Comunicación personal, 24 de mayo 2023). Estos problemas para socializar pudieron ser, además, el desencadenante de problemas de disciplina en general; DI-2 acotó un problema de "indisciplina; es decir... enfrentamiento entre chicos; agresividad y falta de límites" (Comunicación personal, 23 de junio 2023). Finalmente, las personas estudiantes tuvieron problemas para retomar el trabajo en clase debido a una carencia en competencias como aprender a aprender, autorregulación para el aprendizaje y rutinas escolares. Un ejemplo de ello lo indicó DI-1, al explicar que las personas estudiantes

> No se ubicaban todavía en el contexto porque ya venían acostumbrados a llevarse las Guías de Trabajo Autónomo para la casa y se las hacía el hermano, el papá o la mamá... pero ya volver otra vez a la escuela y que sean ellos los que tienen que trabajar fue bastante difícil. Más que para uno, para ellos, volver a caer a la realidad de tengo que meterme en mi papel de estudiante y trabajar (Comunicación personal, 29 de mayo 2023).

En síntesis, desde la perspectiva docente, se identificaron cinco desafíos que afectaron a las personas docentes y tres al estudiantado durante el año de retorno a la educación presencial. Las personas docentes expresaron que su agotamiento se debió, en parte, a la extensión del curso lectivo de 2021 hasta enero de 2022, lo que los dejó exhaustos. Además, este cansancio puede estar relacionado con el estrés acumulado durante la pandemia (Caldiño Mérida et al., 2022; Frango-Silveira et al., 2023). También, las personas docentes participantes enfrentaron un rezago educativo significativo en sus estudiantes, especialmente en áreas como la lectoescritura, lo que les obligó a retomar ciertos aprendizajes desde el principio. La sobrecarga laboral se incrementó al tener que cumplir con actividades extracurriculares y administrativas. Asimismo, los protocolos sanitarios, como el uso de mascarillas, dificultaron la enseñanza de la pronunciación en inglés. Finalmente, las personas docentes debieron readaptarse a trabajar con grupos completos, lo que aumentó el reto de mantener la disciplina y la participación activa en las aulas, así como desarrollar competencias educativas en el estudiantado.

Conclusiones y recomendaciones

Luego del análisis de los resultados expuestos en el apartado anterior, se presentan tres conclusiones principales. Primero, es claro que las personas docentes experimentaron una sobrecarga laboral debido a que se retomaron todas las actividades curriculares y extracurriculares que existían antes de la pandemia. Además, a las personas docentes se les asignaron responsabilidades administrativas que se sumaban a las pedagógicas, que ya de por sí eran complicadas por el rezago educativo y la carencia de competencias educativas que acarrearon las personas estudiantes.

Una segunda conclusión importante fueron los constantes cambios que surgieron a raíz del nuevo Gobierno nacional y nueva administración del MEP. También, hubo múltiples interpretaciones de las directrices emitidas por el MEP, tanto de las direcciones de escuela como de las supervisiones de circuito escolar y las direcciones regionales de educación, haciendo los procesos de readaptación de las personas docentes más difíciles y complejos. Además, tras las directrices de retomar actividades

como los festivales de inglés, ferias de ciencia y tecnología y festivales de las artes, se suspendieron clases, lo que no ayudó a paliar los efectos de la pandemia en cuando al rezago educativo.

Las personas participantes identificaron múltiples deficiencias en competencias educativas, como el aprender a aprender, la socialización y las rutinas de estudio, haciendo más difícil el retorno a la modalidad presencial tanto en docentes como estudiantes. Sin embargo, las personas docentes utilizaron diversos recursos educativos, incluyendo la adaptación de las guías de trabajo autónomo que habían utilizado en 2020 y 2021, como libros de trabajo, lo cual les permitió apoyar el proceso pedagógico. Aun así, hubo una sensación de cansancio generalizado.

Finalmente, una última conclusión sugiere que los procesos de readaptación del profesorado se convirtieron en un reto importante, debido a la falta de competencias educativas en el estudiantado y el rezago educativo estudiantil tras haber estado casi dos años en casa. Las personas docentes sintieron sobrecarga laboral debido a otras tareas extracurriculares y administrativas que llevaron, además de un agotamiento generalizado. Entonces, podría recurrirse a un plan remedial nacional que, de forma objetiva y realista, permita nivelar al estudiantado en el mediano plazo.

Como recomendaciones generales, podría considerarse por parte de las autoridades del MEP revisar la claridad de las directrices emitidas y delimitar aquellas tareas administrativas asignadas al personal docente, de modo tal que se reduzca este tipo de trabajo para aprovechar el tiempo en los procesos de enseñanza. También, se recomienda sacar provecho de las personas docentes que quisieran compartir materiales de calidad para generar un repositorio de actividades que les permita a otras mejorar su práctica docente, así como recurrir a un plan remedial nacional que, de forma objetiva y realista, permita nivelar al estudiantado en el mediano plazo. Para esto, no solo es necesario identificar los aprendizajes esperados que deben retomarse, sino también aquellos de los que podría prescindirse durante un periodo de tiempo para que las personas docentes puedan trabajar en la nivelación académica sin el estrés de tener que cubrir los aprendizajes esperados totales para el año. Finalmente, es necesario establecer

una ruta clara que permita al estudiantado desarrollar las competencias educativas hacia el éxito académico en el corto, mediano y largo plazo.

Por último, debido a que este estudio de caso celebró las experiencias y percepciones vividas durante el retorno a la educación presencial desde la perspectiva docente, se identifica como línea de investigación para proyectos futuros la exploración de las experiencias y opiniones desde la perspectiva del estudiantado, las familias y las personas administradoras del sistema educativo, tanto a nivel micro (las escuelas) como a nivel macro (las supervisiones, direcciones regionales de educación y asesorías pedagógicas). De esta forma, se aprehenderá con mayor profundidad las experiencias vividas por las diferentes personas actoras dentro del sistema educativo.

Referencias

Acevedo, I., Flores, I., Székely, M. y Zoido, P. (2022). *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* https://doi.org/10.18235/0004175

Arellanos-Carrión, S. (2023). Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, *27*(2), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15884

Aretio, L. G. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, *24*(1), 09. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2022). *ATLAS.ti 23 Mac* (versión 23.2. 0) [Programa informático]. https://atlasti.com

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, *13*(4), 544-559. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2

Botha, C. (2017). Using metaphoric body-mapping to encourage reflection on the developing identity of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 37(3). https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1377

Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö, & Castellanos-Reyes, D. (2022). The impact of COVID-19 on education: A meta-narrative review. *TechTrends*, *66*, 883-

896. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0

Caldiño Mérida, E., Mendes Tomaz dos Santos, G., Flores Rangel, E. L., Salinas Sánchez, A. y Payán Valenzuela, L. M. (2022). Impactos del Covid-19 en Latinoamérica: Énfasis en los discursos docentes. *Revista Científica: BIOTECH AND ENGINEERING*, *2*(02), 108-130. https://doi.org/10.52248/eb.Vol2Iss02.63

Ceberio, M. y De la Cruz, G. (2024). Desafíos didácticos en tiempos de pandemia: enseñar y aprender en tiempos de crisis. *Revista Multidisciplinaria*, *8*(17), 45-53. https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.4

Chanto, C. L. y Mora, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: Impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *15*(2), e1342. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1342

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Autoedición. http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2744

Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *La paridad como principio democrático. Organización de los Estados Americanos*. http://www.oas.org/es/cim/paridad.asp

De Giusti, A. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación En Tecnología*, (26), e12. https://doi.org/10.24215/18509959.26.e12

De la Ossa, L. A. M. (2022). Las consecuencias, retos y oportunidades causadas por el covid-19 en la educación Latinoamérica: las perspectivas de Colombia y Panamá. *Latitude*, *1*(15), 72-86. https://doi.org/10.55946/latitude.v1i15.176

Díaz, K. (2021). *MEP reprograma calendario escolar del curso lectivo 2021*. https://www.mep.go.cr/noticias/mep-reprograma-calendario-escolar-curso-lectivo-2021#:~:text=La%20finalización%20del%20curso%20lectivo,cumplido%20196%20días%20de%20clase.

Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. F. y Soares, S. (2021). Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia? Banco Interamericano de Desarrollo.

Elizondo-Mejías, J., López-Estrada, P. y Pérez-Hidalgo, E. (2021). Propuesta metodológica de un estudio de caso sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Espiga*, *20*(42), 33-48. https://doi.org/10.22458/re.v20i42.3669

Espinel Jaramillo, A., Castillo Jaramillo, G. y Jaramillo Pazmiño, M. (2022). Desafíos de las instituciones educativas después de la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 518-554. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3093

Flores Carranza, C. J., Remache Reinado, H., Carriel Izquierdo, B. y Yépez, E. (2022). La pandemia y los efectos causados en la educación en América Latina y el Caribe. *Revista Cognosis*, 7(3), 71–80. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i3.3362

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., pp. 301-316). Sage. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2278194

Frango-Silveira, I., Mendes-De-Araújo, R., Farinazzo-Martins, V., Eliseo, M. A., Albuquerque-De-La-Higuera-Amato, C., Casali, A., Torres, D., Costas-Jauregui, V., Collazos, C., Muñoz, D., De la Rosa-Feliz, C., Yangüez-Cervantes, N., Villaba-Condori, K. O., Ibarra, M., Rodés-Paragarino, V., Motz, R., De Ambrosis, M. V., & Silva-Sprock, A. (2023). COVID-19, Changes in educational practices and the perception of stress by university educators in Latin America – a post-pandemic analysis. *Education in the Knowledge Society (EKS), 24*, e28777. https://doi.org/10.14201/eks.28777

García, M. B. (2023). Retos sociales y educativos en los nuevos escenarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje post-Covid 19. *Praxis, 19*(1), 8-10. https://doi.org/10.21676/23897856.5127

García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean*. https://www.unicef.org/lac/media/16856/file/CD19-PDS-Number20-UNICEF-Educacion-EN.pdf

Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., & Davy, C. (2012). *Body-Map storytelling as research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping. Migration as a social seterminant of health*. http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping

Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. Sage.

Gubrium, A., & Shafer, M. (2014). Sensual sexuality education with young parenting women. *Health Education Research, 29*(4), 649-661. http://dx.doi.org/10.1093/her/cyu001

Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, 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

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage.

López-Estrada, P., Elizondo-Mejías, J., & Pérez-Hidalgo, E. (2022). Perceptions of primary school English teachers regarding distance education during the COVID-19 pandemic: A case study in San Carlos, Costa Rica. En A.P. Costa, A. Moreira, M.C. Sánchez-Gómez, & S. Wa-Mbaleka (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (pp. 153-174). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_11

López-Estrada. P., & Elizondo-Mejías, J. (2024). Exploring beyond conventional boundaries: Body mapping as a data collection technique in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 20(2), e1010. https://doi.org/10.36367/ntqr.20.2.2024.e1010

López-Estrada, P., Elizondo-Mejías, J., & Pérez-Hidalgo, E. (2024a). "Tired, overwhelmed, frustrated": Emotional challenges of primary English teachers during the pandemic: Case study in San Carlos, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, *28*(1), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17333

López-Estrada, P., Pérez-Hidalgo, E. y Elizondo-Mejías, J. (2024b). Educación combinada en tiempos de pandemia: un estudio de caso en la Dirección Regional de Educación Norte-Norte, Costa Rica. *Revista Educación*, *48*(2). http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58552

López-Estrada. P., Elizondo-Mejías, J., & Sancho-Chacón, S. (2024c). *Insights of primary school English teachers regarding the return to in-Person education as part of the COVID-19 Pandemic: A Case Study in Sarapiquí, Costa Rica* [ponencia]. Proceedings of the 8th World Conference on Qualitative Research, Azores, Portugal. https://proceedings.science/wcqr-2024/papers?lang=en

López, M. J. (2023). Políticas educativas postpandemia para Latinoamérica y el Caribe. *Revista de Climatología*, *23*, 581-592. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/

v23cs.581-592

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* John Wiley & Sons.

Ministerio de Educación Pública. (2020). *MEP inicia con acciones de educación a distancia después de Semana Santa para apoyo de estudiantes y familias*. https://www.mep.go.cr/noticias/mep-inicia-acciones-educacion-distancia-despues-semana-santa-apoyo-estudiantes-familias

Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf

Oyarce, V. A., Silva, L. y Abanto, S. A. (2022). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 534-546. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.116

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo estado de la educación 2021*. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno estado de la educación 2023*. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023

Qadir, J., & Al-Fuqaha, A. (2020). A student primer on how to thrive in engineering education during and beyond COVID-19. *Education Sciences*, *10*(9), 236. https://doi.org/10.3390/educsci10090236

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.

Vázquez Zamudio, M., Delgadillo Partida, J., Pérez Romero, H., & Cancino Uribe, R. I. (2021). Strategic management applied in Mexico during the COVID-19 pandemic to organize online classes at universities where they were previously given face-to-face: a case study. *Estudios De Administración*, *28*(1), 182-200. https://doi.org/10.5354/0719-0816.2021.58234

Velásquez, M., Mendoza, M. y Pallares, T. A. (2022). Una mirada a los retos en la transición de la educación análoga a la digital en la post pandemia. *Revista Oratores*, (17), 76-99. https://doi.org/10.37594/oratores.n17.730

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and method*. Sage.

Biodatas

Jonathan Elizondo-Mejías ha trabajado en proyectos para potenciar la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de tecnologías. Ha presentado en Argentina, Colombia, Venezuela, República Dominicana, Panamá y Perú. Es profesor-capacitador en el Centro de Capacitación en Educación a Distancia de la UNED, Costa Rica. Desde 2020, ha participado como coinvestigador en tres proyectos sobre la implementación de diferentes modalidades educativas adoptadas por el Ministerio de Educación.

Patricia López-Estrada ha liderado importantes proyectos de extensión universitaria e investigación cualitativa en Costa Rica, centrados en el diagnóstico y mejoramiento de competencias lingüísticas en comunidades rurales. Ha presentado su trabajo en congresos internacionales en Brasil, Portugal, Colombia, Argentina, Japón y Filipinas. Es profesora catedrática e investigadora consolidada en la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico Local San Carlos.

Samira Sancho-Chacón es estudiante de tercer año en la carrera de Administración de Empresas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico Local San Carlos. Como asistente de investigación, participó en un estudio cualitativo que analizó las percepciones de los docentes de inglés sobre el regreso a la educación presencial durante la pandemia, contribuyendo al análisis y codificación de datos.

BEYOND THE CLASSROOM: IDENTITY'S PRE-UNIVERSITY ROOTS

César Samir Huerta Rodríguez
ceshuerta@uv.mx
https://orcid.org/0009-0006-9557-8519
Universidad Veracruzana

Abstract

Personal growth remains in constant development since it is the result obtained throughout the experiences lived within interpersonal interactions under a diversity of scenarios presented. Thus, this qualitative research explores the intersection of personal growth, self, and identity, among undergraduate English language students at a public university in southeastern Mexico. Through in-depth interviews with nine anonymous participants, this study aims to uncover the common background that has contributed to the participants' development of self and identity. Drawing on an interpretative paradigm to analyze the data collected, it is possible to delve into the participants' self-awareness, as well as the influence of the social circles they are involved in on their decision-making and worldview. For this, the interview was designed with caution in order to place relevance in the areas of interest for the investigation. By an examination of the representative characteristics of the undergraduate student population, the study also aims to identify the ethnographic factors that amplify the opportunities of individual growth in the English language program. The findings contribute to a deeper understanding of some influential factors that impact identity formation among students pursuing English language studies in southeastern Mexico.

Keywords: identity formation, interpretative paradigm, personal growth, qualitative research, undergraduate students.

Introduction

Individuals resemble the line marked in the different social circles they have been part of throughout their life. From the habits to the set of rules and beliefs encompassed in various societies are elements that shape identity. As a result, decisions are made based on the adopted approach to life and the impregnated thought processes.

Thus, regarding the identification of a common background that led undergraduate students to study a BA in English, the hypothesis held on this research relies on the assertions that highlight the catalyzation of identity construction under certain circumstances in a determined social circle (Boeker, 2021; Crocetti et al., 2022).

Furthermore, family nucleus stands as the pivotal guidance in participants' identity formation prior to university; however, societal and economical features also represent relevance among the external factors considered influential in this regard. Consequently, the rationale of this research intertwines with a necessity for the obtention of a comprehensive analysis that describes the similarities shared among participants.

Therefore, the purpose of this research is to shed light on the importance of providing not only valuable academic content at university but also an atmosphere where, first, students feel understood, and, second, primordial areas of improvement in terms of both personal and professional identity construction be fostered in hopes of teaching principles that educators should possess to perform under ethical standards for the benefit of future generations of students.

This research is directed at solving some questions which make it possible to find valuable information regarding the area of study. Consequently, the information expected to be found concerns the solid basis that served participants to form their identities. For such a reason, three main questions arise with the aim of delving into interconnected topics that elucidate the commonalities shared in instances of undergraduate students' life prior to entering university. The questions are as follows:

- Is there any common background in participants' lives prior to university?
    - If so, what are the similarities shared among them?
- Which was the most influential social group in shaping participants' identity?

    - What is the reason for the relevance of that social group in participants' lives?
    - What is the outcome obtained after the interaction within that social group?
- How did experiences within determined social groups shape the participants' identity?

As implied by those inquiries, an intersection among backgrounds, the most influential social groups in participants' life, and the repercussions of experiences, is expected to be drawn with the sole purpose of delivering a radiography of the undergraduate students' past for comprehending the shaping of their identity and its effects in their decisions and actions.

Consequently, a substantial primordiality arises in terms of discerning the approach from which theories and concepts are tackled in this investigation. So, the following chapter is devoted to detailing the compass that guides the perspective given to the whole study.

Theoretical conceptual framework

A comprehensive view of the topic under research is conveyed throughout the solid panorama provided by an organized and cohesive structure of ideas which support the information presented. In other words, the implications of developing a depth-thought framework which sheds light on the theories and concepts described in the research are the epitome of guidance for both the research and the reader (Creswell, 2014). Therefore, a theoretical conceptual framework is a strong and crucial foundation with the purpose of carrying out a meaningful and centered investigation that builds a connecting bridge between existing knowledge in an area of interest and an accurate understanding that aligns to the aims of the research (Grant & Osanloo, 2015).

Hence, this theoretical conceptual framework delves into details regarding identity with the aim of providing an immersive approach to the understanding of such a concept from relevant views while emphasizing the diverse factors that contribute to the formation of individuals at different stages of life.

Consequently, a strong prioritization is given to theories related to the formation of identity which highlight both the significance and repercussions of societal conditions such as the perspectives held by the surrounding people towards life, work, financial status, among others, and the impact of social traditions on identity formation.

From this, a wider perception is obtained through the analysis of the data collected throughout the participants' impressions related to their evolution as individuals which were shared during their interviews. Then, a correlation between the theories and concepts described is made to comprehend the identity formation of undergraduate students in southeastern Mexico.

Identity formation in early stages of life

In the late seventeenth century, John Locke elaborated a notable theory related to the concept of identity; his stance conceives personal identity as a process of awareness that remains constant throughout life in which, if coexistence within a plethora of diverse environments is not experienced, the possibilities of self-construction are minimum (Boeker, 2021). For such a reason, the concept of individual identity cannot be defined as a pre-existing entity but rather a dynamic construct shaped by social interactions.

Furthermore, identity is most likely absent at the beginning of life when a newborn either has not been exposed to external factors and circumstances which force the development of conception towards life or does not possess the ability to discern right from wrong, for instance. Then, while this infant walks through a long path filled with experiences and interactions, the shaping of identity arises under the social constructs encompassed in the adjacent environments.

By means of exemplification, no individual forms their own identity -which, in short, can be understood as the view of the world and life, ideologies, beliefs, and actions- in entire independence; rather, an adoption process of ideologies arises. Thus, based on Erikson's assertions, Gilleard and Higgs (2016) point out that each lapse of time signifies an important segment in individual existence because of the emergent crisis in individual's identity due to the constant interchange of views with other people through

the course of each stage (Gilleard & Higgs, 2016).

Henceforth, a sense of trust or untrust grows internally due to the interactions and convictions held by close social circles depending on the input the child receives and perceives. Later, after the formation of an identity shaped by coexisting within the family nucleus, a child is likely to be involved in a different scenario where social constructs might be different to those previously impregnated; an example of this is an academic environment.

For instance, when *Individual A,* who has been indoctrinated with *Approach A* towards life by *Social Circle A* -their closest circle, family-, is introduced to a diversity of approaches held by external individuals in *Social Circle B* –school; for example-, *Individual A* ought to decide whether maintaining *Approach A* despite the clash with other approaches, or rejecting *Approach A* and adopting one of the many approaches found in *Social Circle B*. Then, the result of this will pave the way for future years of *Individual A*'s life.

In aims of solidifying the understanding of the previous scenario, individual identity is shaped through various stages of life where involvement in diverse social contexts inevitably requires interaction in which ideas are exchanged (Erikson, 1963). In other words, individual identity construction is formed as the result of the exchange of compilatory information denominated perceptions throughout social interactions (Crocetti et al., 2022).

Hence, with the goal of gaining a comprehensive understanding of participants' formative experiences and the factors influencing their academic trajectory, their social background is a primordial matter to study for this research.

Identity construction

In order to shed light on the matter of the impact that any group of people has on individuals, it is important to mention that any type of society adopts constructs such as norms, beliefs, behaviors, values, religion, among others which, somehow, predispose a determined conduct of the population involved due to the common achievements

such society expects to fulfill in aims of obtaining beneficial outcomes for everyone involved (Powell, 2012).

Furthermore, internal and external factors, as well as general aspects proper of relationships, are encompassed in the formation of individual identity as shown in Table 1 (Branje, 2022; De Lise et al., 2024; Hatano et al., 2020). Then, by employing this theory, an effective analysis of the commonalities among participants can be made leading to gaining a deeper understanding of undergraduate students' unique cultural and social backgrounds, which is essential for providing effective support and instruction.

Table 1

Factors encompassed in individual identity

	Internal factors	External factors	Relationships
Concepts involved	Feelings Values Beliefs Personality traits Desires Fears Dreams	Physical attributes Social roles Culture Experiences Ethnicity Socioeconomic strata	Interactions Connections Sense of belonginess

Note: This information was taken from Branje 2022; De Lise et al., 2024; Hatano, 2020.

With the purpose of expanding on this information, similar to the exemplification in the chapter "Identity formation in early stages of life", the following is a short description to depict Table 1. A strong feeling of love towards the community has been cultivated in *Society A,* a reason that leads to a robust sense of union among its members who feel proud of being part of such a society. In addition, despite there might be some social disparities, most of the people share at least one internal or external factor that connects them and shapes their life in one way or another.

Then, while external and internal factors may represent distinct qualities, these concepts are inextricably linked to shaping an individual's identity. By means of explanation, external factors serve as the pavement where the individual's world is

placed. As a consequence, these external influences shape experiences, opportunities, and perceptions. In other words, the connection between external and internal factors relies on the world view (Dweck, 2006).

In the sphere of youngsters, such as the background of interest for this study, it is primordial to emphasize that individuals are influenced not only by interactions with other people, but also by the social constructs embraced in the different societies they are part of. For instance, while a person whose environment reinforces positive self-esteem may be more likely to feel capable of dealing with challenges despite the arising complications, someone involved in a low self-esteem ambience would tend to internalize negative perspectives causing a blocking status of mind.

That being so, undergraduate students may take different attitudes towards any situation presented in their life due to the social constructs fostered in their experiences prior to university.

Methodology

Under the assumption that a research is a "systematic process of discovery and advancement of human knowledge" (Gratton & Jones, 2009, p. 4) and a "systematic investigation undertaken in order to discover new facts and get additional information" (Homby & Cowie, 1986, p. 720), it is also important to comment that the proper design and approach of a research leads to obtaining the expected type of data to be gathered and, consequently, its results by means of contemplating variables, hypotheses, and analysis (Creswell & Creswell, 2018).

Three primary approaches dominate the landscape of effective research methodologies: qualitative, quantitative, and mixed methods. All of them aim to function as tools to facilitate the generation of new knowledge by means of a systematic process of data collection, analysis, and interpretation, under the considerations of ethics. However, each offers a unique perspective from which a topic can be explored. By means of explanation, the nature of the research question determines the most suitable approach to follow.

For instance, quantitative methods are appropriate for the identification of cause-and-effect relationships with the purpose of testing hypotheses. On the contrary, qualitative methods are ideal for the exploration of lived experiences, understanding of meanings, and production of rich descriptions. Yet, mixed methods of research can be of valuable use when complex research questions that require both a broad and deep understanding of the phenomenon under investigation are addressed (Creswell & Creswell, 2018; Johnson et al., 2017; Sekaran & Bougie, 2016).

The characteristics of each approach constitute wide lens to work on the matter of study; nonetheless, this research is carried out under a qualitative approach since the data obtained, and the analysis of findings are based on life experiences collected by semi-structured interviews.

According to Denzin and Lincoln (2018), qualitative research follows an inductive approach in which insights and theories arise from the interpretation of the data collected. For instance, questions in this research aim to obtain responses that show the way in which undergraduate students perceive their self-identities have evolved throughout their BA in English studies and what the impact of this on their academic performance and openness to new perspectives is. Consequently, a broader landscape is drawn to examine such phenomena with the purpose of capturing the complexity of lived experiences with an emphasis on social and cultural factors that shape identity. In other words, rather than presenting statistical findings, opinions are more relevant (Creswell & Creswell, 2018).

Lastly, interviews are one of the most employed data collection methods on account of the expected type of information to gather. Later, since perspectives that nurture the phenomena under investigation are anticipated to obtain, it is illogical to think about an analysis based on statistical measurements; rather, an interpretative paradigm is more suitable to such approach (Denzin & Lincoln, 2018).

Therefore, the choice for a qualitative approach relies on the fact that participants' perceptions related to their own identity formation are looked forward to comprehending a nonquantitative situation.

Data collection method

A common tool used in qualitative research is interviews, as researchers continue to refine their interviewing skills and explore innovative approaches. In addition, interviews are a cornerstone of qualitative research, offering a window into the live experiences, perspectives, and narratives of participants. Unlike surveys or questionnaires, which rely on standardized questions and predetermined responses, interviews permit a more in-depth and interactive exploration of a research topic (Merriam & Tisdell, 2016).

These interviews can be semi-structured, with a flexible guide to follow in which a list of key questions is developed but follow-up inquiries are accepted as well as exploration of unexpected topics that emerge during the conversation (McDavid, 2019). The interview employed in this research meets the characteristics of a semi-structured interview because a deeper exploration of personal stories is enhanced (Bryman, 2016).

Nonetheless, a well-crafted interview guide outlines key topics and questions to ensure the conversation stays focused throughout the construction of rapport between researcher and participants (Berg, 2008). Despite whether a structured or semi-structured interview is administered, the informed consent from participants must be obtained in order to ensure they understand the purpose of the research and their right to withdraw at any time; plus, confidentiality and anonymity is maintained throughout the research process (Morse, 2015).

The process of collecting data in this research fulfills both the needs of finding relevant information but also meets the ethical considerations of protecting participants' integrity.

For the purpose of expanding the data collection method employed in this investigation, the design of the semi-structured interview administered to participants represented a well-thought-out process of crafting with the objective of obtaining answers to the research questions focused on three main disjunctives: to find the similarities among participants' background, the most influential group in their life in terms of the most substantial impact on identity formation, and the reasons for such repercussions.

Then, some of the questions that suppose great significance from the interview are related to having a glimpse of the societal context of participants' hometown; information that will serve to delve deeply into the external factors that promoted a world view rather than another. Also, the prioritization of a sought for understanding both the transmission of values and the emotional support embraced in their surrounding environment is pivotal to pointing out the tendency of undergraduate students to react in a way to a variety of circumstances is vital.

Although qualitative research does not aim to state a law, it is useful to draw a comprehensive landscape of social phenomena with the purpose of suggesting actions which change such a situation. For example, if most of the participants state that despite growing up in rural areas with a few opportunities to study English their family was an impulse to accomplish their goals, modifications in the program might help to provide a wider panorama leading to either aspire higher in hopes of emigrating to solid workplaces, or to provide guidance in carrying out research to improve the education in their hometown.

Analysis of Data

Data analysis strategies are the methods employed to extract meaning, identify patterns, and draw conclusions from the raw data collected. However, these strategies vary depending on the type of data and the research question being investigated. In other words, it is uncommon for quantitative and qualitative research to have the same process for analyzing the data collected.

A strategy that permits a deeper exploration of individual experiences and perspectives through a description of stories participants tell is the narrative analysis (Edwards, 2016). Furthermore, narrative analysis recognizes stories as fundamental to how humans make sense of experiences under the acknowledgment of subjectivity is likely to exist.

By analyzing the structure, content, and context of narratives, researchers can gain insights into individuals' values, beliefs, and motivations (Riessman, 2008), Furthermore,

narrative analysis focuses on the structure of stories, examining how elements like plot, characters and setting contribute to the meaning conveyed.

The possibility of acquiring a nurtured view of human experience increases with the objective of having access to the subjective world of participants because a description of different backgrounds is permitted (Kimberly, 1998; Polkinghorne, 1995). For such a reason, narrative analysis is employed for this study since it is of utmost importance to provide a whole picture that portrays the participants' shaping of identity throughout different stages of their life to achieve the goal of comprehending the motivations to study a BA in English.

Findings

Three categories are unveiled after interpreting the data collected; such classification corresponds to the areas of interest cast out by the research objective. The importance placed on finding the foundations that BA in English undergraduate students possess to conduct themselves throughout their stages of life is central.

Consequently, an intertwinement among categories emerges to provide a landscape which illustrates the representative commonalities that influenced the formation of individual identity during periods of time prior to entering university in each participant. Furthermore, the development of a discussion is pertinent to approach each category from different perspectives. The vast information encompassed in different categories relates to:

- The relevance of the ambience embraced in the participants' closest social circle. Depending on whether a supportive or a diminishing accompaniment, participants might opt for adopting views of life that repercuss on their actions, behaviors, and decisions.
- The type of values indoctrinated in their early stage of life. Those participants who were guided to acknowledge the effort needed to successfully accomplish goals may show a strong sense of commitment to their goals.
- The reasons that led participants to study a BA in English. As Branje (2022), De

Lise (2024), and Hatano (2014) explain, external factors also tend to represent a substantial impact on an individual's life. Hence, the exploration of such elements is significant to comprehend why undergraduate students decided to get enrolled in this program rather than in another (Branje, 2022; De Lise, 2024; Hatano, 2014).

The fort of love

Under an interpretation of Maslow's hierarchy of needs (Pichere & Cadiat, 2015), family embodies a safe place where, independently the type of situations lived within this social circle, it is often observed how solid pillars made of love and strength sustain breath among all the members disregarding the difficulties that may be presented in the long journey to become reality any dream.

For instance, "I grew up with my parents, they have always supported me to have a decent education; even when they did not have money for other things when I was a child" (P1, 2024) is a clear reflection of how this participant and their family were embarked in challenging episodes where they remained together despite adversities in aims to fulfill the necessity of development at a school setting in life.

The basis for the existence of such a strong support relies on the sense of belonging fostered within families which is transformed into motivation to achieve, in this case, academic goals. Despite this, family members might not share the same interests or goals: "Sometimes my family does not understand what I am talking about (referring to anything related to English studies)... (chuckles)..." (P3, 2024), love is the source for relying on each other: "but they are happy that I am at the university... so, they try to help me as much as they can" (P3, 2024).

Additionally, a conscious emotional retribution exists to compensate for all the effort made: "...and I try to give my best because that is reciprocity" (P3, 2024). In other words, the union strengthened within the family is likely to play a primordial role throughout an individual's life.

From a different view, during their childhood, most participants also agree that, although probably unconsciously, a balance of their self-esteem was pursued by all the members of their nuclear and extended family, depending on who they grew up with. By means of illustration, "...It did not matter what I wanted to do; my grandma would always tell me I had the ability to make it... It just was about not giving up." (P2, 2024) serves to visualize how a positive perspective of themselves was crucial to encourage them to reach their academic goals.

Lastly, through unintentional actions, members of the family may also represent the figure of motivation transformed in the reason to study a second language. In this regard, a participant shares their experience where, in aims to teach their younger sister and capture a precious moment with her, an interest in learning English emerged: "I was with my little sister; she asked me about the meaning (translation) of a song. I searched (for) the lyrics in both languages and read them to her." (P5, 2024).

Instead of reacting in a negative way to the little sister's petition, their bond was key to providing help even after the first time: "She (the little sister) asked me about a different song some days later" (P5, 2024). As time went by, the spark lighted up by the precious moment in family, among other factors motivated P5 to pursue some studies in English: "...so I could translate the songs for her... and now I am about to become a teacher of English" (P5, 2024).

Once the relevant impact that family has on the process of identity construction has been stated, the following chapter delves deeper into the orientation taken regarding the development of values that guide individual actions.

Growth before adulthood

A variety of insights from the participants nurture this category to make it possible to comprehend the outcome of being involved in a particular setting prior to university. On the line of the statements made by Powell (2012), the societal conditions which surround an individual are of significance because values arise because of the effort required to succeed in life (Powell, 2012).

For instance, "As my parents were doing a lot for me and my siblings, I was committed to school before the BA. I could not do anything else (to retribute my parents) but to give them satisfaction with that" (P8, 2024) reflects the dedication this participant demonstrated by means of willingness to excel at school since an awareness of the hard work their parents were doing was transformed into an embracement of responsibility.

However, despite participants being devoted to school due to the existence of an acknowledgement of the struggle presented in their path, the obstacles to tackle also induced some negative feelings because of the impotency felt not only for the unfavorable conditions but also for the complications encompassed that every academic stage implicates.

In other words, comments from participants expose the fact that sometimes it is impossible to stand emotionally immobile when adversity is present: "I have always been somebody who gets stressed too easily and quickly, so I remember me crying or frustrated when things were not good at school" (P4, 2024). Even though the awareness of the idea '*nothing worth it is easy*' exists, pessimistic thoughts might persist in arisen under certain circumstances.

Nevertheless, the discernment of being committed to the endeavors might lead to more effective results prevailed in participants: "I did not have the best grades although I studied a lot every day, school was complicated to me, but at least I always tried (to have better grades)" (P7, 2024). In this regard, even if the outcome at the beginning was not as expected, participants would maintain the eagerness to achieve it.

Furthermore, being committed also requires discipline to be the prime concern disregarding the circumstances. As commented by Boeker (2021), the opinions that are more noticeable for the receiver are the ones that tend to be adopted, as in: "Tasks from school were first all the time, that is what my family used to tell me, and that is what I learnt, and what I did in high school" (P9, 2024). Ergo, since P9 was always told that school should be put before anything else, such a view was interiorized as the correct one.

Notwithstanding, discipline is not necessarily intertwined with positive emotions. As previously discussed, anxiety is also part of some participants' daily life. The reason for this emotion relies on the fact that concerns related to their future emerge: "I felt I was

not doing enough and (I) thought (I) had to be more responsible. So, I tried even harder until I got good scores." (P2, 2024). In other words, the stress undergraduate students feel does not only derive from the academic demands of the program, but also from the arisen of intrusive thoughts.

Finally, the next category sheds light on the effect of both the external factors, and the emotional basis fostered within participants' families; moreover, a description of such convergence is provided.

The journey in language

A contextualization of the setting where most participants were raised is necessary in order to have more amplitude of the conformation of the environment surrounding them. For example, despite noticeable precarities that did not exist in their early lives, none of the participants considered having a childhood repleted with wealth.

Besides, some of the external factors marked in this stage of life are related to the geographical area of their hometown, which could be close to the definition of countryside than a city, or due to the fact that their parents had to work double shifts sometimes to provide the family with basic needs because a high financial stratum was not their sphere.

In fact, the contrast between social environments is perceived by P6 who illustrates the consequences of their society roots where the traditional lifestyle distances from reality lived in more developed communities: "Well, I am from the *Istmo de Tehuantepec*, and there are not a lot of cities like this one (where the university is located at)" (P6, 2024). Then, this participant elaborates on the implicit outcome conveyed in conserving representative ideologies of the community: "(because) indigenous culture is still embraced in that area (hometown), which I am proud of, but you can see a lot of poverty because of that" (P6, 2024).

Such realities led to a certain type of education participants received, which was at public schools with a low level of emphasis on English as a Foreign Language (EFL) according to some of the participants "When I was in high school... the (English) classes were not good... we did not do or learn a lot..." (P8, 2024).

Also, an intrinsic connection exists between the values enhanced and the sense of retribution. Despite having access to material things, some participants gained a view of life that is more beneficial: "…I never had a lot of stuff that some other kids had… but I cannot complain, my parents used to work all day, two jobs, and that was barely enough to raise my siblings and me" (P1, 2024). For this reason, because of receiving support from their family, this participant became more conscious of the necessary steps to succeed: "… they (my parents) never abandoned us. I think that is what matters, because I feel more motivated" (P1, 2024).

Ergo, as noticed in their statements, most of the participants did not have access to good-quality English classes in their teenage years. Thus, some of them decided to embark themselves in a language journey in hopes of becoming professionals in this area and redeem the absent EFL education in their communities; for instance, "…I always liked the (English) language, so I decided to study this so I could be a good teacher for other students in the future." (P8, 2024).

Participants had the ability to not to react in a negative way but to seek a better future for them with the firm belief that English education be given more recognition as a primordial subject in school. In other words, the determination to become teachers of excellence emanated from the circumstances of challenging financial times, which was manifested in various forms, with the inculcation of constructs such as love, perseverance, and eagerness to succeed within the closest social circle where participants were involved in —their families—.

Conclusions

Since the focus of this research relies on the impact of social circles and societal conditions in the identity formation of undergraduate students, it is possible to visualize the diverse pathways that some populations undergo to achieve academic goals and aspirations.

Adversity figures in the early stages of participants' journey due to the disadvantageous circumstances they find themselves in. This unfavorable environment can create a sense of isolation and doubt, making it difficult to maintain a positive

outlook. However, despite these obstacles, participants often demonstrate a remarkable resilience and determination to succeed, both academically and professionally.

A key factor in their perseverance is the constant support and encouragement they receive from loved ones. Words of love and belief from family and friends can serve as a powerful tool to adversity, providing participants with the motivation they need to overcome challenges and keep moving forward. Furthermore, the experience of adversity can help participants develop a deeper appreciation for the support and encouragement they receive.

Hence, through the examination of the shared ethnographic backgrounds of the participants, valuable insights are gained to comprehend the opportunities and challenges that students face because of the type of indoctrination received. Consequently, this understanding not only facilitates the creation of a supportive learning environment which fosters the development of a healthy mental state but also permits the identification of specific areas where students may require additional English language support upon entering the university.

Even though qualitative research does not intend to generate a general law applicable to environments distinct to the one investigated, these conclusions may result be useful to have a view on a phenomenon that is potentially similar in distinct areas of Mexico since the type of participants in this study might be a solid representation of one of the most typical demographic sectors in the country.

From this perspective, further investigations can adapt this information into their own sphere to analyze the implementation of proposals with the aim of leading towards providing a more effective education that contemplates and prioritizes the construction of identity.

Then, the phenomenon of identity construction can be explored from different angles according to the reality that is lived in the group of investigation leading to obtaining enriching data useful to act in favor of the students.

For instance, by means of gaining a deeper understanding of students' prior experiences and needs, the institution can make informed decisions regarding

curriculum modifications, syllabus adjustments, or program changes in aims to fulfill their specific needs.

References

Berg, D. (2008). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Limited.

Boeker, R. (2021). *Introduction to Locke on persons and personal identity.* Oxford University Press.

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 40, 45. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006

Bryman, A. (2016). *Social research methods.* Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach.* (5th ed.). Sage.

Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2022). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, *34*(1), 161-201. https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987

De Lise, F., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2024). Identity matters for well-being: The longitudinal associations between identity processes and well-being in adolescents with different cultural backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, *53*(4), 910–926. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01901-8

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The Sage handbook of qualitative research.* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Edwards, S. (2016). *Narrative analysis: How students learn from stories of practice.* Nurse Researcher.

Gilleard, C., & Higgs, P. (2016). Connecting life span development with the sociology of the life course: A New Direction. *Sociology*, 50(2), 301-315. https://doi.org/10.1177/0038038515577906

Grant, C., & Osanloo, A. (2015). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Developing a 'blueprint' for your "house".

Administrative Issues Journal, 4(2), 12-26. https://doi.org/10.5929/2014.4.2.9

Gratton, C., & Jones, I. (2009). *Research methods for sports studies*. (2nd ed.) Routledge.

Hatano, K., Hihara, S., Sugimura, K., & Crocetti, E. (2022). Direction of associations between personality traits and educational identity processes: Between- and within-person associations. *Journal of Adolescence, 94*(5), 763-775. https://doi.org/10.1002/jad.12062

Homby, A. S., & Cowie, A. P. (1986). *Oxford advanced learners' dictionary of current English.* Oxford University Press.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2017). *Mixed methods research.* SAGE Publications Limited.

Kimberly, O. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering meanings. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 244-259. https://doi.org/ 10.1123/jtpe.17.2.244

Kroger, J., & Marcia, J. E. (2021). Erikson, the identity statuses, and beyond. In M. Bamberg, C. Demuth, & M. Watzlawik (Eds.), *The Cambridge Handbook of Identity* (pp. 215-238). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108755146.012

McDavid, J. (2019). *Semi-structured interviews: A guide for researchers.* SAGE Publications Limited.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* (4th ed.). Jossey Bass.

Morse, J. M. (2015). *Critical issues in qualitative research methods.* SAGE Publications Limited.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Boston College.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill-building approach.* John Wiley & Sons.

Pichere, P., & Cadiat, A.-C. (2015). *Maslow's hierarchy of needs.* Lemaitre.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education, 8*(1), 5-23. https://doi.org/10.1080/0951839950080103

Powell, J. L. (2012). *Foucault: interdisciplinary approaches*. Nova Science.

Biodata

César Samir Huerta Rodríguez is an EFL teacher at two universities in Mexico, and an English Certificate Exam Examiner. His motivation to carry out this investigation stems from his commitment to fostering an integral education that also emphasizes the values necessary to develop an outstanding professional identity in BA students.

INCREASE OF THESIS TO OBTAIN THE BACHELOR'S DEGREE IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN ENSE

Eliab Misael González Olvera
eliab.caense@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4401-3703
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Abstract

Teacher trainees face many challenges during their final semesters including lack of time due to the materials preparation and lesson planning, coping up with projects and exams, leading to stress most of the time (Patekar, 2017). The decision of selecting the best option to graduate is key for all students regardless of their knowledge area. On the other hand, some institutions urge students to write a dissertation so that they can develop and apply all the skills and knowledge learnt in their program. It has been reported that deciding the format and type of dissertation can become a challenging process (Morris & Tipples, 1998). The current research is descriptive since the phenomena is analyzed without any intervention and quantitative because the number of students choosing thesis as a graduating option are reported as percentages and compared among generations. The number of students choosing thesis as their graduating option from the bachelor's in teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado (ENSE) has increased (35%) during the last three generations. Choosing thesis can provide the students with a number of skills and experience in research therefore increasing their opportunities to continue with their academic path.

Keywords: bachelor´s degree, learning English, thesis

Introduction

Teacher trainees face many challenges during their final semesters including lack of time due to the materials preparation and lesson planning, coping up with projects and exams, leading to stress most of the time (Patekar, 2017). In addition, it has been observed that

the number of tasks and activities requested during the last year can be overwhelming, hence favoring a stressful academic environment (Ray et al., 2023). In this regard, the most important challenge might be to choose their graduating method due to the fact that some schools allow remarkable students to graduate only with a high academic average (above 9.5); therefore, avoiding the necessity of writing a dissertation; while others, allow students to graduate just by taking one semester of any Master's degree program. The former is not the case of the Bachelor''s in Teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado (ENSE) since writing a dissertation is mandatory regardless of the academic average they have.

On this matter, there are three different graduating options students can choose: a) student's portfolio; b) professional practice report and c) research thesis (DGESUM, 2018; CGENAD, 2017). In the case of Student's portfolio, the requirements sometimes tend to be out of the students' hands due to the fact that they must have a number of appropriately revised tasks from all the semesters and subjects throughout their entire career. Since not all the teachers provide the corresponding feedback and revising to the activities, students are unable to carry out this dissertation mode. On the other hand, the most common graduating choice is the professional practice report because the student's profile emphasizes the aspects of the teaching-learning process experiences during their final year of professional practices where students have the chance to apply all their skills and knowledge obtained during their four years of undergraduate school. Finally, in the case of research thesis, both the students and teachers seem to be unfamiliar with the characteristics of the writing process due to the fact that for around 19 years, the thesis had not been a graduating option.

Although all the three options imply the usage of research, the students feel that a thesis requires more time and effort to accomplish the objectives and consequently get their degree. While it is widely known that writing a thesis require a number of activities and commitment of the students towards the career, and in other countries research has been widely used in the classroom in order to analyze the teaching practice (Borg, 2009); research thesis still appears as the least chosen option for graduating from the

afore mentioned career. For these reasons, in the current investigation an analysis of the great potential this graduating option can have is presented. Additionally, the impact of choosing thesis has been previously reported with promising results (Méndez-García, 2019; Borg, 2013). In this research, the evolution of choosing thesis in order to obtain the undergraduate degree is reported and analyzed in terms of benefits towards the students.

Theoretical Framework

Second language trainee teachers

Second language trainee teachers must develop several skills and create a number of activities as part of their lesson planning. In order to do it so, they first have to do a diagnostic process with the secondary school students and then start the design and development of the materials based on the results found and the class program (DGESUM, 2018). At some extent, this becomes a normal habit throughout the career for ENSE trainee teachers, since during their practice periods, all their classes are suspended so that they can focus on their work as trainee teachers. Nonetheless, this routine changes during their last year of school (seventh and eighth semester) where in addition to an increased number of practice classes, they have to attend their regular face to face classes at school. Consequently, the workload and stress can have different impacts on their performance in the practice secondary schools.

As it has been stated elsewhere, the way trainee teachers communicate with their students affect their overall performance and perception of the students and this is in turn influenced by the teacher trainee capacity to cope with the amount of work to do (Skinner, 2019). Moreover, in order to succeed in their practice, they have to avoid stressful scenarios since it is known that the teacher must internalize their knowledge, so that they can perform accordingly (Johnson, 2006). In this regard, the trainee teacher has to first discuss and share their ideas, it is only here that the cognitive process can take place (Johnson & Freeman, 2001).

Challenges of second language trainee teachers

In regard to the challenges that second language trainee teachers face, it has been observed that students stress out due to the amount of activities and therefore, the creativity and motivation towards their career tends to decrease in the last semesters. This might be one of the reasons why students try to avoid most of the extra workload and focus on achieving their task on time and in accordance with the requirements of the professor rather than their own cognitive process. In this regard, it is of great matter, to keep in mind that trainee teachers have to follow a reflective process in their professional practice since after the didactic intervention, they must analyze and reflect on the outcomes achieved by their practice groups (Deocampo, 2020).

In addition, trainee teachers must be sensitive enough to identify several problems in their practice groups as it is the case of having students with different language backgrounds as a consequence of academic impairments throughout their school life. Additionally, in case they have students with contrasting cultural characteristics, they are expected to follow interdisciplinary didactic procedure to guarantee the optimal performance of their students when developing and practicing with the skills of the target language, in this case English (Goldfus, 2011). Depending on the circumstances related to the context where the prospective teachers are carrying out their professional practices, some other challenges they face include: lack of resources for teaching and learning EFL, overcrowded classes, lack of parental involvement and lack of motivation (Anyiendah, 2017; Haufiku et al., 2022).

In the case of lack of resources, prospective teachers have to deal with these types of limitations that are out of their control, therefore, their creativity and potential are key in order to be able to generate adjustments to both their lesson planning and materials to be used. As mentioned above, overcrowded classes are becoming more and more common in the public secondary schools of Mexico and teacher trainees need to provide effective teaching sequences and most importantly, to provide, as possible, individual feedback to each of the secondary students. Regarding the lack of motivation, it becomes of great importance that students understand the magnitude of learning a foreign language like

English. It will not only aid in their academic and professional life with increasing income expectations but also provide the possibility of undergoing several cognitive processes that have impact on learning any other are of knowledge.

First, extrinsic motivation can be achieved by bringing or giving students external stimuli in form of prices or awards. Then, eventually, trainee teachers can try to find or ignite the intrinsic motivation from within the students so that they can be able to keep this motivation in mid or long term without the need of the external stimuli used in extrinsic motivation. This lack of motivation sometimes takes place as a result of the pandemics of COVID-19 because students use to stay at home and practice online instead of attending face-to-face sessions at school (Cubukcu, 2021; Tao & Gao, 2022). Therefore, they adopted an indifferent behavior during face-to-face classes once the pandemics ended. The emotional impact of pandemics was tangible when analyzing the way students did their activities, they seemed to be uncomfortable at school and wanted to stay at home and even take their classes online. This had repercussions on their whole profile as learners and for this reason, prospective teachers must also be skilled enough to generate virtual environments where students can feel motivated and confident in order to practice their skills in the foreign language aforementioned (Skevi et al., 2024).

Nowadays, it is a basic teacher requirement since technology represents an everyday tool that come in handy very often depending obviously in the context of the practice groups. Sometimes the technological conditions of public secondary schools do not allow teacher to complete all the prepared activities in their lesson plans but there will always be room for adjustment to accomplished the class objectives. Moreover, there are different issues related to the prospective teachers rather than the secondary students. Sometimes, for example, teacher trainees have deficiencies in their language skills and are unable to develop their teaching-learning process adequately (Huhtala & Vesalainen, 2017; Makhathini & Mncwango, 2020). For this reason, it is always recommended to take extra language courses so that prospective teachers have an adequate level of language skills and can eventually teach all students independently of their language level and

background. The teaching-learning process cannot be appropriately developed if the teacher lacks knowledge of the skills practiced during class.

Thesis as an option to graduate: The decision of selecting the best

The decision of selecting the best option to graduate is key for all students regardless of their knowledge area. On the one hand, some institutions allow students to graduate by keeping a given score in their academic average throughout the whole career. On the other hand, some institutions urge students to write a dissertation so that they can develop and apply all the skills and knowledge learnt in their program. It has been reported that deciding the format and type of dissertation can become a challenging process (Morris & Tipples, 1998). Also, the quality of the dissertations written by undergraduate students can vary depending on several factors including the advisor's experience and profile, the time availability to carry out the advisory sessions and the student's commitment to the graduating process (Liu, 2015). Finally, it is important to mention that the real challenge starts when they graduate and become English teachers.

It is here where they apply all their knowledge without the aid of any professor. This tends to be a defying process, specially in countries like Mexico where the language accessibility is limited (Songbatumis, 2017). Nonetheless, in order to overcome this issue, it will always be suggested to increase the exposure of the students to the target language. This can be achieved by doing several approaches and techniques such as the extensive reading or listening which implies the reading and listening of material appealing to the learner without time restrictions. In this way, the learner feels motivated since both the content and time exposure depends on him/her. Additionally, they can establish contact with native speakers and discuss about interesting topics while learning and practicing listening and speaking with real-time feedback.

Hypothesis

Teacher trainees from the Bachelor's in Teaching and Learning English in Secondary Education at ENSE must write a final product in order to obtain the degree. In this regard, for decades, the professional practice report had been the only option. However, since Plan 2018, two more options have been available: Portfolio and Thesis. The students' perception towards thesis varied with students finding it too difficult and others; on the other hand, thinking of thesis as a challenging process. Therefore, the hypothesis proposed in this work is that the number of students have proportionally increased during the last three generations in those choosing thesis as a graduating option from the Bachelor's in Teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado.

Methodology

The current research is descriptive since the phenomena is analyzed without any intervention and quantitative because the number of students choosing thesis as a graduating option are reported as percentages and compared among generations. The data was collected by obtaining the lists of the last three generations of students from the Bachelor's in Teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado and analyzed with the aid of GraphPad Prism Software version 8.0.2.

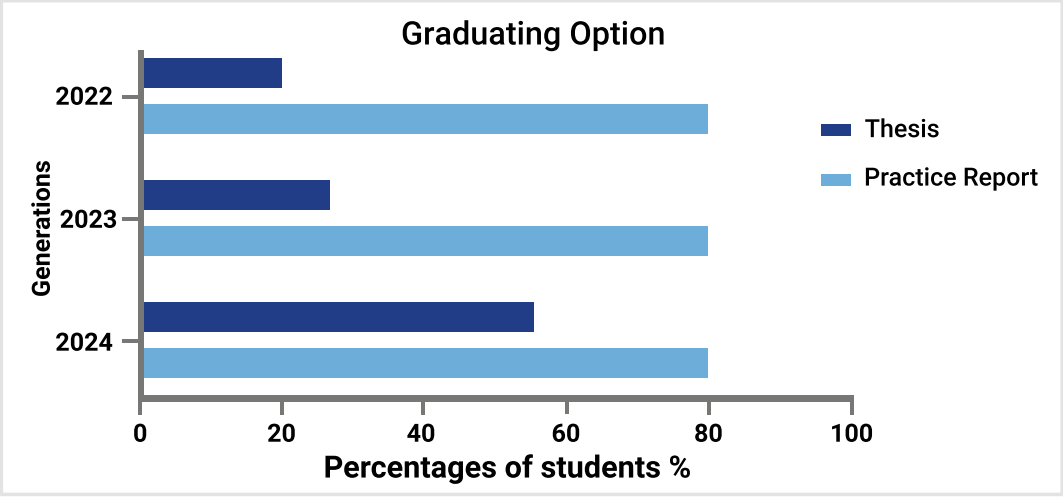
Analysis and Results

The number of students choosing thesis as their graduating option from the Bachelor's in Teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado (ENSE) has increased during the last three generations. As we can see in Figure 1, in 2022 (n = 12, 80%) of the students decided to go with the professional practice report and only (n = 3, 20%) chose thesis. Similarly, in 2023 most of the students (n = 12, 75%) chose the professional practice report; however, there was an increase of 5% in comparison to the former year (2022) since (n = 4, 25%) chose thesis as their graduating

mode. Surprisingly, in 2024 the majority of the students selected thesis as their graduating choice (n = 5, 55%) in comparison with the (n = 4, 45%) of the students who chose the professional practice report. As we can see, there has been an increment of 35% in the selection of thesis as an option to obtain the Bachelor´s in Teaching and Learning English in Secondary Education at Escuela Normal Superior del Estado (ENSE).

Figure 1

Comparison of the selection of thesis to obtain the bachelor's degree in teaching and learning English in ENSE.



Note: Own data

This can be a consequence of the constant effort teachers and advisors carry out in order to develop in the students a sense of proactivity so that they can try different graduating options and become aware of the multiple benefits this can bring. Some of these benefits include the fact that students get experience in writing their own ideas as well as understanding main findings of other investigations. Additionally, teacher trainees increase their possibilities of enrolling in a master's program due to the fact that professors who belong to said programs tend to select graduate students based not necessarily on their academic performance and/or average but on any research experience the student may have. In this regard, writing a thesis provides the student with the tools required to understand the research process so that they can apply it in Masters.

The experience of writing such dissertation also trains them in managing data collected from the experimental procedures carried out as well as the corresponding statistical analysis and software. In consequence, students learn to behave not only as a learner but also as a professor because they need to improve their self-learning skills while following a constant academic work guided by their advisor. As previously mentioned, the work of the academic advisor is outstanding since he/she is the one that takes care of the integral development of the teacher trainee. They have to find time to carry out the dissertations advisory which almost always requires effort as a result of the numerous activities they have to perform. Hence, students participate more actively in the developmental process of the research and; therefore, create meaningful experiences related to their overall graduating process due to the fact that the research topic can be chosen from any of the topics reviewed throughout their entire career and is not only limited to the practice carried out during the last two semesters.

It has been seen that in addition to the academic development of the teacher trainees who choose thesis as their graduating method, the said prospective teachers in general, perform improved didactic sequences in their professional practices, proving that writing this dissertation has a significantly positive impact. In spite of this, some students may still find thesis as a tedious process in comparison to the professional practice report since said report must anyway be done as part of the requirements of one of the courses in seventh and eighth semesters. Therefore, students believe that doing thesis in addition to the professional practice report might represent extra workload. However, depending on the topic and population selected, carrying out a research thesis can be a faster and more interesting process because students do not need to diagnose, apply and evaluate the didactic intervention done as many times as necessary. Instead, they have to establish the research protocol and eventually perform the experimental stages by applying an instrument related to their hypothesis.

This instrument can be taken from previous investigations; however, its design and validation are highly suggested in order to obtain more reliable results and in accordance with the specific characteristics of the given context. On the other hand, it was observed

that the choice of the graduating method also depended on the characteristics of each of the studied generations of trainee teachers. For instance, in the case of 2022 generation, prospective teachers used to follow a disciplined and organized academic life; however, since it was the first time thesis was available as an option to graduate, most of them were skeptical to choose it. Now, regarding 2023 generation, teacher trainees were less proactive but more prone to investigate appealing things and phenomena. The 2024 generation possessed both discipline and skills to do research, that might be one of the factors related to the observed increase in their selection of thesis.

Another important factor to highlight is the topics related to the thesis carried out during the studied generations of teacher trainees. For instance, during the 2022 generation, the topics were related to the management of emotions either positive or negative and their impact on the academic performance of secondary school students because the said emotions can affect the teaching learning process to both teacher trainee and student. On the other hand, in 2023 the thematic lines related to multiple types of intelligences the secondary students had and the corresponding impact on their learning journey because every student learn in different ways and this fact should be considered when designing the varied activities found in the didactic sequences of the professional practice period. In the case of 2024 generation, the research was aimed to identify the benefits of following activities that take place out of the classroom boundaries and schedules such as the extensive reading and listening since they can provide a great way to improve all the language skills.

In this regard, it was also observed that another parameter that increased throughout the analyzed generations was the amount of presentations performed at international congresses by students who chose thesis research. In fact, students presented partial results of their research in an academic and motivating environment full of learning experiences where they had the opportunity to share their findings as well as learn and know people from their own academic field. They were also able to get insight into the current approaches and methodologies as well as investigations that are taking place in the EFL classrooms around the globe and in all the academic levels.

In 2022 no student spoke at any congress but in 2023, two students were able to share their findings in two different international congresses, one online and one face-to-face. About 2024 generation, three students had the chance to participate as speakers in 2 different international congresses.

These types of experiences aid to the achievement of a solid graduating profile due to the fact that students are exposed to receive questions related to their topics in the foreign language and therefore their confidence and knowledge increase. Hence, one the thesis defense takes place, it is possible to observe a completely different student because of all the experience gained during the congress discussions and presentations. It is perhaps in these moments that prospective teachers realize about the benefits of going through all the challenges derived from doing the research thesis. The professional exam is now a place to share their passion towards teaching and learning methods rather than a punitive session of intimidating questions. Furthermore, it was also noticed that those students who chose thesis as their graduating option, finished before the established deadline for handing out. This can be a consequence of the commitment prospective teachers showed during their advisory sessions by fostering the participation and discussion of the teacher trainees towards the key concepts related to their research thesis.

In addition, said commitment might be related to the fact that 2024 generation students were able to attend to all face-to-face advisory session in contrast to their peers from generations 2023 and 2022 where all the advisory sessions were carried out online. Although nowadays both teachers and students can handle the usage of most technological tools in terms of establishing online session, it was observed that by having face-to-face advisory sessions, trainee teachers were able to advance faster and more effectively with their research paper. The latter might be explained because of the impact of physical meetings can have on both students and teachers in comparison to virtual meetings since connecting through a screen can be a distracting activity where more people can be involved as in the case of taking their online meetings in a room full of relatives. Contrarily, the school will always provide a calm environment to have these kinds of sessions where students most feel confident to share findings and get corrections and feedback from the advisor.

In former generations, it was observed that some students from professional practice report did not have the initiative to look for the assigned advisor and therefore procrastinated all their graduating process. This is an example of the previously mentioned indifference displayed by some teacher trainees since they showed a negative or indifferent attitude towards both the contents and the professor. Fortunately, this is not the case of the most recent generations because they showed consistency and commitment which are transcendental in processes like dissertation writing. In summary, it can be stated that the benefits related to the writing process of the research thesis overcome the disadvantages because students have access to a plethora of enriching experiences which aid in the consolidations of their graduating profile not only as students or teacher trainees but also as future master's degree students.

Conclusions

While all the graduating options reported in this document provide an opportunity to develop and master several skills related to the given graduating profile the analyzed prospective teachers possess, choosing thesis can provide the students with several skills and experience in research; therefore, increasing their opportunities to continue with their academic path by getting enrolled in a graduated program. The challenges related to thesis development are definitively worth it because the students will then have more possibilities to start a master's program or carry out effective research and apply the obtained results in their daily teaching practice. We must keep in mind that the teacher's role in the classroom implies research because they are constantly diagnosing, teaching and evaluating the knowledge and skills of their students. Only with applied research will they be able to appropriately decipher the challenges related to their learners in terms of all the context-related situations.

Furthermore, regarding the future perspectives it can be stated that a comparative analysis between the generations of the programs 2018 vs 2022 will be necessary in order to deeply comprehend the benefits each program provides to the achievement of the graduating profile teacher trainees have to get. In addition, it might be convenient to

analyze the number of graduate students who get enrolled in any master's degree program so that we can state a relationship between the choice of graduating method and the student's acceptance rate in grad school. Moreover, even though the increase of thesis selection as a graduating method has increased in the recent generations, it would be interesting to analyze the students' perception towards the whole advisory process of the said dissertation in order to be able to adjust and improve the process so that more and more students decide their graduating method based more on their whole formation rather than looking for the minimum effort culture.

Conclusively, in spite of the fact that the increase in thesis is evident, actions must be taken in order to follow-up the decisions of students always looking for the best experiences they can have and therefore provide meaningful environments for the improvement of all their skills. Students choosing thesis were placed on the first positions of the USICAM process, once again demonstrating the positive impact it can have on the overall prospective teacher's profile by giving a space to improve their capacity to analyze data regardless of the subject matter. Undoubtedly, the experience gained by the teacher trainees was worth it and the advantages of carrying it out will keep meeting their expectations regarding the teaching-learning processes that take place in their official jobs. It would also be of interest to follow-up the graduated teachers in order to prove that their didactic sequences keep a relationship with all the investigation done throughout the writing process of the discussed dissertations.

References

Anyiendah, M. S. (2017). Challenges faced by teachers when teaching English in public primary schools in Kenya. *Frontiers in Education*, *2*(13), 1-3. https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00013

Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, *30*(3), 358-388. https://doi.org/10.1093/applin/amp007

Borg, S. (2013). T*eacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.

CGENAD (2017). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo escrito de titulación en las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza.

Cubukcu, F. (2021). Practices and perspectives of teacher trainees upon online Language education programme. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, *16*(1), 264-257. https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13760

Deocampo, M. F. (2020). Issues and challenges of English language teacher-trainees' teaching practicum performance: Looking back and going forward. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, 13*(2), 486-503. https://eric.ed.gov/?id=EJ1258795

DGESUM (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. *SEP.* https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf

Goldfus, C. (2011). The challenges facing the foreign language teacher educator: A Proposed teacher education model for EFL. *Journal of NELTA, 16*(1-2), 1-12. https://doi.org/10.3126/nelta.v16i1-2.6125

Haufiku, I., Mashebe, P., & Abah, J. (2022). Teaching challenges of English second language teachers in senior secondary schools in the Ohangwena region, Namibia. *Creative Education, 13*(6), 1941-1964. https://doi.org/10.4236/ce.2022.136121

Huhtala, A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples- Journal of Applied Language Studies, 11*(3), 55-79. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-257. https://doi.org/10.2307/40264518

Johnson, K. E, & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileria de Lingüística Aplicada*, *1*(1), 53-69. https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004

Liu, L. (2015). A study of graduate thesis writing course for English undergraduates. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(4), 836-841. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.17

Makhathini, F. N, & Mncwango, E. M. (2020). Challenges with the teaching and learning of English language in a bilingual classroom. *LWATI: A Journal of Contemporary*

Research, *17* (2), 71-85. https://www.ajol.info/index.php/lwati/article/view/196184

Méndez-García, E. (2019). Are ELT Undergraduate Thesis-Writers Novice EFL Teacher-Researchers? A Case Study with In-Service Teachers. *MEXTESOL Journal*, 43(2), 1-23. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=8552

Morris, H. M., & Tipples, G. (1998). Choosing to write the paper format thesis. *Journal of Nursing Education*, 37 (4), 173-175. https://doi.org/10.3928/0148-4834-19980401-08.

Patekar, J. (2017). Common challenges in delivering a successful foreign language lesson. *Strani Jezici*, 46 (1-2), 101-118. https://www.researchgate.net/publication/324123687_Common_Challenges_in_Delivering_a_Successful_Foreign_Language_Lesson

Ray, S., Mukherjee, S., & Sikdar, D. P. (2023). Challenges of practice-teaching faced by prospective teachers: A Review of empirical studies. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 7(1), 368-374. www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd52689.pdf

Skevi, O., González-Gijón, G., & Martín, J. L. O. (2024). Training and challenges faced by foreign language teachers during the use of ICTs. *Applied Research on English Language*, *13*(3), 113-130. https://doi.org/10.22108/are.2024.138320.2124

Skinner, B. (2019). "Let's move on": Second language trainee teachers´ talk and its impact on learner interaction. *The Language Learning Journal*, *49*(5), 513-526. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642371

Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning,* 2(2), 54-67. https://doi.org/10.18196/ftl.2223

Tao, J., & Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System,* 107, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819

Biodata

Eliab Misael González Olvera is an English "C" Trainer and English Program Coordinator at Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE). He has been awarded Cambridge Advanced English (CAE) as well as Band 3 in Teaching Knowledge Test (TKT) Module 1, 2 and 3. He is also a member of the ENSEC-CA1 Academic Body in formation and has PRODEP Profile. Eliab has been teaching English for 17 years and is interested in Foreign-Language Acquisition Processes.

IMPLICATIONS OF THE USE OF TEXTBOOKS FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN BASIC EDUCATION IN MEXICO

Rosario de Jesús Zamora Martínez
rosario.zamoramrt@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0003-6903-9122
Universidad Autónoma de Nuevo León

Melany Guadalupe Rodríguez Castaño
melany.rdzcastano@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-4297-9332
Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

This research explores the impact of textbooks on learning English in basic education in Mexico. Given that these textbooks have not been updated in the last five years, concerns about their effectiveness have arisen. Thus, this research aims to determine the implications of using these textbooks, describe alternative strategies applied by the teachers, and evaluate how textbooks complement student learning. The study employs a phenomenological method to explore the lived experiences of five English teachers in Nuevo Leon, Mexico. Interviews were conducted with these teachers, allowing them to share their perceptions towards using textbooks in the classroom; these interviews were analyzed using open coding to identify key themes and insights. Finally, the results revealed that teachers view textbooks as essential tools for language instruction, providing structure and aiding in the organization of lessons. However, teachers also highlighted the challenges posed by outdated or unavailable textbooks, leading them to create their own materials, which increases the workload. Despite these challenges, teachers emphasized that textbooks remain crucial in introducing students to basic language concepts, including grammar and vocabulary.

Keywords: education in Mexico, English language teaching (ELT), teaching materials, textbooks

Introduction

The subject of English is just as important as any other in basic education. According to this research, it was found that English books in basic education do not have the same importance as other books used in basic education, since in the last five years there has not been any redesign or update of these materials.

The lack of proper teaching and learning books, in this case for English classes, has been shown to have negative consequences not only for students, but also for teachers. This issue has great relevance, as the level of English in basic education has been decreasing in recent years, principally, due to a poor quality in the syllabus and the textbooks that it proposes. In general, when students do not have access to adequate textbooks and learning material, they will have problems to properly develop the competence of the language. Also, teachers will face the difficulties of finding and implementing better alternatives to the use of textbooks.

According to Naji (2018), textbooks have a fundamental role in the learning and teaching of the English language, containing specific characteristics to achieve the development of the student's communicative skills. Likewise, it is important to emphasize the importance of learning English, only 3% of secondary school graduates in Mexico have an intermediate B1 level based on the Common European Framework of Reference for Languages (Escobedo & Tobon, 2019). The constant concern about the performance of students in the English language leads to placing textbooks as the main responsible; thus, a thorough analysis of their design is imperative.

The proposed research seeks to make visible the existing problems in textbooks that directly affect students and teachers of English language in basic education in Mexico. Moreover, it will contribute to generating new information to understand the relevance of didactic material in the learning English as a foreign, as well as to propose solutions regarding the deficiency of its use in the teaching of English in Mexico. On the other hand, this research will develop a reflection on textbooks, in order to check their impact on English learning, which will benefit both students and teachers of the language in basic education.

To learn about the above, it was necessary to ask the following research questions:

1. What are the implications of using textbooks for teaching the English language in basic education in Mexico?
2. How do English teachers describe the different alternatives implemented to complement the use of textbooks in classes?
3. What is the relevance of using textbooks in English classes?
4. How do textbooks complement students' English learning?

These research questions help structure the project, aiming not only to enrich understanding of the role of textbooks in English as a foreign language learning but also to pave the way for new insights on this topic. Therefore, in general, the objectives of this research are the following:

General objective: To determine the implications of using textbooks for teaching English language in basic education in Mexico.

Specific objectives:

- To describe the different alternatives implemented by the English teachers to complement the use of textbooks in classes.
- To know the relevance of the use of textbooks in English classes and the manner it complements the students' learning.
- To analyze the actual situation in the methodologies used to teach English in Mexico.

Theoretical Framework

The main theoretical positions that support the present work are divided into six areas: methodologies of teaching, communicative competence, teacher's role in language learning, didactic principles in textbooks, the relationship between textbooks and language acquisition, and the limitations of textbooks regarding language acquisition. The information collected for each of the topics has an essential role in the understanding of the problem raised above. The following is a general description of the ideas of each topic.

Methodologies of teaching

The concept of teaching is difficult to explain; however, it is possible to emphasize that teaching is the act of communicating, transmitting knowledge, or giving instructions, a job performed mainly by teachers (Stellenbosch University, n.d.). Teaching plays an essential role in the educational training of young students, even becoming a scientific process, where its main components are content, communication, and feedback (Rajagopalan, 2019). Thus, the methodologies to be used by teachers to achieve successful learning in their students must be appropriate to the age and topics to be taught, focusing on integrating all students so that no one is left out. The variety of teaching methodologies is an important ingredient in creating a course relevant for students.

The methodologies to be mentioned will be focused on the teaching of English as a foreign language. Nowadays, it is a fact that this language is one of the most common at an international level, so having a command of English is essential for the personal and social development of a person (Broughton et al., 2003). The following are different methodologies that allow students to develop different skills in the classroom:

- **Audiolingual:** This methodology seeks the learning of certain expressions necessary to be able to communicate in a daily life context, it does not emphasize grammatical rules, the vocabulary is only necessary, and it makes use of different tools for its teaching. It is based on repetition exercises until the student learns the phrase, which generates problems for them to develop when communicating in a more general context (Wali et al., 2022).
- **Silent Way:** The teacher encourages students to learn language principles on their own by speaking as little as possible. It encourages student autonomy and precise pronunciation by representing sounds and structures with visual aids such as Cuisenaire rods and color-coded charts (Richards & Rodgers, 2010).
- **Communicative Language Teaching:** This methodology does not focus its attention on teaching grammar in a constant manner, but it is concerned with students' ability to express the message to the receiver, seeking that they have an

acceptable communicative development in the English language (Wali et al., 2022).

- **Grammar Translation Method (GTM):** It is a teaching approach focused on reading and translating texts, learning grammar rules, and memorizing vocabulary. This method emphasizes written language over spoken fluency. Students translate passages between the target language and their native language, analyze grammatical structures, and focus on accuracy (Du, 2021).
- **Total Physical Response (TPR):** It combines language learning with physical movement. Students respond to commands in the target language through actions, helping them comprehend and retain vocabulary in an engaging, stress-free way. TPR is especially effective for beginners and young learners, focusing on listening comprehension before speaking (Richards & Rodgers, 2010).

English teaching requires methodologies that adapt to students but also the teachers and their training. It is essential to make clear that each one is important and impacts in different ways. Each approach (whether emphasizing repetition, student autonomy, communication, or grammar) offers unique advantages to reach language acquisition. Understanding these methodologies and their impact can help teachers create dynamic and more inclusive learning environments that foster meaningful language development. Ultimately, the key to successful language teaching is adaptability, ensuring that students acquire knowledge and develop the confidence and skills necessary for real-world communication.

Communicative competence

Being competent is based on knowing the needs of others. Communication can be defined as the process of exchanging information with others; likewise, the concept of communicative competence refers to the skills developed to communicate effectively, in this case, to communicate in the English language. It is essential that students are able to develop this skill to the maximum, as it allows them to use the English language in a grammatically correct way, in addition to obtaining proper social development. It is mentioned that “if the purpose of language study is language use, then the development

of language proficiency should be guided and evaluated by the learner's ability to communicate" (Savignon, 2017, p. 1).

Communicative competence is grounded in four key components: linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence (Walean, 2004). Linguistic competence involves mastering grammar and vocabulary within a language. Sociolinguistic competence focuses on understanding the social and cultural factors that influence language use, enabling appropriate communication in diverse contexts. Discourse competence refers to the ability to organize and connect grammatical structures to produce coherent and cohesive spoken or written texts. Lastly, strategic competence serves as a compensatory mechanism, enabling learners to overcome gaps in their knowledge or vocabulary by using available resources to communicate effectively in the target language; these resources can be verbal and non-verbal communication strategies (Zainuddin, 2016).

In general, communicative competence refers to how we use our language skills to communicate with people, as it is important to identify the appropriate grammar or vocabulary for the context in which we find ourselves. Therefore, taking into account this element in textbooks to help learners develop this competence is essential, and can be done by focusing on fluency activities, role-plays, etc., but also by prioritizing texts and accuracy activities (Savignon, 2017).

Developing proper communicative competence is essential for effective language use, as it encompasses different skills to create an appropriate discourse in a language. Mastering this competence allows learners to communicate accurately and appropriately in various contexts, enhancing grammatical proficiency and social interaction. Given its significance, language learning materials (in this case, for the English language) should integrate activities that foster fluency, accuracy, and contextual appropriateness. By doing so, students can develop the ability to use language effectively for academic purposes and real-life communication, ultimately improving their language proficiency.

Teacher's role in language learning

Teachers have a crucial role not only in a second language classroom but in the autonomous learning of their students. The teacher is the center of attention in every class, as he leads the activities, encourages students, and, more importantly, creates an environment that promotes learning. However, as learning a language takes a lot of time, teachers must take different roles to help students get as much meaningful practice as possible (Majeed, 2019). Having several perspectives is an essential tool for understanding students' needs and finding the best way for them to learn and acquire the language, in this case, English.

First of all, teachers need to be learners. Since education is constantly changing, teachers must keep updated with educational developments and research in teaching techniques. Although the role of the teacher as the person providing new knowledge will not change, this perspective will help the teacher to connect with the context students live in (Archana & Usha, 2017).

On the other hand, teachers have to act as facilitators to help students absorb information. By offering support, strategies, and resources to boost the learning of the second language, teachers make it easier for students to participate in their learning process (Archana & Usha, 2017). In addition, teachers assume the role of an assessor to see how well students are performing or how the acquisition of communicative competence in the target language is going (Cowie et al., 2014). During the assessment phase, teachers must organize and carry out feedback and corrections to support students' progress.

The proper management and organization of a class is also a fundamental aspect that every teacher needs to keep in mind. As Oliver and Reschly (2007) mention, "The ability of teachers to organize classrooms and manage the behavior of their students is critical to achieving positive educational outcomes [...] it establishes the environmental context that makes good instruction possible" (p. 1). Hence, teachers must be managers capable of ensuring adequate learning conditions.

Moreover, evaluation is one of the main phases in the learning of students; without evaluation, it will be almost impossible for teachers to check progress or areas of

opportunity. As evaluators, teachers should not only see the errors that students commit while using the language, but they "should also be focused on the areas of competence rather than on the weaknesses" (Archana & Usha, 2017, p. 3).

Teachers play a versatile role in second language learning, acting as learners, facilitators, assessors, managers, and evaluators to support students' development. Their ability to adapt and take on different roles ensures that students have the tools and opportunities to develop their communicative competence in English. Similarly, having different roles, teachers can overcome the lack or ineffectiveness of instructional materials (such as textbooks) and implement strategies for learning success.

Didactic principles in textbooks

The didactic principles are general norms through which the teacher establishes the activities that will be performed to make the learning progress of students effective and meaningful (Marius-Costel, 2010). The didactic principles refer to a relevant part of the teaching process since those are not only responsible for the teacher to achieve effective learning but also for the student to be involved in the learning process and generate autonomy.

One of the most widely used materials for teaching English is the textbook. It, like others, follows a series of principles to achieve an adequate teaching of the language. Below are the didactic principles that Ilyassova and Beisekova (2017) propose for the development of a textbook:

1. **The principle of educational training.** The essence of teaching is that knowledge cannot be confined solely to specific subjects or textbooks, detached from educational goals.
2. **The principle of scientific character**. This principle promotes that the educational content exposes students to objective scientific facts, theories, and laws, reflecting the current state of science. Its application is primarily evident in curricula and textbooks, influencing the selection of the material studied.

3. **The principle of connecting training and practice**. It demands stimulating students during the learning process, encouraging them to apply acquired knowledge in solving practical problems, analyze and transform their surrounding reality, and develop their perspectives on life.
4. **The principle of system and sequence.** It entails teaching and learning in a defined order. This systematic approach needs logical construction in both content and process.
5. **The principle of availability.** It means taking into account the developmental peculiarities of the students, analyzing the material based on their capabilities, and organizing the training in a way that prevents them from experiencing intellectual, moral, and mental overload.
6. **The principle of using visual aids.** This principle emphasizes the importance of integrating practical elements into the learning process. It promotes enabling students to observe, measure, conduct experiments, and engage in practical work to acquire knowledge.
7. **The principle of cognition and activity.** Students achieve the objectives of their studies by planning and organizing their work, demonstrating self-assessment skills, expressing an interest in acquiring knowledge, exploring challenges, and knowing how to resolve them. This principle shapes students' understanding of the topics and fosters social growth.
8. **The principle of strength of knowledge.** The guideline of this principle asserts that effective learning occurs when students demonstrate intellectual and cognitive engagement. The depth of understanding is attained through structured presentation of material, highlighting its significance, and establishing logical connections.

Didactic principles are fundamental in shaping effective and meaningful learning. These principles ensure that knowledge is organized, as well as practical, engaging, and appropriate for learners. By integrating these principles into textbook design, teachers can provide learners with structured, relevant, and accessible learning materials that

foster autonomy and critical thinking. Applying these principles improves the overall quality of language teaching, promoting academic and personal growth.

Relationship between textbooks and language acquisition

The role of textbooks in language acquisition is crucial because these educational resources play a significant part in learning, practicing, and consolidating language skills. Various studies and experts (Kütük & Su Bergil, 2021; Naji, 2018; Syrbe & Rose, 2018) have examined the connection between textbooks and language acquisition, providing valuable insights into how these resources influence the learning process.

- **Presentation and linguistic contributions:** Textbooks provide a structured source for language acquisition, offering students a variety of vocabulary and grammatical structures (Lightbown & Spada, 2013). The quality of linguistic input is crucial for the development of communicative competence.
- **Guided practice:** According to Krashen (1982), guided practice through exercises and activities in textbooks contributes to the internalization of grammatical rules and linguistic patterns. Controlled repetitions facilitate automatization and enhance language skills.
- **Cultural contextualization:** Textbooks that integrate cultural elements provide meaningful contexts for language acquisition (Byram, 1997). Understanding the culture associated with the language contributes to more authentic communication skills.
- **Visual and multimedia support:** The incorporation of visual and multimedia resources in textbooks can improve the understanding and retention of linguistic content (Chun et al., 2016). The combination of visual and auditory stimuli enriches the learning experience.

Textbooks are essential tools for language acquisition, as they offer several features that function as valuable facilitators of learning. These materials help learners develop communicative competence through exposure to vocabulary, grammar, and meaningful contexts. In addition, integrating multimedia elements improves comprehension and

retention, making language learning more engaging and effective. By carefully designing textbooks that include these key aspects, teachers can help learners acquire and use the target language more effectively. However, it is important to be aware that textbooks must have realistic and current content to be educationally supportive and relevant to learners.

Limitations of textbooks regarding language acquisition

While textbooks constitute a valuable tool in language acquisition, it is crucial to acknowledge their limitations. Understanding these limitations is necessary for both teachers and students to effectively complement their language learning strategies.

Textbooks often present simplified linguistic content and may not accurately reflect the authentic language used in real-life communication. Authentic language includes colloquialisms, slang, and pronunciation variations that textbooks may not capture adequately (Harmer, 2007). Although textbooks are an essential tool for teaching English, the fact that teachers make frequent use of them and do not seek to make their class dynamic, makes these materials the enemy of the students and creates a more technical and rigid environment (Charalambous, 2011).

Language teaching and learning are complicated processes, and these materials cannot meet the needs of all learners; they always have gaps in knowledge, but more importantly, they cannot be fully adapted to all learners who use the books, as Charalambous (2011) mentions "There is no course book that can work in all situations or can be applied to all teachers and students". Likewise, due to the time required for development and publication, textbooks may contain outdated content. Language is dynamic and evolves, and textbooks may not always reflect the latest linguistic trends or changes in usage (Ellis, 2008).

Textbooks are a central resource in language acquisition, but despite their positive effect on learning, they have limitations to be recognized to optimize their use. Their simplified and sometimes outdated content, combined with their limited ability to address the multiple needs of learners, highlights the importance of complementing them with other teaching strategies. Thus, to support a more engaging and authentic

learning experience, teachers need to integrate authentic materials, interactive activities, and dynamic teaching methods. In this way, they can reduce the inflexibility of textbooks and create a more effective language learning environment.

Methodology

The methodology used in this work is mainly based on the phenomenological method. Neubauer et al., (2019) mention it is "an approach to research that seeks to describe the essence of a phenomenon by exploring it from the perspective of those who have experienced it" (p. 91).

Phenomenology is a method valued in different disciplines since it allows understanding the experiences of human beings in the world. Therefore, when it comes to an area with multiple approaches such as education, it is convenient, since its study does not necessarily require a description of contents, but an interpretation of the phenomena from the subject of study that experiences them (Guerrero et al., 2017). In this way, this method seems to be useful in this field of study, since it could help teachers to achieve a broader vision of their area in order to reflect on the problems experienced by their students, as well as their role in the success of learning.

Within the educational field, phenomenology has been considered very appropriate to study the educational reality by allowing the understanding, from the lived experience of its protagonists and from the phenomena that unfold in the educational daily life. Thus, phenomenology in education intends to delve into the educational reality and be able to unveil its articulation and the inherent rationality in describing it as it is lived (Castillo-Lopez et al., 2022).

Given the above, this method supports the central concept of reflection in teaching-learning, which is considered one of the fundamental advantages of the project. Therefore, its relevance lies in providing interpretations on the educational reality of a second language in order to find the difficulties encountered when seeking quality in the education received by the students.

Participants

The participants of this study are five English teachers in basic education in Mexico, more specifically from the state of Nuevo Leon, but from different cities. The first teacher works at the *Escuela Secundaria 94° Serapio Rendon Alcocer* in Zuazua. Two teachers work in the *Escuela Primaria Lic. Arturo B. de la Garza* in Monterrey, the fourth one is from the *Escuela Primaria Profesora Rebeca Cantu Ayala* in Monterrey, and the last one works on the *Instituto Simon Balderas* in San Nicolas de los Garza.

It is essential to mention that each of the teachers who participated was carefully selected because this study required teachers with extensive experience working in basic education, who have undoubtedly witnessed the change of English textbooks in terms of classroom content but also had the willingness to collaborate in this study. In the same way, each participant had the same goal, expressing the role that textbooks play in English teaching and the reality that teachers live without having this tool in the classroom.

However, a more detailed description of the steps followed to select the participants is shown below:

1. Five English teachers (basic education level) were contacted and invited to participate in the research. It was made clear to them that the information provided would be confidential. In addition, the teachers were informed that the research required the completion of an interview.
2. A consent letter was provided to them for their approval and signature.
3. An appointment was scheduled for each interview, taking into account the time availability of the professors.
4. A common set of questions was used in each interview for all teachers.
5. A cell phone recorder was used to collect the information from each interview, as they would later be transcribed for coding purposes to analyze the information collected.

Data collection instrument

As is already known, there is a wide variety of data collection instruments, but it is necessary to delimit their use in order to select the most appropriate for the research. Taking into account the focus of this research, the use of a structured interview was chosen. A structured interview is a qualitative research method in which the interviewer prepares a set of closed-ended questions in the form of a questionnaire, which he or she reads exactly as written (Diaz-Bravo et al., 2013). Likewise, interview schedules have a standardized format, which means that the same questions are asked to each interviewee in the same order. The interviewer will not deviate from the interview schedule (except to clarify the meaning of the question) or probe beyond the answers received.

On the other hand, after selecting the instrument, it was important to structure the interview and design the most appropriate questions for the participants and the data to be collected. Firstly, it was necessary to know the experience of the participants as teachers in basic education. Secondly, the teacher's opinion about the use of textbooks and the form of this tool helped English language learning was an important aspect; also, it was essential to know how the lack of English textbooks affects the teacher's role in classes. Likewise, it was important to know what material teachers use in classes when textbooks are not available. These and more aspects were taken into account to develop the questions of the interview.

Data Analysis and Interpretation

In order to perform the analysis of the data collected, a coding process was carried out. Strauss and Corbin (1998) propose three types of coding: 1) open coding, in which the text (in this case, the interviews) is read reflectively to identify relevant categories; 2) axial coding, in which the categories are specified, developed and related; and 3) selective coding, in which the central category that unites all the others is identified and related to the categories.

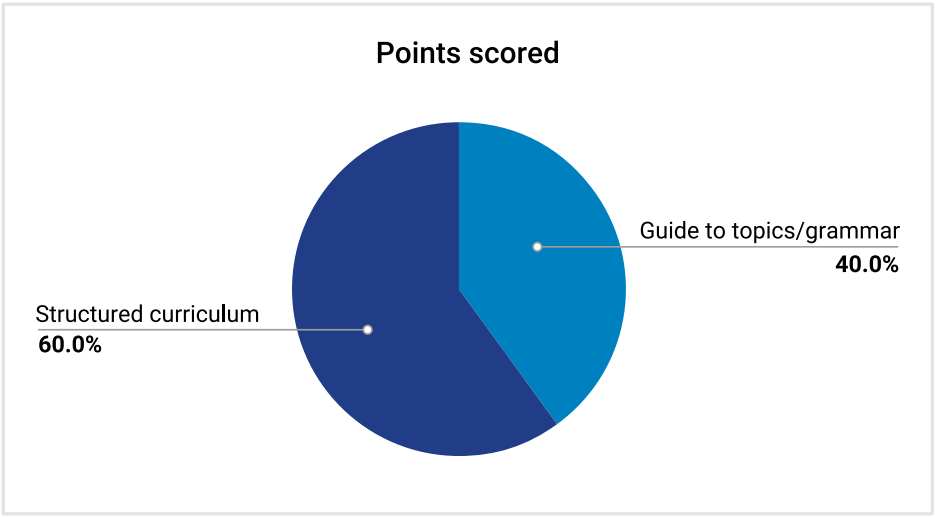
For the identification of individual teachers' beliefs, open coding guided by concepts was used in order to organize and represent them in a clearer way. This process was not simple, since as Creswell (2003) points out, it is important to follow the general steps for data analysis: organize, prepare and read through the data (obtaining a general sense of the information to reflect on its overall meaning), and starting the detailed analysis with a coding process. The codification process was used with each of the teachers interviewed. Subsequently, the resulting codes were categorized in order to analyze and interpret the statements to finally have objective and concrete information that led to the following conclusions.

The interviewees answered questions related to their basic education and whether the teachers had another degree or a master's degree. They were also asked about the years of experience that supported their careers, as well as the situations teachers had to face throughout their careers. In this way, all the teachers had work experience ranging from three to eleven years; thus, their experience in the field is indisputable. On the other hand, the interviewees mentioned their studies are based on teaching degrees, master's degrees, and other studies. Similarly, most of them concluded that the administrative issue, the organization of long classes, and the adaptation to new technologies, have been among the most difficult challenges to face.

After analyzing the professional profile of the teachers, questions were asked in relation to textbooks and their relationship with the teaching-learning process of a second language.

Figure 1

Taking into account your experience as an English teacher, why is the use of English textbooks truly necessary for a better learning of the students?

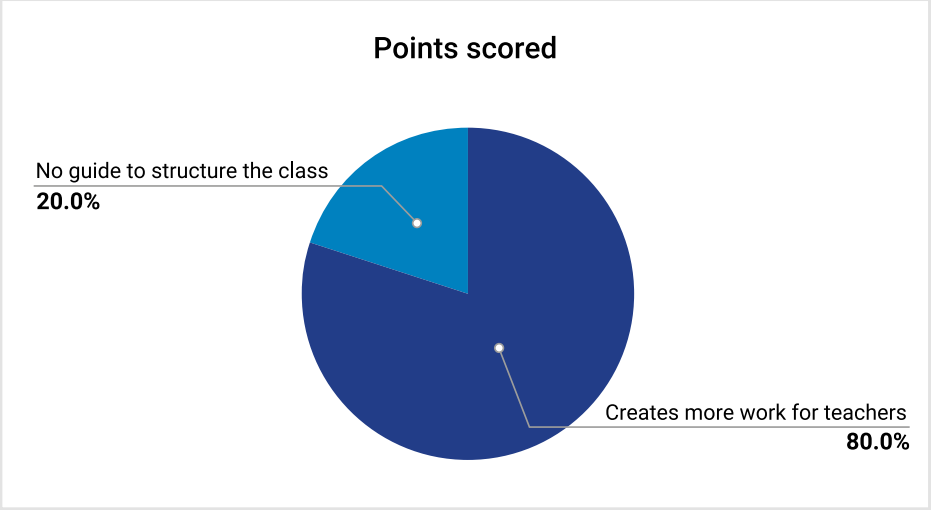


Note: Own data

The majority of the five respondents who answered this question in Figure 1, namely 60%, consider that English textbooks are necessary because of the structured curriculum language instruction that this tool provides. Remarkably, only 40% of the respondents consider textbooks as an important tool for teaching because of the guide to topics and grammar this material has. A possible explanation for this state of affairs could be that these respondents use textbooks differently in classes; some of them probably just consider textbooks as a guide for the class, and others use this tool constantly to give explanations to students. The high percentage of respondents that consider textbooks important because of the structure of the topics illustrates that textbooks are essential in English classes for teachers and for the learning of students.

Figure 2

In your point of view, how does the lack of English textbooks affect the teacher's role in any way?



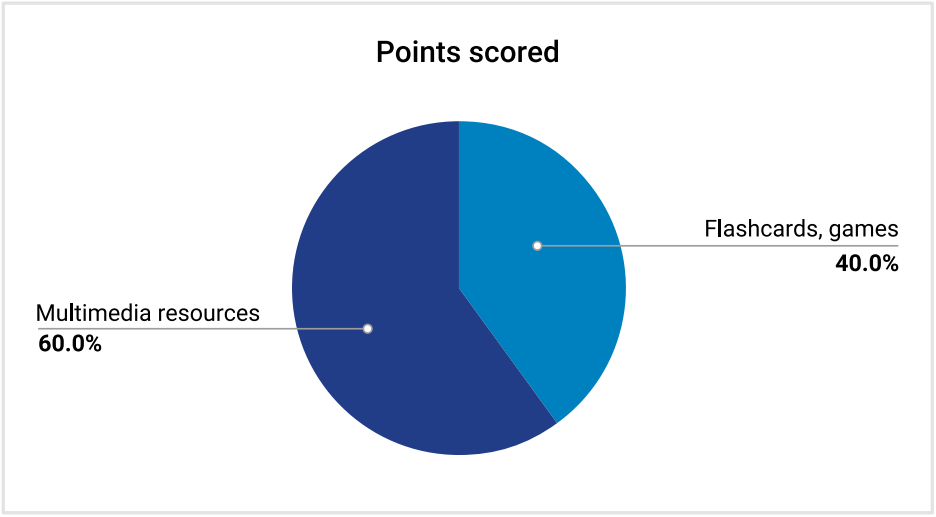
Note: Own data

Most of the respondents in Figure 2, 80%, indicated that the lack of textbooks in English classes creates more work for the teachers, while only 20% indicated that the lack of textbooks means that teachers do not have a clear idea of how to structure the class. In general terms, textbooks are an essential tool for teachers and help them a lot to structure the classes, as well as being key to student learning.

It is relevant to add that some teachers shared that they often start the school year without textbooks for English classes, which can be frustrating and challenging. This lack of resources does not just last for a few days but can extend to weeks or even months, leaving teachers without the materials they need to effectively guide their students. In these cases, teachers are forced to create a course practically from scratch.

Figure 3

In any case, what is the extra teaching material you make use of to teach your English language classes?



Note: Own data

As can be seen from the results in Figure 3, the majority of English teachers, that is, 60%, make use of multimedia resources or interactive activities as extra material for their classes. The other 40% prefer to use other materials such as games, flashcards, worksheets, and more. Results also show a relationship with the results of Figure 2 and confirm that the lack of textbooks creates more work for teachers.

In the same way, questions directly related to the content of textbooks were asked such as: *What is your opinion about the content presented on English textbooks?* In the responses obtained, it was evident that by far the majority of respondents, 60%, indicated that English textbooks have a relevant content for students, which is complete but sometimes kind of repetitive. Contrasting to the 40%, which indicated that the content of English language books is attractive for the class, with complete information and, at the same time, interesting for students. These results underline that the content and design of English language textbooks are inadequate for teaching, which evidences that their structure is inadequate, showing the main reason teachers make use of other material in English classes.

On the other hand, in the question: *What are the elements applied in most English textbooks that you do not consider effective for students' learning?*, most of the respondents, 60%, indicated that complex language structures, the lack of authentic context, and the repetitive exercises are obstacles for students to learn; while 20% agreed that English textbooks are not designed for a specific group of students, thus, the content does not help at all. Similarly, the other 20% of respondents mentioned that the content of English textbooks is not complete for students' learning because the time teachers have for teaching in classes is insufficient. Most of the participants agreed that textbooks contain inadequate activities and information, which affect students' language learning.

In summary, the information gathered from the interviews provided valuable information that affirms the importance of textbooks in English teaching in basic education, as well as how the textbook's structure affects or delays student learning.

Conclusions

English textbooks represent an essential learning tool for learners seeking to develop various skills in a second language, in this case, English. They serve as a structured guide that helps teachers and students advance correctly through the learning process. The data collected showed that many teachers consider textbooks a fundamental part of teaching, as they provide relevant content and help organize lessons and sequence topics effectively.

In general, beyond their role as teaching aids, textbooks contribute to the overall structure and organization of English classes. Teachers rely on them to maintain logical progression in language learning, ensuring students construct knowledge systematically. Some teachers use textbooks as the main framework for their lessons, while others use them as supplementary material. Regardless of the approach, textbooks bring coherence to language teaching and serve as a reliable reference for teachers and learners.

However, despite their advantages, textbooks also have notable limitations. One of the main problems is that their content, while informative, can be repetitive and does not always reflect authentic language use. In addition, textbooks are often designed for a general audience rather than for specific groups of learners, which cannot effectively

address diverse learning needs. Classroom time limitations also worsen this problem, as teachers may have problems covering all the material included in the textbook and, at the same time, incorporating the necessary adaptations. These problems suggest that textbooks alone are insufficient to facilitate complete language acquisition.

Moreover, when teachers do not have access to adequate textbooks, significant problems arise. In some cases, educational institutions fail to provide textbooks on time, deliver outdated editions, or provide materials that do not meet the specific needs of learners. When this happens, teachers are forced to create their materials, which increases their workload and causes stress and demotivation. Although textbooks do not guarantee students' learning, they are an essential foundation that provides them with first contact with grammatical rules, vocabulary, and key linguistic structures.

To fill the gaps left by textbooks, many teachers use additional resources. Multimedia tools, interactive activities, games, and worksheets are often used to make lessons more dynamic and engaging. While these supplementary materials improve student engagement and learning, they also require more preparation time, which affects teachers.

Finally, English textbooks remain a valuable component of language teaching, providing structure and background knowledge to support teaching and learning. However, their limitations demonstrate the need to supplement them with different teaching strategies. Undoubtedly, teachers play a crucial role in adapting materials to suit their students, often integrating multimedia resources and interactive activities to increase engagement. A balanced approach that combines textbooks with innovative teaching methods can create more effective language learning.

References

Archana, S., & Kumbakonam, U. (2017). Role of a teacher in English language teaching (ELT). *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, *7*(1), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/312610317_ROLE_OF_A_TEACHER_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING_ELT

Broughton G., Brumfit C., Flavell R., Hill P., & Pincas A. (2003). *Teaching English as a foreign language* (2nd ed.). Routledge. https://carreraingleseuce.files.wordpress.com/2019/05/teaching-english-as-a-foreign-language-routledge-education-books.pdf

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1st ed.). Multilingual Matters. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, *18*(2), 241–267. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11

Charalambous, A. C. (2011, May 25). *The role and use of course books in EFL.* https://eric.ed.gov/?id=ED524247

Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *Modern Language Journal*, *100*(S1), 64–80. https://doi.org/10.1111/modl.12302

Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher-assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters, 7*. https://doi.org/10.18296/am.0128

Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* (2nd ed.). Sage Publications.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162–167. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Du, Y. (2021). Grammar translation and its use in present-day China. *Journal of Arts and Humanities*, *10*(05), 28–35. https://doi.org/10.18533/jah.v10i05.2104

Ellis, R. (2008). *The Study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Escobedo, J., & Tobón, S. (2019). Desarrollo de competencias comunicativas del inglés desde la socioformación. *Hexágono Pedagógico*, *10*(1), 100–120. https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/1476

Guerrero, R., Do Prado, M., Silveira, S., & Ojeda, M. (2017). Momentos del proyecto

de investigación fenomenológica en enfermería. *Index de Enfermería*, *26*(1-2), 67-71. https://www.researchgate.net/publication/320311305_METODOLOGIA_CUALITATIVA_Momentos_del_Proyecto_de_Investigacion_Fenomenologica_en_Enfermeria

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman. (4th ed.). https://happinesscaress.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/the-practice-of-english-language-teaching-4th-edition-harmer.pdf

Ilyassova, G., & Beisekova, A. (2017). Didactic principles in the development of new textbooks and programs for educational process using e-learning technologies. *Bulletin of the Georgian National Academy of Sciences*, *11*(2). http://science.org.ge/bnas/t11-n2/22_Ilyassov.pdf

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* University of Southern California. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Kütük, S., & Su Bergil, A. (2021). The Effectiveness of English Textbooks at MONE from Teachers' Aspect. *Kastamonu Eğitim Dergis*, *29*(5), 965–973. https://doi.org/10.24106/kefdergi.764273

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press. http://www.saintdavid.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf

Majeed, A. (2019). The role of teacher in teaching English as a secondary language with special reference to meaning bearing and comprehensible input and task based activities. *INSIGHT*, *24*(1). https://education.uok.edu.in/Files/4f96dde9-9a35-46c7-9b3e-c80291ed5689/Journal/657219a7-50c3-4523-ae2a-8e0a02454bc9.pdf

Marius-Costel, E. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching*, *7*(9). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514739.pdf

Naji, M. (2018). How English language learning textbooks develop learners' communication skills, creative language production, critical thinking and collaborative learning. *International Journal of Scientific Research and Management*, *6*(1), 66–76. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v6i1.el10

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us

learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, *8*(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Oliver, R., & Reschly, D. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development* (1st ed.). TQ Connection. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf

Rajagopalan, I. (2019). Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education*, *7*(2), 5–8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245288.pdf

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge. https://doi.org/10.1017/cbo9780511667305.009

Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047

Stellenbosch University. (n.d.). *Teaching, learning, assessment, curriculum and pedagogy*. Retrieved November 3, 2023, from https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/ctl/Pages/Curriculum,-T-L,-assessment.aspx

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Syrbe, M., & Rose, H. (2018). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in language learning and teaching, 12*(2), 152-163. http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2015.1120736

Walean, H. A. (2004). COMMUNICATIVE COMPETENCE. *JIU (Jurnal Ilmiah Unklab)*, *7*(1), 12–16. https://ejournal.unklab.ac.id/index.php/jiu/article/view/309

Wali, O., Zafir, K., & Saeedi, S. S. (2022). Methods of English language teaching: A review. *Motifs a Peer Reviewed International Journal of English Studies*, *8*(1), 86–97. https://doi.org/10.5958/2454-1753.2022.00011.3

Zainuddin. (2016). Communicative competence in language teaching (LT). *Fakultas Bahasa Dan Seni*. https://digilib.unimed.ac.id/id/eprint/443

Biodatas

Rosario de Jesús Zamora Martínez is a student of Applied Linguistics in English Teaching and Translation at the School of Philosophy and Arts, UANL. Her background in research comes from her own experience in English, French and Korean language learning. In general, her research interests include the implications of teaching methodologies and strategies for language acquisition, as well as the impact of code switching on language learning.

Melany Guadalupe Rodríguez Castaño is a sixth semester student of Applied Linguistics in English Teaching and Translation at the Faculty of Philosophy and Arts of the UANL. She is also studying French, in addition to having obtained a scholarship from the UANL Foundation, in the subject of English. On the other hand, she wants to be able to apply all her knowledge in the area of translation, since she is a very flexible person and her sense of curiosity to learn makes many activities easier for her.

SECCIÓN III: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

LITTLE READERS, LITTLE WRITERS: PROMOCIÓN DE LECTURA CON LIBROS-ÁLBUM EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Mariana Flórez Arredondo
florezarredondom@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4544-2198
Universidad Pedagógica Nacional

Bonyblu Torres García
bonnyblutorresgarcia@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-2985-2073
Pontificia Universidad Javeriana

Resumen

Este texto se origina de una investigación cualitativa que se desarrolló con doce estudiantes de 8 a 10 años en Kiron, una institución educativa no formal de lenguas extranjeras en Bogotá. Su propósito partió de promover prácticas de lectura en inglés a través del libro álbum como expresión y creación literaria en conjunción con la gamificación. Para ello, se estableció una intervención pedagógica dividida en tres momentos. Primero, se elaboró colectivamente la instalación *Discovering Words, Creating Worlds* para aproximar a los estudiantes al vocabulario requerido y, a la creación literaria inicial, enfocada en estrategias como *El canto en el estanque* o *El hombrecillo de vidrio* (Rodari, 2008). Segundo, se propuso *Little Readers, Big Dreamers*, donde tuvo lugar la lectura grupal de dos libros álbum en inglés mediada por algunas estrategias de prelectura, lectura y postlectura. Tercero, surgió *Little Writers, Big Stories*, allí los estudiantes elaboraron de forma colectiva su propio libro-álbum por medio de la propuesta denominada *La matemática de la historia* (Rodari, 2008) en articulación con elementos de la gamificación (Kapp, 2012), específicamente relacionados con los videojuegos. Para el análisis del proyecto se realizó una encuesta inicial y una final encaminada a identificar las prácticas de lectura promovidas en el aula y su relación con el inglés como lengua extranjera, reconociendo el cumplimiento del objetivo. Además, todo el proceso estuvo mediado por la evaluación formativa (Heritage, 2007), permitiendo realizar un monitoreo de los diferentes momentos planteados a lo largo del proyecto.

Palabras clave: escritura creativa, lengua extranjera, libro-álbum, promoción lectora.

Introducción

La literatura le ha enseñado al ser humano que hay diferentes formas de existencia en el mundo que se habita, ha dado otros sentidos y ha forjado diversos caminos por los cuales es posible transitar, desde la imaginación y lo que otros/otras han vivido y creado. De allí la importancia de generar espacios en los que la infancia pueda compartir alrededor de la literatura, en especial si se trata de su clase de inglés. A saber, este texto es el resultado de una apuesta de articulación entre la literatura, el aprendizaje del inglés y la integración de la gamificación como una posibilidad de comprensión y creación artística y literaria.

En consonancia, involucrar el aprendizaje del inglés con lo literario es reconocer que las lenguas van más allá de lo estructural y que implican una conversación cultural para comprender las visiones de mundo que subyacen a la lengua misma. Es una oportunidad de encuentro entre las infancias y las creencias, teorías, prácticas fundamentales que han acompañado por siglos los lugares de habla inglesa. Es además poner pensamientos y sentimientos a un idioma que están tratando de aprender. Sumado a esto, la gamificación se presenta como el punto de unión entre aquello que vivencian de la literatura extranjera y lo que ellos, desde sus experiencias y visiones de mundo, tienen por aportar a la literatura, pues es desde allí que se potencian sus propias creaciones y se da un diálogo cultural.

Con todo lo mencionado, los libros que mediaron esta apuesta son del escritor británico Anthony Browne, dado que este autor abre un universo de posibilidades, para que en medio de los personajes se comprendan otras realidades que se configuran junto al lector. En adición, la intervención pedagógica que tuvo lugar en esta apuesta se comprendió desde tres lugares, principalmente. Primero se generó una instalación colectiva denominada *Discovering Words, creating Worlds*, en la que se buscó acercar a los estudiantes participantes al vocabulario necesario para la comprensión del texto, así como generar sensibilizaciones frente a aquello que implica la comprensión y creación literaria desde su faceta inicial. Después, tuvo lugar *Little Readers, Big Dreamers,* en el cual se llevó a cabo la lectura como tal de los libros seleccionados: *Frida and the bear* y *Willy and the cloud.* Por último, surge *Little Writers, Big Stories* en la que se dio lugar a la creación de un libro-álbum propio mediado por la gamificación.

Esta práctica se enmarcó en un ejercicio investigativo cualitativo en un escenario de educación no formal, que insta por generar otras participaciones en los espacios educativos que buscan la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, en este caso, desde la conversación con la lectura, el libro-álbum, la creación literaria y los cien lenguajes y mundos, como lo ha dicho Loris Malaguzzi, que los niños y niñas tienen por inventar, descubrir, habitar, creer, soñar y vivir.

Contextualización

La promoción de la lectura en inglés como lengua extranjera ha recibido atención significativa en diferentes investigaciones en el ámbito educativo, algunos de los resultados se enuncian a continuación: Leer promueve el aprendizaje de nuevo vocabulario en los estudiantes (Chang y Renandya, 2021) y les posibilita un acercamiento a expresiones y tecnicismos de la lengua extranjera (Santos-Díaz, 2017). En específico, los libros ilustrados han sido vistos como recursos para la enseñanza del inglés (Reyes et al., 2020), por lo cual es importante realizar una buena selección de textos: narraciones simples, pocos elementos por página, y con imágenes que faciliten el aprendizaje de palabras y la comprensión global (Larragueta y Ceballos-Viro, 2018). La combinación de textos e imágenes mejora la comprensión y el aprendizaje de una segunda lengua (Sipe, 2012), mitigando las dificultades asociadas con la lectura tradicional en ESL (Webb y Macalister, 2019). El libro-álbum es una herramienta que trasciende lo lingüístico, aproximando a los estudiantes a la multiculturalidad (Pincheira y Cifuentes, 2021) y al manejo de emociones (Echeverry de Oro, 2022), aspectos importantes para estudiantes y maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Laliena Cantero et al., 2022). Así, estrategias colaborativas como los círculos socráticos incentivan una experiencia de lectura colectiva, ayudando a transformar la lectura de una tarea individual en una experiencia compartida (Adrián-Hernández, 2024).

Marco teórico

En el presente marco teórico se desarrollan tres categorías que posibilitan comprender las bases teóricas y conceptuales sobre las cuales se construyó el proyecto. Por consiguiente, se desarrolla la práctica de lectura en inglés como lengua extranjera, el libro-álbum como expresión literaria y la gamificación como puente entre el aprendizaje de una lengua y las prácticas de lectura y escritura en la misma.

Prácticas de lectura en inglés como lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua trasciende la comprensión de los códigos, pues requiere a su vez una interacción con lo que la lengua implica en las comunidades. Por ello, es de relevancia que los estudiantes puedan acceder a esta desde otros lugares que vayan más allá de las estructuras y propicien la comprensión del mundo. Así, la lectura se posiciona como una aproximación a diferentes elementos que subyacen a la lengua y que, en muchas ocasiones, se omiten en el aula de clase, en especial cuando se está aprendiendo una lengua extranjera en un escenario de educación no formal.

Lo anterior también guarda relevancia cuando se considera el privilegio que se ha dado al libro de texto y los enfoques gramaticales, lo cual ha dejado de lado características importantes, como el contexto y el contorno cultural que se construye alrededor de la misma. Por consiguiente, y según Gómez (2016), la lectura, al dar cuenta de visiones de mundo, facilita que los estudiantes, al acceder a ella en la lengua extranjera que están aprendiendo, puedan dialogar con un entramado más complejo de esta, dando entendimiento de la lengua, pero a su vez del saber hacer en un contexto determinado.

Adicionalmente, es oportuno considerar a Rodrigo (2011) quien indicó que: "leer ayuda a desarrollar y perfeccionar el lenguaje, aumenta el vocabulario y mejora el lenguaje escrito y oral, haciendo que este último sea más claro, natural y fluido" (como se cita en Morales, 2019, p. 4). A saber, el acceso a la lectura en lengua extranjera no solo propicia escenarios más enriquecedores en términos culturales, sino que además contribuye en su

aprendizaje, en tanto los estudiantes están expuestos e interactúan con la lengua destino de una forma más natural y que busca promover su curiosidad a través de las narrativas que han acompañado a los escritores extranjeros.

En consonancia, desde el proyecto se comprendieron los postulados de Cuadrado y Vega (1999) cuando señaló que "leer no es solo decodificar letras, sino conocer el significado de las palabras para ser capaz de comprender el significado de los textos" (como se cita en Morales, 2019, p. 4). Así, la práctica de lectura sugiere realizar unas conexiones que trasciendan lo lingüístico, de allí su posibilidad de entender la lengua más allá de la estructura y la gramática, pues requiere interactuar con concepciones de mundo, tradiciones, convenciones, entre tantos que permean sus contextos, ya que el significado literal sin lo cultural en muchas ocasiones resulta insuficiente para la comprensión del texto. Por tanto, este ejercicio demanda diferentes capacidades y habilidades que instan a su vez por fortalecer los diversos procesos de aprendizaje de los lectores, lo cual además trasciende la lectura obligatoria de libros de textos, y contribuye en un ejercicio conjunto motivado por otras posibilidades estéticas.

Con tales claridades, es oportuno señalar y siguiendo a Morales (2019), que el proceso de lectura en lengua extranjera se da de forma diferente a la práctica que se establece en la lengua materna. Por ello, se conciben cinco momentos principales: decodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Estas fases se dan de manera interactiva durante la práctica de lectura.

La decodificación tiene lugar cuando se reconoce el vocabulario y cuando se indaga en algunas estructuras desconocidas para los estudiantes, por citar casos específicos. La traducción implica hacer un proceso de sentido, reconocer de qué se está hablando y qué se está comunicando, sin que ello exija reescribir todo el texto en la lengua materna. La precompresión surge en el primer acercamiento al texto, en el cual los estudiantes se van haciendo ideas de lo que este aborda, lo cual se media, por ejemplo, a través de preguntas iniciales o al forjar hipótesis de los textos. La comprensión significa fijar el texto como unidad, allí empieza a jugar el mundo del lector y del escritor. Finalmente, la interpretación demanda trascender lo literal y reconocer perspectivas, reflexiones e

interrogantes que el autor sugiere y que ponen en diálogo los contextos en los que tiene lugar el ejercicio (Morales, 2019).

Todo lo anterior emerge como un camino para que los estudiantes puedan transitar un recorrido lector más completo, considerando además que: "la lectura se convierte en un juego de posibilidades cuando en el proceso de construcción de sentido los lectores se dejan atrapar por un presente afectivo" (Suárez, 2014, p. 92).

Libro-álbum como expresión literaria

Dentro del proyecto se eligió el libro-álbum como puente de aproximación a la práctica de lectura y creación literaria en inglés, dado sus características en términos lingüísticos (riqueza y accesibilidad a la lengua) y su cercanía con la población participante. Así, este se comprende como:

> Una creación estética donde imagen y texto establecen una relación tan especial que lo convierten en un tipo de libro ilustrado muy diferente al tradicional. En sus páginas, la ilustración cobra relevancia y cuenta la historia, junto con el texto e incluso sin él. Las palabras y las formas; lo verbal y lo visual; incluso lo visible y lo invisible establecen vínculos tan particulares que se configuran nuevos modos de narrar y, en consecuencia, nuevos modos de leer (Blake y Sardi, 2013, como se cita en Fontana, 2018, p. 54).

En tal sentido, el libro-álbum como creación estética hace parte de la expresión literaria, lo cual da a los lectores la oportunidad de comprender la lengua más allá de los signos lingüísticos, facilitando la comprensión de imágenes, y lo que subyace a las mismas en términos culturales, por lo que se constituye en una oportunidad de indagar en otras posibilidades de lectoescritura. Sumado a ello, los elementos que integran el libro-álbum facilitan la comprensión del texto como unidad, ya que los diferentes códigos verbales y no verbales que confluyen posibilitan hacer relaciones e inferencias para comprender lo comunicado, lo cual, a su vez, es de gran ayuda para los demás procesos cognitivos que tienen lugar allí, en tanto se gesta una proximidad con múltiples sistemas semióticos (Barrea del Valle y Cad, 2016).

Por lo mencionado, no se trata solo de codificar y decodificar, sino de encontrar sentidos y construir nuevas interpretaciones y posibilidades a lo largo de las lecturas y creaciones. Es una oportunidad para gozar, como indicó Correro (2019), de su calidad artística, de la socialización, la adquisición de la lengua con textos reales, la riqueza lingüística, la disposición del texto, los diálogos, entre tantos que ayudan a potenciar los aprendizajes alrededor de estas prácticas, tanto en lectura como en lo que refiere a la lengua misma.

Finalmente, es de considerarse que el libro-álbum se ha posicionado como una herramienta estética que favorece otras proximidades con el lenguaje, en las que se benefician múltiples habilidades, procesos y dinámicas propias de la experiencia humana (Brand-Pino et al., 2019). En consonancia, Correro (2019) aludió:

> Diversos estudios empíricos (Lewis, 2001; Tauveron, 2002; Nikolajeva y Scott, 2001; Sipe y Pantaleo, 2008; Silva-Díaz, 2005; Arizpe, Farrar, McAdam, 2018) han evidenciado las ventajas de la enseñanza de la lectura y las reglas literarias a partir de los libros-álbum, reconociéndolos, así, como un gran vehículo pedagógico por las ayudas que ofrece en la comprensión, la interpretación, la socialización, la adquisición del lenguaje y su contribución en la educación estética y literaria (p. 54).

Gamificación en la creación literaria a partir del inglés como lengua extranjera

Como se ha mencionado con anterioridad, es importante que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras trascienda el libro de texto, y los enfoques netamente lingüísticos, y pueda así dialogar con otras formas de entender y crear a partir de la misma lengua. Por ello, surgió el interés de articular la creación literaria y la gamificación en la clase de inglés, entendiendo que esta es una oportunidad para integrar la lengua desde otros escenarios, en los cuales, siguiendo a Rondón y Ramos (2018) se teja un puente entre recursos familiares para los participantes (el juego) con el mundo literario (usualmente menos cercano a los mismos). Se comprende la gamificación como "el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades

y comportamientos de desarrollo" (Burke, 2012, como se cita en Ortiz-Colon et al., 2018, p. 4). A saber, esta posibilita integrar características de los juegos en clases ajenas a tal campo de estudio.

Para lograr tal articulación, es relevante identificar los tres elementos fundamentales propios del juego en los que se basa la gamificación: las dinámicas, las mecánicas y los componentes del juego (Herranz, 2013, como se cita en Borrás-Gené, 2015). Dentro de las dinámicas, y siguiendo al autor, destacan los efectos, motivaciones y deseos que se pretenden generar en el participante, ahí tienen lugar las restricciones del juego, la resolución de problemas, las emociones, la narrativa y progresión del juego, entre otros. Las mecánicas demandan una serie de reglas y retos que los estudiantes puedan seguir y alcanzar (Cortizo, 2011, como se cita en Borrás-Gené, 2015), acá es de gran importancia la retroalimentación y que el estudiante se sienta reconocido, por ello la necesidad de establecer metas y recompensas. Por último, están los componentes, que recaen en factores como los niveles que se fijan, los puntos, las pruebas, los objetos virtuales, los avatares, si es el caso, y los logros, principalmente.

En adición, la gamificación se pensó desde el área educativa, lo cual precisa de una serie de elementos propios de este campo, como establecer objetivos pedagógicos claros, comprender las características y contextos de los estudiantes y generar una retroalimentación constante (Borrás-Gené, 2015), para que la práctica tome mayor sentido en el aula y se encamine a lograr aquello que se ha trazado con su inclusión dentro del escenario educativo. Finalmente, es oportuno reconocer, como mencionan García Gaitero et al., (2018) que este tipo de construcciones están pensadas para promover la motivación frente al aprendizaje mientras se forjan escenarios que propician otras dinámicas en el aula, en palabras de Kapp (2012), estas propuestas, además de ofrecer los mecanismos, generan un espacio motivador.

Desarrollo de la experiencia

Metodología

Promover prácticas de lectura en inglés a través del libro-álbum, como expresión literaria, llevó a que la investigación se situara dentro de un enfoque cualitativo, que Quecedo y Castaño (2002) definieron como un proceso inductivo en el que se: "comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas" (p. 7). En este caso, implicó aproximarse a una población para reconocer cómo eran sus relaciones con la lectura, más allá de los espacios formales de educación, para luego implementar una serie de estrategias que ayudaran al cumplimiento del objetivo planteado.

Sumado a ello, el proyecto emergió desde la investigación acción, en la que se busca fomentar la interacción de los participantes, llevar a cabo propuestas y desarrollar actividades que lleven al diálogo y la reflexión. Al respecto, Latorre (2005) señala: "indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p. 24). A saber, se trató de un espacio en el que las investigadoras, docente y participantes se vieron vinculados en un ejercicio flexible del que todos fueron haciendo parte y sumatoria para llegar a los resultados obtenidos.

Población

El proyecto tuvo lugar en Kiron, una institución de educación no formal y privada centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente inglés y francés. La selección de los participantes se hizo a través de una invitación enviada a todos los estudiantes de la academia, en específico, se siguió un muestreo por conveniencia no probabilístico (Hernández et al., 2016), en tanto estuvo abierto a todo aquel estudiante de los niveles de niños que quisieran participar. Finalmente, participaron 6 niñas y 6 niños de edades entre los 8 y 12 años, de diferentes estratos sociales, con bases de lectura y escritura en su lengua materna (español) y que están en medio del aprendizaje del inglés, niveles A1-A2 según MCER.

Momentos de la investigación

La investigación tuvo diferentes momentos, cada uno de ellos encaminado a promover el proceso de escritura y de lectura de los estudiantes. Así, a continuación, se presentan los tres grandes movimientos que atravesó la práctica investigativa, los cuales son lineales y procesuales. En la primera fase hay una apuesta estética y lingüística, en la segunda, una apuesta literaria y, en la última fase, un riesgo creativo de escritura, todo ello mediado por el inglés como lengua extranjera.

Discovering Words, Creating Worlds

La primera fase del proyecto se enfocó en crear colectivamente una instalación artística nombrada *Discovering Words, Creating Worlds,* que tuvo como propósito acercar a los estudiantes a nuevo vocabulario relacionado con los dos libros de textos que se plantearon para el proyecto. Para la creación de las obras que harían parte del montaje se tomó como punto de partida el texto *Gramática de la Fantasía* (Rodari, 2008). En este libro Rodari propuso una serie de actividades para la invención de historias, de las cuales se seleccionaron tres: *El canto en el estanque: eco, Historias para la mesa y ¿Qué pasaría si…?* Además, las dos últimas sesiones fueron inspiradas en el libro-álbum *Frida and Bear* (Browne, 2015), que permitió a los estudiantes crear los personajes que luego hicieron parte de la fase tres del proyecto.

Little Readers, Big Dreamers

En un segundo momento estuvo la lectura de los dos libros álbum *Willy and the Cloud* (Browne, 2017) y *Frida and Bear* (Browne, 2015), para ello se plantearon cuatro sesiones de lectura denominadas *Little Readers, Big Dreamers*, dos para cada uno de ellos. La lectura de cada libro-álbum estuvo dividida en tres momentos: prelectura, lectura y poslectura.

La prelectura estuvo situada dentro de las *Estrategias Cognitivas de Inferencia Extralingual*, que tratan de hacer uso de los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el mundo en el que habitan al momento de leer (Miñano, 2000), lo que

implica que, se profundiza más allá de lo aspectos netamente lingüísticos en la lectura en lengua extranjera. En este caso, las actividades de prelectura estuvieron pensadas en preguntas que revelaban qué sabían los niños respecto a vocabulario, el tipo de texto que se iba a leer, sus características y las partes que lo componían. Así mismo, se hizo uso de las imágenes de los libros para conocer quiénes eran los personajes y qué podía estar aconteciendo con ellos. A partir de ello, los niños hicieron hipótesis sobre las historias dentro de los libros, la relación entre los personajes, el significado de las imágenes y la conexión entre el texto y el montaje de la instalación que se llevó a cabo en la primera etapa.

Para la lectura de los textos se decidió por la estrategia de *Lectura Compartida,* que hace referencia a los espacios en donde el maestro y los alumnos participan en la tarea de leer, utilizando un texto que todos pueden ver (Llamazares y Alonso, 2016). Este tipo de estrategia implicó ir más allá de la lectura en voz alta por parte de la docente, así se generaron interrupciones, preguntas y respuestas respecto a qué iba pasando en los textos, qué se entendía y qué no era claro para los estudiantes.

Dentro de las situaciones dialógicas mencionadas anteriormente, se llevaron en práctica algunas técnicas de lectura que sirvieron para que los niños fuesen monitoreando su comprensión de los textos leídos: *cuestionamiento* y *modelado* (Llamazares y Alonso, 2016). Respecto a los c*uestionamientos*, una de las estrategias más usadas de forma inconsciente, se propusieron algunas preguntas que sobrepasan lo explícito del texto, para que los niños pudiesen crear/identificar un hilo conductor en las distintas situaciones que se leían, por ejemplo: ¿Cómo resultó Frida and Bear dibujando desde las formas?, ¿por qué Willy se sentía tan angustiado con la nube? Para el m*odelado*, se expresaron dudas del texto frente a los estudiantes, pidiendo explícitamente ayuda para resolverlas. Esta técnica tuvo como fin mostrar qué preguntas se deben hacer los estudiantes a la hora de leer y qué rutas se pueden encontrar para resolverlas.

Las técnicas mencionadas anteriormente estuvieron todas acompañadas de una *Estrategia de Lectura de tipo Cognitivo* relacionada con el buen *Uso del Glosario* (Miñano, 2000). El montaje artístico que se realizó en la primera etapa estuvo planteado como un

lugar que funcionara para que los estudiantes aprendieran vocabulario antes de la lectura y, luego, durante la misma pudiesen revisitarlo para clarificar y validar palabras.

Para el momento de postlectura, de cada una de las sesiones, se crearon dos recursos para que la profesora pudiese monitorear el proceso de cada uno de los estudiantes. El primero fue un semáforo del saber, con el que los estudiantes señalaban cómo fue su comprensión de la lectura de la sesión, cada color correspondía a un indicador. El otro recurso fue un *ticket* de salida, donde respondían preguntas, planteadas por la docente, sobre quién, cómo, cuándo, dónde o por qué, según el texto que se haya leído en la sesión.

Little Writers, Big Stories

En la tercera parte del proyecto, los estudiantes hicieron su propio libro álbum de forma colectiva, cuyas sesiones fueron denominadas *Little Writers, Big Stories*. Para la creación de la historia se tomaron como punto de partida las ideas escritas que surgieron de la actividad *¿qué pasaría si...?* (Rodari, 2008). Después de la redacción del texto, se procedió a la gamificación. Durante dos sesiones se trabajó de forma colaborativa en un producto basado en las características del videojuego, titulado *A Journey for Reading*, el cual compartía el mismo nombre que el texto creado. Este consistió en una competencia entre varios participantes, quienes debían responder a los desafíos planteados para alcanzar la meta. Estos desafíos incluían preguntas basadas en las estrategias de lectura del segundo momento, así como desafíos relacionados con los temas abordados en ambos libros: creatividad, emociones, colores y formas.

Evaluación formativa

Los tres momentos de la metodología estuvieron mediados por una propuesta de evaluación formativa que permitió balancear continuamente cómo iban los estudiantes en el camino de lectura de los libros-álbum. El proceso evaluativo se hizo a través de actividades dentro de las sesiones que fueron descritas en los párrafos anteriores, pues

este tipo de evaluación contempla que todos los momentos de la clase son oportunos para extraer información (Olivos y Elías, 2021).

Esta evaluación resultó pertinente para el proyecto en tres sentidos: primero, todas las actividades que se plantearon para los momentos de prelectura, lectura y poslectura fueron pensadas para recoger información respecto a cómo los estudiantes se estaban enfrentando a la lectura de los textos mediante las estrategias propuestas, datos que al final terminaron funcionando como retroalimentación para el docente (Olivos y Elías, 2021). Segundo, luego de tener claridad sobre el progreso de los estudiantes fue posible evaluar y ajustar continuamente la funcionalidad de las actividades respecto a sus necesidades y limitaciones. Tercero, las estrategias de lectura fueron pensadas desde una interacción dialógica entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, pues la evaluación formativa implica que los profesores formulen preguntas destinadas a entender el progreso de los estudiantes y crear oportunidades para que participen y fomentar así su aprendizaje (Black y Wiliam, 2004).

Técnicas y recolección de datos

Actividad diagnóstica

La actividad diagnóstica se hizo en papel, los estudiantes tuvieron la libertad de responder en inglés, español e incluso a través de dibujos. En total fueron cinco preguntas, que iban enmarcadas en sus conocimientos sobre qué era la literatura, sus hábitos de lectura en lengua extranjera y sus gustos literarios.

Actividad final

Con el propósito de determinar si los procesos de lectura en inglés se habían movilizado, se llevó a cabo una actividad de cierre compuesta por 7 preguntas, 5 de ellas relacionadas con las planteadas en la actividad diagnóstica, el restante enfocadas en conocer las apreciaciones de los estudiantes respecto a las actividades de las sesiones, los libros leídos y las percepciones con las que terminaban el proceso.

Análisis de datos

Después de recopilar la información, con los dos instrumentos descritos anteriormente, se procedió a realizar la triangulación de los datos, que Benavides y Gómez-Restrepo (2005) definen como el momento en el que se intenta contrastar los datos recopilados por los investigadores en los distintos puntos de la investigación, mediante los instrumentos de recolección, con el objetivo de determinar si hay o no consistencia entre ellos. Este proceso permitió comparar los resultados de cada una de las actividades para evaluar si se había cumplido el objetivo establecido para el proyecto.

Resultados y discusión

Práctica de lectura en lengua extranjera: una oportunidad de aproximación a la lengua

El proyecto surgió del interés por promover las prácticas de lectura en lengua extranjera en el aula, como una oportunidad para trascender el aprendizaje lingüístico del inglés y fortalecer su adquisición. Por ello, en un primer momento se hizo una actividad de acercamiento frente a los procesos de lectura que los estudiantes adelantaban, indagando por sus intereses y frecuencia de lectura, así como concepciones generales alrededor de esta práctica y su relación con su proceso de aprendizaje del inglés.

A través de la actividad mencionada, se reconoció que el 100% (n = 12) de los participantes tiene una práctica de lectura en su lengua materna; el 83 % señaló que le gusta leer y el 50 % reconoció el término literatura, relacionándolo con lectura, libros, narrativas y dando ejemplos específicos de algunas obras literarias. El 75 % de ellos indicó que leían frecuentemente y el 25 % que casi nunca. Además, el 66 % señaló que en toda su vida habían leído entre 2 y 5 libros, y el 44 % restante mencionó que entre 5 y 8 libros en total. No obstante, se identificó que, en inglés, el 100 % de los estudiantes manifestó no haber tenido un acercamiento y tampoco recordaban haber seguido algún proceso particular al momento de leer, más allá de decodificar el texto mismo. Lo que se expone con anterioridad deja entrever que, si bien hay unas experiencias lectoras

en la lengua materna, no se han generado acercamientos a la lengua extranjera desde esta habilidad comunicativa básica, en especial, frente a lo que refiere a la lectura de textos completos. Lo cual dio cuenta de la necesidad de trabajar en ello, no solo por las posibilidades en términos del aprendizaje de la lengua, sino además porque ello facilita un acercamiento a los contextos, cultura y demás códigos no lingüísticos que hay alrededor de estos procesos.

Lo que se expone con anterioridad deja entrever que, si bien hay unas experiencias lectoras en la lengua materna, no se han generado acercamientos a la lengua extranjera desde esta habilidad comunicativa básica, en especial, frente a lo que refiere a la lectura de textos completos. Lo cual dio cuenta de la necesidad de trabajar en ello, no solo por las posibilidades en términos del aprendizaje de la lengua, sino además porque ello facilita un acercamiento a los contextos, cultura, y demás códigos no lingüísticos que hay alrededor de estos procesos. De acuerdo con lo realizado en las diferentes sesiones se pudo reconocer, siguiendo el objetivo del proyecto, que se logró una promoción de la lectura en inglés como lengua extranjera, en tanto los estudiantes pudieron interactuar con los libro-álbum y gozar de una experiencia estética diferente, que da cuenta de procesos más complejos que buscan abordar la lengua de manera más amplia e integral.

Finalmente, es de considerar que, en esta promoción de la práctica de lectura, tuvo lugar no solo la lectura en sí de los textos, sino todo un proceso que involucró diferentes habilidades, competencias, sensibilidades y emociones. Como, por ejemplo, lo que respecta a la instalación artística realizada por los estudiantes, a fin de indagar en el vocabulario requerido para la lectura de los textos y personajes, escenarios, entre otros conectados con las temáticas de los textos pero que buscaron la creación literaria y que estuvieron encaminados a la construcción de su propio libro-álbum. De tal manera, y como se evidencia en la Imagen 1, se dio lugar a la creación de personajes a través de material reciclado, estos estuvieron acompañados de fichas bibliográficas, en las que se incluyó el título, el artista y los recursos empleados. Además, como se ve en la misma imagen, los estudiantes crearon sus mascotas imaginarias, que surgieron del trabajo con

las emociones. Todo lo mencionado hizo que la promoción de esta habilidad no solo se enfocara en la decodificación, sino que lograra una articulación más completa frente a todo lo que implica el aprendizaje del inglés, sumado a una comprensión más amplia de este proceso, y se acercó a los estudiantes a una riqueza expresiva, artística y diferente desde el inglés (Cuadrado y Vega, 1999, como se cita en Morales, 2019).

Imagen 1

Creating Characters and a special animal

Fotografía: Bonyblu Torres y Mariana Flórez.

El libro-álbum: Una oportunidad de aproximación a la lectura en inglés como lengua extranjera

Para iniciar, es importante recalcar que el acercamiento al libro-álbum en el proyecto se generó en dos vías: desde la lectura y la escritura. A saber, hubo momentos para la práctica de lectura en sí misma y momentos para la creación de su propio libro-álbum.

Para el primer momento se consideraron aquellos pasos que se han estipulado para la lectura en lengua extranjera, en este caso pensado para el inglés en función del libro-álbum: decodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Así, para el momento de decodificación y traducción se creó la instalación mencionada

con anterioridad, lo cual permitió un primer acercamiento al texto. En cuanto a los demás procesos, se dieron como tal en la lectura de los libros, para lo cual se generaron estrategias de prelectura, lectura y poslectura, como el uso de preguntas de predicción, la interrupción del texto para hacer preguntas, la creación de objetos simbólicos una vez concluía el texto, entre otros, para procurar una práctica completa, instando por la comprensión y la relación e interacción desde formas otras con la literatura.

Para el segundo momento, correspondiente a la escritura de sus propios libros-álbum, entendidos como una creación estética donde se establecen relaciones entre imagen y texto, y ambas cobran relevancia (Blake y ardi, 2013, como se cita en Fontana, 2018), se consideró, inicialmente, las características de este tipo de texto según los postulados de Correro (2019). A saber, en cuanto a tipología, se optó por el libro-álbum narrativo, esto implica "libros donde el peso de la narración se articula a través del texto, soporte e imágenes" (Correro, 2019, p. 47). Además, se estructuró bajo una secuencia narrativa y dadas sus características visuales, en términos de ambientes y espacios, se logró situar la historia, lo cual evitó hacer textos muy descriptivos. Sumado a lo anterior, se logró tejer una relación entre escritor-lector-texto, dado que se involucraron visiones de mundo de los estudiantes, referentes de los libros leídos y aquellas nociones frente a los posibles lectores de sus textos, contribuyendo entonces a forjar una vía de diálogo a través del inglés y la creación literaria. Tal vía se dio a partir de diferentes momentos. En un primer momento, se presentó a los estudiantes diversos textos con historias tradicionales para que, mediante ellas, pudieran explicitar lo que estos implican; así se les preguntó por personajes, espacios, el nudo problema y la solución. Allí la docente encargada explicitó la estructura de estos textos, lo cual les permitió a los estudiantes tener mayores herramientas para la creación. Más adelante, se les invitó a escribir su propio libro; para ello debían hacer una lluvia de ideas, frente a aquello que querían plasmar y que se relacionara con lo visto con anterioridad en el proyecto.

Una vez terminada esta fase, se compartió con los estudiantes el principio de creación *a matemática de la historia* propuesto por Rodari (2008), en el cual "A" llega por error a un ambiente de elementos "B", que no descansa hasta que reencuentra su

medio natural entre elementos "A". Este se les explicó a través de una historia común para ellos, "Hansel y Gretel" (escrita por los hermanos Grimm en 1812) y luego se les pidió reconocer cómo tal principio opera en otras historias y cómo lo podrían vincular con sus propias ideas. Al respecto, y según lo observado en el diario de campo, los estudiantes participantes resultaron muy receptivos ante la propuesta y como ellos indicaron, les daba una ruta frente a cómo escribir su texto, pues por lo general entablaban tal proceso sin una preparación ni camino a seguir. Después de ello, en el segundo momento, la docente inició preguntando si a los estudiantes les gustaba escribir, la mayoría de ellos respondió de manera afirmativa, entre las respuestas destacan: *si, porque es importante para el aprendizaje; si, porque es una forma de comunicación; si, porque es interesante.* Entre quienes respondieron que no, destaca: *no, porque es una actividad aburrida o porque agota*.

Más adelante, se les invitó a ser autores y a aventurarse a escribir desde otras posibilidades. Así, la docente introdujo una pregunta que los estudiantes podrían vincular en sus historias para darle un hilo conductor, si así lo deseaban: ¿qué pasaría si la tristeza pudiera detener el tiempo? Esto dio paso a la planificación como tal del texto que incluyó: título, personajes, descripción del ambiente, Situación inicial "A", problema; situación diferente "B", solución para regresar al punto "A" (ver Imagen 2). En conjunto se revisaron las planeaciones y se dio paso a la retroalimentación. Con ello, llegó el tercer momento, en el cual los estudiantes plasmaron sus ideas en los libros a construir, primero se realizó la ilustración y luego se dio paso a la escritura. Es de rescatar que los estudiantes emplearon personajes hechos en las sesiones y fases pasadas, así como vocabulario estudiado en el proyecto, lo cual da muestra de la articulación de todo el proceso y, además, el involucramiento del inglés en el mismo.

Imagen 2

Planificación del texto.

Fotografía: Bonyblu Torres y Mariana Flórez.

De tal manera y como lo señaló Correro (2019), el libro-álbum se convirtió en un vehículo pedagógico para promover el inglés en el aula a partir de múltiples pasos y estrategias, lo cual da muestra del cumplimiento del objetivo del proyecto. Sumado a esto, en la prueba final que se hizo a propósito del momento de escritura, los estudiantes reconocieron como aprendizajes del proyecto: saber cómo crear una historia, reconocer sus partes y cómo ilustrarla. Incluso, en una de las preguntas finales, encaminadas a reconocer su libro favorito, uno de los estudiantes señaló "Everything is fine: the story of a happy Christmas", título de uno de los textos creados en el proyecto. Así, la instalación realizada sobre vocabulario, la lectura de los libros y las múltiples estrategias empleadas permitieron la construcción de su libro-álbum. Al respecto se presenta una de las creaciones del proyecto: "The Shapes", siguiendo el principio de creación "La matemática de la historia" propuesto por Rodari (2008) (ver Imagen 3).

Imagen 3

Principio de creación "La matemática de la historia" -The Shapes.

Fotografía: Bonyblu Torres y Mariana Flórez.

Nota. "The Shapes" libro-álbum creado por dos de los estudiantes participantes.

Del mismo modo se construyeron 4 historias más, las cuales se recopilaron en un texto en línea para que los estudiantes de la academia y la comunidad lo pudieran visitar (ver anexo 1). Con todo ello, se reconoce que el libro-álbum desde las posibilidades de construcción se constituyó en un elemento clave y significativo para promover el inglés en el aula de clase.

Gamificación: Una aproximación a la creación y comprensión literaria

La gamificación ocurrió en la última fase del proyecto, así, una vez los estudiantes tenían escritas sus historias y el libro estaba completo, se dio paso a la creación de un videojuego en línea que permitiera el diálogo con el texto a partir de preguntas de comprensión y diferentes retos que implicaban la lectura del mismo. En esta fase, los estudiantes actuaron de co-diseñadores del producto, en tanto ellos formularon los elementos a

incluir en este. Las mecánicas, dinámicas y componentes del juego se articularon en tanto se constituyó una plantilla que incorporó características del videojuego, promovió la resolución de problemas, la superación de desafíos y se fijó una meta para que hubiese un ganador. El videojuego se realizó en el idioma inglés, lo cual fortaleció el proceso de aprendizaje de la lengua.

El videojuego creado inicia con la historia del mismo, así se gestó en el marco de derrotar a un dragón que está destruyendo un pueblo a través de la lectura del texto *A Journey for Traveling* y la respuesta asertiva de todas las preguntas y retos propuestos. En sí, las personas debieron enfrentarse a 4 desafíos para alcanzar las gemas elementales que darían el poder suficiente para derrotar al dragón. Así, en primera instancia, se encontró la gema de la tierra, allí debían elegir la opción correcta de acuerdo con el caso que se presentaba, basado en las diferentes historias que conformaron el libro; se trabajó comprensión literal e inferencial.

En el segundo momento, se diseñó la gema del aire, allí debían elegir la imagen que mejor respondiera al caso presentado. En el tercer momento, se presentó la gema del aire, allí debían arrastrar una luz sobre la respuesta correcta. Así, se emplearon ejercicios de completar. En el cuarto y último momento, se encontró la gema del fuego, allí debían seleccionar la respuesta correcta, a diferencia del primer momento, en esta sección se dan pistas de respuesta, articulando otros tipos de pensamiento en la resolución del ejercicio.

Así, a través de los diferentes niveles los estudiantes podían adquirir los elementos necesarios para enfrentarse al dragón. Como se puede observar todos ellos se articularon con los textos creados permitiendo, como lo menciona Kapp (2012), una mayor motivación frente a la tarea, tanto de lectura como de interacción con las actividades por completar. Adicionalmente, el juego en sí mismo cuenta con una trama y diferentes botones interactivos que les permitió a los participantes tomar decisiones frente a diferentes retos, para lograr el objetivo del juego (ver anexo 2).

Esta creación en conjunto permitió, entonces, que los estudiantes pudieran gestar unas actividades de comprensión alrededor de sus textos y que otras personas pudieran acceder a los mismos desde un lugar que la academia está explorando: la

lectura de los libros-álbum y la gamificación. Todo lo mencionado también da cuenta del cumplimiento del objetivo del proyecto, pues hubo una promoción de la lengua extranjera a través de los libros-álbum, en este caso articulado a la gamificación mediante una incipiente aproximación a lo que implican los videojuegos en el campo educativo. Al respecto, y para finalizar, los estudiantes se mostraron muy comprometidos, tanto en la elaboración como en el desarrollo del juego, destacando que se forjó como una manera diferente, en sus realidades sociales, culturales y educativas, de acercarse a los textos y a sus propias comprensiones y producciones, en especial a tratarse de una lengua distinta a la materna: el inglés.

Conclusiones

La lectura de libros-álbum se constituyó como una posibilidad de promover el inglés dentro del proceso de aprendizaje de un nuevo idioma de los participantes, en tanto les permitió adquirir nuevo vocabulario a través de la instalación artística *Discovering Words, Creating Worlds*; establecer conversaciones, interactuar con textos en inglés en las sesiones *Little Readers, Big Dreamers*; producir su propia historia y resolver diferentes retos a través de una aproximación a un videojuego en línea, desde el idioma destino (*Little Writers, Big Stories)*. Esto a través del diseño y ejecución de tres fases: primero, mediante la instalación artística creada; segundo, a partir de la lectura, como tal, de los libros-álbum involucrados; tercero, a partir de la creación de sus propios libro-álbum y un videojuego sobre las temáticas e historias narradas en los mismos. Es decir, se trató de un proceso largo y complejo, que favoreció la interacción con el idioma inglés y lo que esta demanda más allá del código y el enfoque gramatical.

Los procesos de promoción de lectura y escritura en lengua extranjera precisan de buscar diferentes alternativas que acerquen a los estudiantes a los textos, desde la complejidad que estos precisan, pues la mera decodificación impide generar otros procesos de aprendizaje e interacción que pueden resultar enriquecedores para los estudiantes. Así, la idea de crear instalaciones artísticas, videojuegos o múltiples formas de acercamiento a la lectura (en voz alta, teatral, a partir de la música, entre tantos) puede

contribuir en tal ejercicio. Lo anterior no implica que sea la herramienta en sí misma la que favorezca el proceso, más bien invita a articular pedagógicamente otros recursos en el aula y que estos, mediante guías claras, puedan gestar otras relaciones, en este caso, con el idioma destino.

Los estudiantes que iniciaron y finalizaron el proyecto dan cuenta de procesos más rigurosos de lectura y escritura en el aula, en tanto reconocen estructura, características, posibilidades de acercarse a estos procesos más allá del código, lo cual sugiere que, la promoción de la lectura y la escritura mediante el libro-álbum resultó relevante para sus procesos de aprendizaje, lo que además es pertinente en cuanto se vinculó con temas esenciales para el ser humano: la literatura, las emociones y el accionar en la vida cotidiana.

Finalmente, cabe rescatar la necesidad de seguir gestando proyectos pedagógicos dentro del aula, pues es mediante la interacción con diferentes apuestas y reflexiones que se pueden construir otros escenarios, en específico cuando se habla del aprendizaje de un nuevo idioma en un escenario no formal, ya que esto puede contribuir en la relación que se establece con el idioma destino, dando múltiples recursos para los estudiantes, desde apuestas que trascienden la repetición y el libro de texto.

Anexos

Anexo 1. A Journey for Reading. Online-book.

https://drive.google.com/file/d/1ddKZ91YHUrcH4lm3mGEgY2H3tRzUfxvY/view?usp=sharing

Anexo 2. A Journey for Reading. Videogame.

https://view.genially.com/66cb38eb523f6ced5f80217d/interactive-content-a-journey-for-reading-kiron-languages-school

Referencias

Adrián-Hernández, J. (2024). *Los círculos socráticos para la promoción de la lectura en el aula ILE.* Ñemitỹrã, *6*(1), 115-129.

Barrea del Valle, I., & Cad, A. C. (2016). *Construyendo significado en una segunda lengua a través de la lectura del libro álbum.*

Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría, 34*(1), 118-124.

Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, *103*(2), 20-50.

Borrás-Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación.* Universidad Politécnica de Madrid.

Browne, A. (2017). *Willy and the Cloud*. Candlewick Press.

Browne, A., & Bartholin, H. (2015). *Frida and Bear: Play the Shape Game*. Walker Books Ltd.

Chang, A. C., & Renandya, W. A. (2021). The effect of narrow reading on L2 learners' vocabulary acquisition. *RELC journal*, *52*(3), 493-508.

Correro, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em aberto*, *32*(105), 43-57.

Echeverry De Oro, C. (2022). *El libro álbum en lengua extranjera inglés como estrategia didáctica enfocada a fortalecer la competencia de regulación emocional de los estudiantes de quinto grado de un colegio privado* [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Universidad Libre. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/23860

Fontana, A. M. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC*(22), 53-79.

García Gaitero, F., García Gaitero, Ó., & Martín Martín, M. (2018). La gamificación como recurso para la mejora del aprendizaje del Inglés en educación primaria. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

Gómez, L. P. (2016). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y pensamiento*, *22*(22), 19-28.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, *89*(2), 140-145.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición. Sampieri.

Kapp, M. K. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 4*(4), 81-83.

Laliena Cantero, D., Tabernero, R., & Yebra, J. M. (2022). *Libro álbum y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Un estudio piloto sobre creencias docentes* (No. ART-2022-131798).

Larragueta, M., & Ceballos-Viro, I. (2018). What kind of book? Selecting picture books for vocabulary acquisition. *The Reading Teacher*, *72*(1), 81-87.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó.

Llamazares, M.T, y Alonso, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, *71*, 151-172.

Miñano, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de ELE. *Carabela(48), 2.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf

Morales, E. (2019). *Fomento de la lectura en lengua extranjera: inglés.* Universidad de Valladolid.

Olivos, T. M., & Elías, A. R. (2021). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias* (p. 65).

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773.

Pincheira, L.E y Cifuentes, B.E. (2021). Libro álbum como elemento didáctico para fomentar la lectura en contexto multicultural. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía: Inclusive Education Journal*, *5*(2), 184.

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica,* (14), 5-39.

Reyes, A., Portales, M. y Bonilla, P. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual

para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, *14*(28), 54-77. https://doi.org/10.26378/rnlael1428377

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Reggio Emilia. Editorial Argos Vergara.

Rodrigo, V. (2011). El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. En *Del texto a la lengua: La aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 2, pp. 755-768). Universidad de Salamanca.

Rondón, G. N., & Ramos, E. G. (2018). Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños. *Revista Tecnología Educativa*, *3*(2). https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/97

Santos-Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1151

Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, *43*, 4-21.

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación, 19(2), 215-227.* http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03

Webb, S., & Macalister, J. (2019). Why might children's literature be difficult for non-native speakers of English? https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232287.pdf

Biodatas

Mariana Flórez Arredondo es licenciada en español e inglés de la universidad Pedagógica Nacional de Colombia y estudiante de la maestría en Educación de la misma universidad. Docente de inglés como lengua extranjera en la academia de idiomas Kiron, en Bogotá Colombia.

Bonyblu Torres García es licenciada en español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Magíster en Educación en la línea de Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Coordinadora académica en la Academia de Idiomas Kiron, ubicada en Bogotá, Colombia. Experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños y adolescentes.

ENGAGING MINDS: EMPOWERING ENGLISH LEARNERS THROUGH CRITICAL THINKING

Adán Alberto Hurtado Olivares
adan.hurtado@umich.mx
https://orcid.org/0009-0005-3232-9710
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Abstract

This essay discusses the importance of developing critical thinking skills in learning English, which are essential for students to navigate the complexities of today's world, and the information overload to which they are exposed. Critical thinking empowers students to analyze, evaluate, and synthesize information, fostering deeper understanding and effective communication. The essay explores seven strategies to cultivate these skills: encouraging questioning and inquiry, integrating Problem-Based Learning (PBL), using authentic materials, promoting reflective writing, implementing debate and discussion activities, incorporating technology and digital tools, and fostering a growth mindset. Encouraging questioning and inquiry creates a classroom culture of curiosity and deeper engagement. PBL makes it possible to connect learning to real-world issues, enhancing problem-solving abilities. Authentic materials provide relevant contexts for analysis, making learning more meaningful. Reflective writing encourages self-awareness and deeper cognitive processing, while debate and discussion activities stimulate critical evaluation of diverse perspectives. Technology and digital tools support interactive and dynamic learning experiences, targeting the different learning styles. On the other hand, fostering a growth mindset might motivate students to embrace challenges and persist through difficulties. By integrating these strategies, educators can significantly enhance students' critical thinking skills, preparing them for academic success and developing conscious and informed citizenship. The essay also highlights the transformative impact of critical thinking on students' overall educational journey. Through deliberate and consistent application of these strategies, English teachers can significantly enhance their students' critical thinking capabilities, equipping them with essential skills for the 21st century.

Keywords: analysis, critical thinking, debate, inquiry, reflexive writing.

Introduction

In the contemporary world, characterized by globalization and cultural interconnectivity, mastering English as a second language has become an essential skill. However, learning English should not be limited to the acquisition of vocabulary and grammatical rules. Language students can develop a wide range of skills that not only enhance their language proficiency and cognitive skills, but also help them stand out in various aspects of life, such as cultural awareness (Byrd Clark and Dervin, 2014), adaptability and flexibility (Dewaele and MacIntyre, 2014), and critical thinking (Bialystok, 2017). Critical thinking skills may enable students to analyze, evaluate, and use information effectively and meaningfully.

This reflective essay explores the importance of critical thinking in the education of English learners and how this approach can transform the learning process, equipping students with tools for them not only to master the language but also to become active and reflective participants in a diverse and dynamic society.

Critical thinking, defined as the ability to think clearly and rationally about what to believe or what to do, is fundamental in modern education. It involves skills such as interpretation, analysis, evaluation, inference, and self-regulation, which are crucial for deep learning and intellectual development (Paul and Elder, 2014). By incorporating critical thinking into English language teaching, educators can move beyond mere memorization and repetition to fostering deeper and more meaningful learning experiences.

The integration of critical thinking into English language education offers numerous benefits. It enhances students' abilities to comprehend and produce complex texts, prepares them for participation in discussions and debates, and equips them with the tools to navigate a world where English often serves as the lingua franca. Research indicates that students who receive instruction through critical thinking have improved reading comprehension and writing skills and have developed greater confidence in articulating their ideas and arguments (Facione, 2015; Halpern, 2014).

This essay will examine various strategies and theoretical approaches for integrating critical thinking into English language teaching, and practical examples that

demonstrate its effectiveness. Furthermore, this essay argues that developing critical thinking is essential for empowering English learners, preparing them not only to communicate effectively but also to think independently and contribute meaningfully to their local and global contexts. By fostering critical thinking, educators can help students become more reflective, engaged, and competent users of the English language, ready to tackle the complexities of the modern world.

Theoretical Framework

Definition of critical thinking

Critical thinking is defined as the process of analyzing and evaluating information in a reflective and logical manner, with the aim of forming a reasoned judgment (Paul and Elder, 2014). According to Facione (2015), critical thinking is a complex and multifaceted cognitive process that involves active and skillful conceptualization, analysis, application, interpretation, synthesis, inference, and evaluation of information. These skills enable individuals not only to understand and use information but also to question its truthfulness and relevance.

Critical thinking encompasses a variety of skills, including the ability to identify and challenge assumptions, recognize the importance of context, imagine and explore alternatives, and develop reflective skepticism. As noted by Halpern (2014), critical thinking involves "the use of cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome". This perspective highlights the goal-oriented aspect of critical thinking, in which the application of such skills is directed towards achieving well-reasoned and effective outcomes.

Critical thinking in language education

According to Amel (2019), integrating critical thinking into language education, particularly in the context of teaching English as a second or foreign language, is essential for several reasons. First, critical thinking skills are fundamental to effective

communication. The ability to analyze and evaluate information critically enables learners to comprehend and produce more nuanced and sophisticated language. It allows them to understand underlying meanings, identify bias, and construct well-reasoned arguments, which are crucial for both academic success, and real-world interactions.

Second, language learning is not just about acquiring vocabulary and grammar; it is also about developing cognitive skills that facilitate the use of language in diverse contexts. Critical thinking fosters deeper cognitive engagement, encouraging learners to go beyond memorization and to engage with language at a more meaningful level. This engagement promotes better retention and application of language skills.

Moreover, critical thinking can empower learners by promoting autonomy and self-directed learning. When learners are encouraged to think critically, they become more active participants in their learning process (Gupta, Ali, Jiang, Fink, and Du, 2024). They learn to question, to seek out information independently, and to make informed decisions about their learning strategies and goals. This empowerment is particularly important in the context of language education, where learners often face challenges related to motivation and self-efficacy.

Theoretical Approaches

Several theoretical approaches provide a foundation for integrating critical thinking into language education. These approaches highlight different aspects of critical thinking and suggest various strategies for fostering it in learners.

Socio-cultural theory

Vygotsky's socio-cultural theory emphasizes the importance of social interaction and cultural context in cognitive development. According to Vygotsky (as cited in Wibowo, Wangid and Firdaus, 2025), learning is a socially mediated process, and higher cognitive functions, including critical thinking, develop through social interactions within a cultural context. Recent studies (Swain, Kinnear, & Steinman, 2015) suggest that critical thinking

can be nurtured through collaborative activities that encourage dialogue, negotiation, and co-construction of knowledge. Activities such as group discussions, debates, and peer reviews create opportunities for learners to practice and develop critical thinking skills in a social context.

Constructivist theory

Constructivist theories of learning, such as those proposed by Piaget and further developed by contemporary scholars (Fosnot, 2013), emphasize the active role of learners in constructing knowledge. Constructivism posits that learners build new knowledge based on their existing cognitive structures through processes of assimilation and accommodation. In the context of language education, this implies that critical thinking can be fostered by engaging learners in tasks that require them to solve problems, make decisions, and reflect on their learning processes. Problem-based learning (PBL) and inquiry-based learning (IBL) are examples of instructional approaches grounded in constructivist principles that can promote critical thinking by involving learners in authentic, complex tasks that require higher-order thinking.

Cognitive development theory

Cognitive development theories, such as those articulated by Bloom in his revised taxonomy (cited in Mete, 2020), provide a framework for understanding the progression of cognitive skills. Bloom's taxonomy categorizes cognitive skills into six levels: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. This hierarchical model suggests that higher-order cognitive skills, such as analysis, synthesis, and evaluation, are integral components of critical thinking. In language education, instructors can use Bloom's taxonomy to design learning activities and assessments that target different levels of cognitive complexity, gradually guiding learners from basic knowledge and comprehension to more complex analytical and evaluative tasks.

Reflective practice

Reflective practice, as explored by Farrell (2018), involves the process of continuously reflecting on one's experiences and actions to improve professional practice. In the context of language education, reflective practice encourages both teachers and learners to engage in ongoing reflection about their learning and the teaching process itself. This reflective process is inherently linked to critical thinking, as it involves analyzing and evaluating one's experiences, questioning assumptions, and considering alternative approaches. Teachers can promote reflective practice by incorporating activities such as journals, learning logs, and self-assessment tools that prompt learners to reflect on their language learning experiences and think critically about their progress and challenges.

Therefore, incorporating critical thinking into language education is crucial for developing learners' cognitive and communicative abilities. After understanding the definition of critical thinking and its significance in language education, educators can employ different theoretical approaches to foster these skills in their learners. Socio-cultural theory, constructivist theory, cognitive development theory, and reflective practice each offer valuable insights and strategies for integrating critical thinking into language teaching. By creating learning environments that encourage active engagement, collaboration, problem-solving, and reflection, educators can empower English learners to become more proficient, autonomous, and critical users of the language.

Arguments and Reflections

Strategies to foster critical thinking skills in English teaching

In the contemporary educational landscape, fostering critical thinking skills is crucial. Critical thinking empowers learners to analyze, evaluate, and create knowledge rather than passively consume it. This is especially important in English teaching, where language skills serve as the foundation for effective communication and comprehension. Developing critical thinking in students can significantly enhance their ability to understand and use English more proficiently.

As mentioned above, this essay explores seven key strategies that can help educators integrate critical thinking into ELT:

1. encouraging questioning and inquiry,
2. integrating Problem-Based Learning,
3. using authentic materials,
4. promoting reflective writing,
5. implementing debate and discussion activities,
6. incorporating technology and digital tools, and
7. fostering a growth mindset.

The objective of this essay is to examine how these seven strategies can enhance critical thinking in English language teaching, providing educators with practical insights and methods to cultivate a more engaging and intellectually stimulating classroom environment. By employing these approaches, teachers can create dynamic learning experiences that empower students to think independently, engage critically with language, and develop essential problem-solving skills.

Encouraging questioning and inquiry

One of the most effective strategies to foster critical thinking is to encourage questioning and inquiry which leads to active thinking in the classroom. Minner, Levy, and Century (2010) state that active thinking enhances students' conceptual understanding and critical thinking. Thus, teachers should create an environment where students feel comfortable asking questions and exploring different perspectives. This can be achieved by incorporating open-ended questions in lessons that require students to think deeply and provide well-thought-out answers. Some teachers, for instance, may ask students questions like: "Who is the former president of Mexico?" "What is an insect?" or "Have you ever seen anyone shoplifting?" While these questions encourage the use of the target language, including different verb tenses and vocabulary, they do not prompt students to analyze or evaluate their potential answers. In contrast, questions such as: "To what extent was López Obrador a good president of Mexico?" "What would happen if insects

disappeared one day?" or "What would you do if you saw your best friend shoplifting?" not only foster critical thinking but also motivate students to express their own thoughts, feelings, and emotions in a social context.

When students develop the habit of questioning, they become more engaged, independent, and analytical thinkers. The following section will explore practical strategies for implementing questioning and inquiry in the classroom, providing educators with tools to create a dynamic and thought-provoking learning experience.

Implementing questioning and inquiry in the classroom

One way to prompt questioning and encourage inquiry is the use of Socratic questioning techniques to stimulate critical thinking. This involves asking a series of thought-provoking questions that lead students to examine their beliefs and assumptions. According to Paul and Elder (2014), Socratic questioning is a disciplined method of questioning that aims to explore complex ideas, uncover assumptions, examine evidence, analyze concepts, and determine the implications of statements. It is named after the Greek philosopher Socrates, who used this method to precisely stimulate critical thinking and illuminate ideas.

Socratic questions can be categorized into several types:

a) Clarification questions: What do you mean by that? Can you give me an example?
b) Probing assumptions: What are you assuming? How did you choose those assumptions?
c) Probing reasons and evidence: What evidence do you have for that? Why do you think that is true?
d) Questioning viewpoints and perspectives: What are the alternative viewpoints? How would someone who disagrees with you respond?
e) Probing implications and consequences: What are the consequences of that? What might happen if that is not the case?
f) Questions about a question: Why do you think I asked this question? What can we infer from this question?

These types of questions help in breaking down the thought process, encouraging deeper reflection, and fostering a more critical examination of the subject.

Another effective approach is to encourage students to generate their own questions about the texts they read, fostering deeper engagement and critical analysis. This can be facilitated through activities like literature circles or debates, where students discuss and question each other's interpretations.

Hence, as mentioned in Yaacob, Mohd Asraf, Hussain, and Ismail (2021), questioning is a fundamental aspect of critical thinking as it promotes deeper understanding and engagement with the materials. By fostering an environment of inquiry, teachers can help students develop their analytical skills and become more active participants in their learning process.

Integrating Problem-Based Learning (PBL)

Problem-Based Learning (PBL) is an instructional method that uses real-world problems as the context for students to develop critical thinking skills (Kokotsaki, Menzies, and Wiggins, 2016). This pedagogical approach centers on student-driven learning, where learners engage with complex, open-ended problems and work collaboratively to explore solutions. By situating learning in real-world contexts, PBL helps students to apply theoretical knowledge to practical situations. Therefore, they may deepen their understanding and retention.

According to Kokotsaki et al. (2016), PBL encourages students to work collaboratively to find solutions to complex issues, thereby enhancing their analytical and evaluative abilities. In an English language teaching context, PBL can be particularly effective as it immerses students in authentic language use and communication. Students are required to use the target language to discuss, negotiate, and present their findings, which helps to improve their language skills in a meaningful and engaging way.

Moreover, PBL fosters a student-centered learning environment where teachers act as facilitators rather than traditional instructors. This shift in roles encourages students to take greater responsibility for their own learning, promoting autonomy

and self-directed learning skills (Barrows, 2016). Through PBL, students engage in deep learning processes as they must research information, synthesize diverse viewpoints, and apply their knowledge to propose viable solutions.

Incorporating PBL in English language teaching can involve a variety of projects. For instance, students could be tasked with developing a marketing campaign for a new product, which would require them to use persuasive language, create advertisements, and present their ideas in English. Such a project not only enhances their language proficiency but also develops their creativity, teamwork, and problem-solving skills.

Research supports the effectiveness of PBL in enhancing student outcomes. A study by Bell (2010) found that students engaged in PBL showed improved critical thinking skills, better retention of knowledge, and increased motivation compared to traditional teaching methods. Additionally, Savery (2015) highlights that PBL helps students develop important 21st-century skills, such as collaboration, communication, and digital literacy, which are essential for success in today's globalized world.

Overall, PBL offers a dynamic and interactive approach to English language teaching that promotes critical thinking, collaboration, and practical application of language skills. By integrating real-world problems into the curriculum, educators can create a rich and engaging learning environment that prepares students for the complexities of real-life communication and problem-solving.

Building on the importance of fostering inquiry and critical thinking, the next section will explore how to effectively integrate PBL into the English classroom.

Incorporating PBL in the class

By engaging students in meaningful, real-world tasks, PBL encourages collaboration, problem-solving, and deeper language acquisition. This section will outline practical strategies for designing PBL activities and guiding students through the inquiry process, ensuring that language learning remains both engaging and intellectually stimulating.

On the one hand, teachers ought to design projects that require students to solve real-world problems using English. For example, students can work on projects related to

current events, social issues, or community problems. On the other hand, it is important to facilitate group discussions and collaborative activities in which students can share their ideas and work together to find solutions.

An example of a problem-solving activity which we can use from beginner to advance students implies "making choices for a trip".

Procedure:

i. Split the group into small teams (4 to 5 students in each team).
ii. Explain they will make a trip to a cabin in the woods, in which they will stay for a whole week.
iii. Show the list of items in the picture below to all students.
iv. In their teams, they will have to discuss and agree on one, and only one object from each kit they will carry with them to the woods.
v. Elicit the 4 items each team decided to carry with them.
vi. Explain there are no right or wrong answers to this activity. The main goal of the activity (besides using the target language) is to make them analyze and evaluate the possibilities in the problem.

Figure 1

List of items students should take on a trip to the woods

KIT #1	KIT #2	KIT #3	KIT #4
Pillow	Plates	Tequila	Dried food
Blankets	Fork and spoon	Soda	Cookies
Socks	A knife	Coffee	Sandwiches
Hat	A rope	Milk	Fruit
Boots	A gun	Olive oil	Canned food
Scarf	A lighter	Gasoline	Grains
Toilet paper	Set of fireworks	Medicinal alcohol	Candy
Jacket	Box of Matches		Chewing gum

Note. Own work.

Research supports the effectiveness of PBL in enhancing student outcomes. A study by Bell (2010) found that students engaged in PBL showed improved critical thinking

skills, better retention of knowledge, and increased motivation compared to traditional teaching methods. Savery (2015), on the other hand, highlights that PBL helps students develop important 21st-century skills, such as collaboration, communication, and digital literacy, which are essential for success in today's globalized world. Additionally, a study by Hmelo-Silver (2014) found that PBL enhances students' critical thinking skills by promoting active learning and collaboration. By engaging in PBL, students learn to analyze information, develop hypotheses, and evaluate potential solutions, all of which are critical thinking skills.

Overall, PBL offers a dynamic and interactive approach to English language teaching that promotes critical thinking, collaboration, and practical application of language skills. By integrating real-world problems into the curriculum, educators can create a rich and engaging learning environment that prepares students for the complexities of real-life communication and problem-solving.

Using authentic materials

Based on Gilmore (2007), the use of authentic materials in an English class can significantly foster critical thinking by providing students with real-world contexts and diverse perspectives. Authentic materials, such as newspapers, magazines, advertisements, and videos, expose students to the language as used in everyday life, which helps them to develop a deeper understanding and appreciation of the cultural and contextual nuances of English.

One of the primary benefits of using authentic materials is that they encourage students to analyze and interpret information critically. For instance, when working with news articles, students must differentiate between fact and opinion, identify bias, and evaluate the credibility of sources. This process enhances their analytical skills and helps them become more discerning consumers of information (Mishan and Timmis, 2015).

Furthermore, authentic materials often present complex, multifaceted issues that require students to engage in higher-order thinking. For example, analyzing a political speech or a social issue reported in a newspaper requires students to understand the

context, recognize different viewpoints, and construct well-reasoned arguments. This engagement with real-world content, states Gilmore (2007), promotes evaluative skills and helps students to apply their knowledge in meaningful ways.

From a personal point of view, authentic materials also provide opportunities for collaborative learning. Students can work in groups to discuss and debate topics presented in these materials, which fosters a dynamic and interactive learning environment. Through such collaborative activities, students learn to articulate their ideas, listen to others, and refine their arguments based on peer feedback, further enhancing their critical thinking abilities.

The following section explores important aspects to consider when working with authentic materials, as well as an example of an activity that has been successfully proven in class.

Suggestions to use authentic materials in the classroom

It might be useful to incorporate authentic materials into lessons to provide students with real-world contexts for language use. For example, using news articles for reading comprehension exercises or video clips for listening practice.

Secondly, it is important to encourage students to analyze and evaluate the content of authentic materials. This can involve identifying the author's purpose, assessing the credibility of sources, and discussing the implications of the information presented.

One of the most popular authentic material sources among children, teenagers, and young adults is online videos. One of the videos that has had a major impact in my classes with young adults is called "Wait for it, it can save your life", a video created for a campaign against the use of the mobile phone while driving. This video presents young adults being interviewed about whether they use their smartphones while they are driving, and whatever they use them for (texting, making a phone call, taking pictures, playing music, changing a song, using the GPS, etc.).

A suggestion to work with this video in class is detailed in the following procedure:

i. Divide students into small teams.

ii. Play the first minute of the video.
iii. As teenagers in the video mention what they use their smartphones for while driving, write the list on the board (texting, making a call, taking pictures, playing music, changing a song, etc.).
iv. Ask students to discuss in their teams to rank how bad or dangerous they think each cell phone action mentioned in the video is.
v. Elicit and encourage discussion. Once again, there are no right or wrong answers for this activity, but the fact that students get to analyze and rank their opinions stimulates not only the use of the language, but also their critical thinking.
vi. Then play the rest of the video, which shows Jacey, another young adult who was injured during a crash accident in which her parents died. The accident, she tells during the video, was caused by a driver who was using his phone, and she had to go through hospitalization and a lot of rehabilitation to cope with her new disability.

Follow-up activities can also be designed for this authentic material, not only to work with critical thinking, but also to raise emotional intelligence, social awareness, and others.

In summary, incorporating authentic materials into English language teaching provides a rich and stimulating environment that promotes critical thinking. By engaging with real-world content, students develop essential analytical and evaluative skills that prepare them for the complexities of real-life communication and decision-making. As stated by Richards (2015), using authentic materials in language teaching enhances students' critical thinking skills by exposing them to real-world language use and challenging them to engage with the content critically. This approach helps students develop their analytical and evaluative skills, which are essential for effective communication.

Promoting reflective writing

Reflective writing is a process in which individuals document their personal insights, observations, and responses to experiences, events, or new information (Moon, 2013). This type of writing goes beyond mere description, encouraging deeper analysis and

critical thinking. It involves examining one's thoughts and feelings about a particular subject or experience, and considering how these might influence future actions or perspectives. Reflective writing can help students connect theoretical knowledge with practical application, fostering self-awareness and personal growth.

In reflective writing, individuals are encouraged to explore the meaning and implications of their experiences. This often involves questioning assumptions, identifying learning moments, and contemplating the broader significance of what has been learned. Reflective writing can take various forms, including journals, diaries, essays, or structured reflections assigned as part of coursework.

One key aspect of reflective writing is its iterative nature; it is not a one-time activity but a continuous process of reflection and re-evaluation. This ongoing practice helps individuals develop a habit of critical thinking and self-reflection, which can be valuable in both personal and professional contexts. Reflective writing encourages a deeper understanding of one's learning journey, enabling the identification of strengths, weaknesses, and areas for improvement (Moon, 2013).

The following section explores suggestions to implement reflective writing in the classroom, the importance of feedback in the reflective writing process, and provides an example of a reflexive writing activity.

Implementing reflective writing

To incorporate reflective writing into lessons and thus, help students express their ideas thoughtfully and critically, assign reflective writing tasks that require students to analyze their learning experiences and connect them to broader concepts. For example, ask students to write reflections on how a particular lesson relates to their personal experiences or future goals.

It is not superfluous to mention the importance of providing feedback on students' reflective writing to help them develop their analytical and evaluative skills.

One effective activity for working on reflective writing to develop critical thinking in English students is a Reflective Journal Assignment. This activity encourages students

to analyze their learning experiences, articulate their thought processes, and make connections between their personal experiences and academic content. Ask students to maintain the reflective journal throughout a specific period, such as a semester or a unit. Give students a list of prompts to guide their reflections: What was the most significant thing you learned this week? How did you overcome any challenges you faced in your learning process? Can you connect what you learned to a personal experience or current event? How has your understanding of the topic changed over time?

Some important considerations for this assignment are the following:

i. Explain what reflective writing is and why it is important.
ii. Discuss how it helps in understanding one's thought processes, recognizing growth, and connecting learning to real-life experiences.
iii. Provide examples of reflective writing to illustrate the concept.
iv. Provide a schedule for entries.
v. Encourage students to write freely and honestly, focusing on their thoughts, feelings, and reactions during the classes.
vi. Remind them to use specific examples and evidence from their experiences and class content.
vii. Occasionally, organize peer review sessions where students share and discuss their reflections in small groups. This fosters collaborative learning and exposes students to different perspectives.

For assessing this assignment, it will be important to consider using a rubric to assess the journals, focusing on depth of reflection, connection to learning objectives, and evidence of critical thinking; and providing constructive feedback to guide students in deepening their reflections and improving their critical thinking skills.

Thereupon, a study by Langer (2016) found that reflective writing promotes critical thinking by encouraging students to examine their beliefs and assumptions. By reflecting on their learning experiences, students develop a deeper understanding of the material and enhance their analytical and evaluative abilities.

Implementing debate and discussion activities

As stated in Hysaj and Hamam (2021), debate and discussion activities are powerful tools for fostering critical thinking in an English class. These activities require students to articulate their thoughts clearly, analyze differing viewpoints, and construct well-reasoned arguments. By engaging in debates and discussions, students learn to evaluate information critically, develop logical reasoning skills, and enhance their ability to communicate effectively.

One of the primary ways in which debates and discussions foster critical thinking is by encouraging active engagement with the materials. Students must thoroughly research their topics, consider various perspectives, and anticipate counterarguments. Based on Brookfield (2017), this process helps students to understand the complexity of issues and to avoid oversimplified or biased information. Moreover, debates and discussions require students to think and react quickly, respond to challenges, and refine their ideas in real time, all of which contribute to higher-order thinking skills.

Additionally, these activities promote collaborative learning. When students participate in group discussions or debates, they must listen to their peers, ask questions, and provide constructive feedback. This interaction helps them to appreciate diverse viewpoints and to develop empathy and respect for others' opinions. It also encourages them to reflect on their own beliefs and to modify their views based on new evidence or reasoning (Mercer & Howe, 2012).

Thus, debates and discussions provide a dynamic and interactive way to develop critical thinking skills in an English class. They help students to become more analytical, articulate, and open-minded, all of which are essential for their academic and personal growth.

The upcoming section delves into specific recommendations to implement debates and discussion activities in the classroom.

Implementing debates and discussion

Starting from the fact that debates ought to generate interest in a variety of topics, encourage research, analysis, and the evaluation of knowledge gaps of the participants (Hysaj & Hamam, 2021), teachers should take into consideration organizing debates on controversial topics related to the curriculum. This can involve assigning students to different positions and having them research and present their arguments.

On the other hand, teachers should facilitate class discussions that encourage students to share their perspectives and engage with each other's ideas. Use guiding questions to promote deeper analysis and evaluation.

An example of a debate that a teacher can carry out in class is on the topic of "Should school uniforms be mandatory?" This debate topic is relevant and relatable for students, making it easier for them to engage. To prepare, students would need to research the pros and cons of school uniforms, gather evidence, and develop coherent arguments. During the debate, students can be divided into two teams, one arguing for and the other against mandatory school uniforms. As mentioned by Van den Brink-Budgen (2010), this format not only helps students to practice their speaking and listening skills but also encourages them to critically evaluate the arguments presented by both sides.

Additionally, Zare and Othman (2015) state that debates and discussions promote critical thinking by requiring students to analyze information, develop arguments, and consider multiple perspectives. These activities enhance students' ability to think critically and communicate effectively.

Incorporating technology and digital tools

From a personal point of view, incorporating technology and digital tools into an English class can significantly aid in fostering critical thinking by providing dynamic, interactive, and diverse learning experiences. These tools offer students access to a vast array of resources and platforms that enhance their engagement and enable them to

develop critical analysis and problem-solving skills. One key advantage of digital tools is the ability to access authentic and up-to-date materials from around the world. For instance, online news articles, videos, and social media posts provide students with real-world contexts to analyze and interpret. According to Blake (2016), this exposure to diverse perspectives helps students develop a more nuanced understanding of global issues and enhances their ability to evaluate information critically.

Moreover, technology facilitates collaborative learning, which is crucial for critical thinking. Platforms like discussion forums, blogs, and collaborative documents enable students to engage in meaningful discussions, share ideas, and provide feedback on each other's work. This collaborative environment encourages students to articulate their thoughts clearly, consider alternative viewpoints, and refine their arguments based on peer input, thereby enhancing their analytical and evaluative skills (Dede, 2014).

Digital tools also support the development of critical thinking through interactive activities and simulations. Educational software and apps can present students with complex scenarios and problem-solving tasks that require them to apply their knowledge and think creatively. For example, language learning apps often include games and quizzes that challenge students to use language in context, promoting deeper cognitive engagement and critical thinking.

In summary, incorporating technology and digital tools into English language teaching creates a rich and interactive learning environment that promotes critical thinking. By providing access to diverse materials, facilitating collaboration, and offering interactive activities, these tools help students develop essential analytical and evaluative skills.

The following section elaborates on suggestions to use technology with the aim of developing critical thinking in class.

Using technology and digital tools in class

Whereas some teachers may be used to using everyday digital tools, there might be others who are technologically illiterate. Thus, it is important to provide some suggestions for

implementing technology to exploit critical thinking in our students. Firstly, teachers can use digital tools, such as online discussion forums and collaborative platforms to facilitate critical thinking activities. For example, students can participate in online debates or collaborate on research projects using digital tools.

Secondly, it is also important to encourage students to use technology for independent research, provide guidance on how to evaluate the credibility of online sources and use information critically.

In essence, a study by Liu, Frankel, and Roohr (2016) found that incorporating technology into language teaching enhances critical thinking skills by providing students with opportunities for independent research and analysis. By using digital tools, students develop their ability to evaluate information and think critically.

Fostering a growth mindset

Fostering a growth mindset is essential for developing various aspects of life, such as education (Dweck, 2015). A growth mindset, the belief that abilities and intelligence can be developed through effort and perseverance, encourages students to embrace challenges, persist in the face of setbacks, and view effort as the path to mastery. This mindset is crucial for critical thinking, which involves analyzing, evaluating, and synthesizing information to make reasoned judgments.

In an English class, students frequently engage with complex texts, diverse perspectives, and nuanced arguments. A growth mindset helps students approach these tasks with curiosity and resilience, which are essential for performing deep analysis and critical engagement. When students believe they can improve, they are more likely to tackle difficult readings and writing assignments, ask probing questions, and seek feedback to refine their understanding and expression. Research supports the link between a growth mindset and critical thinking. Dweck (2015) emphasizes that students with a growth mindset are more likely to develop problem-solving skills and engage in higher-order thinking.

In practice, teachers can cultivate a growth mindset by praising effort over innate ability, encouraging students to view challenges as opportunities for growth, and

providing constructive feedback that emphasizes improvement. By doing so, educators not only boost students' confidence and motivation but also equip them with the critical thinking skills necessary for academic success and lifelong learning.

The upcoming section explores suggestions to foster a growth mindset in class, and an example of an activity which can be easily carried out with the same aim.

Practically fostering a growth mindset in class

From a personal point of view, it is essential to promote a growth mindset by praising effort and resilience rather than innate ability. Teachers ought to encourage students to view mistakes as learning opportunities and to persevere through challenges.

It is also important to provide opportunities for students to set goals, reflect on their progress, and adjust their strategies. This can involve regular goal-setting and reflection activities.

An example of an activity we can work in our classes to foster both reflexive writing and growing a mindset is a Challenge Journal, in which students reflect on their challenges and recognize the value of effort, perseverance, and learning from mistakes. Begin by introducing the concept of a growth mindset. Explain that it is about believing that abilities and intelligence can improve with effort and persistence. Sharing examples, such as famous individuals who overcame failures to succeed may be relevant (e.g., Thomas Edison, Michael Jordan, J.K. Rowling). Discuss the importance of embracing challenges and learning from mistakes as part of the growth process and motivate students with quotes like "Mistakes are proof that you are trying" or "Challenges make you stronger". Ask students to keep a notebook or a journal to register challenges they face (either in English class, other subjects, or in their own lives), how they approached them, what they learned, and how they can improve. Prompt them to write about:

i. What was the challenge?
ii. How did they feel about it initially?
iii. What steps did they take to address it?
iv. What did they learn from the experience?

v. How can they apply this learning to future challenges?

It is important to encourage them to be honest and detailed in their reflections, focusing on the process rather than just the outcome. Finally, invite students to share their reflections with a partner or in small groups. Encourage students to continue using their Challenge Journals throughout the term. Assign regular prompts related to challenges they face in class, such as difficult assignments, exams, or group work.

Hence, a growth mindset promotes critical thinking by encouraging students to embrace challenges and persist in their efforts to learn and improve. By fostering a growth mindset, teachers can help students develop the resilience and determination needed to engage in critical thinking activities (Dweck, 2015).

Conclusions

In conclusion, the development of critical thinking in a language class is not merely an academic exercise but a vital component of holistic education. As the world becomes increasingly complex and interconnected, the ability to think critically is essential for navigating the vast amounts of information and diverse perspectives students encounter in their everyday lives. Language classes, with their rich content and interactive nature, provide an ideal platform for cultivating these skills.

Critical thinking empowers students to go beyond mere comprehension and memorization. It encourages them to question assumptions, evaluate arguments, and synthesize information from various sources. In a language class, this means not only understanding the grammar and vocabulary but also analyzing the nuances of texts, understanding the context, and appreciating different cultural perspectives. By engaging with literature, media, and discourse, students learn to recognize bias, construct well-founded arguments, and communicate their ideas effectively.

Furthermore, developing critical thinking in a language class fosters greater intellectual curiosity and lifelong learning. Students who are encouraged to think critically are more likely to take an active role in their education, seek out new knowledge, and approach problems with creativity and resilience. This mindset is crucial for their

future academic pursuits and professional lives, where they will be required to adapt to new challenges and continuously update their skills.

The process of fostering critical thinking also contributes to students' personal growth. It enhances their ability to reflect on their beliefs and values, consider alternative viewpoints, and engage in respectful and meaningful dialogue. This not only prepares them for responsible citizenship in a diverse and democratic society but also promotes empathy and understanding in their interactions with others.

To achieve these outcomes, educators must adopt strategies that promote critical thinking in the language classroom. This includes designing activities that require analysis, evaluation, and synthesis, providing opportunities for debate and discussion, and encouraging reflective practices such as journaling. It also involves creating a classroom environment where questioning is welcomed, diverse opinions are valued, and mistakes are embraced as learning opportunities.

Incorporating these practices into language teaching requires a shift from traditional, rote learning methods to a more dynamic, student-centered approach. Although this challenges educators to continuously reflect on and adapt their teaching strategies to meet the evolving needs of their students, the benefits of this approach are diverse, and lead to more engaged, thoughtful and capable learners.

In essence, the importance of developing critical thinking in a language class cannot be overstated. It equips students with the tools they need to navigate a complex world and promotes personal and social growth. By prioritizing critical thinking, educators can help students become not only proficient in language but also adept at thinking deeply and critically about the world around them.

References

Amel, S. (2019). Exploring critical thinking from the teacher's eyes: The case of the department of English-Badji Mokhtar university-Annaba. *Journal of Psychological & Educational Sciences*, 5(4).

Barrows, H. S. (2016). A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods. In D. Boud &

G. Feletti (Eds.), *The Challenge of Problem-Based Learning* (2nd ed., pp. 23-32). Routledge.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Bialystok, E. (2017). *The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience*. Psychological Bulletin, 143(3), 233–262.

Blake, R. J. (2016). *Technology and the Four Skills*. Language Learning & Technology, 20(2), 129-142. https://doi.org/10125/44462

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.

Byrd Clark, J. S., & Dervin, F. (2014). *Reflexivity in Language and Intercultural Education: Rethinking Multilingualism and Interculturality*. Routledge.

Dede, C. (2014). The Role of Digital Technologies in Deeper Learning. *Students at the Center: Deeper Learning Research Series*. Jobs for the Future.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). *The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 237–274.

Dweck, C. S. (2015). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.

Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.

Farrell, T. S. C. (2018). *Reflective Language Teaching: Practical Applications for TESOL Teachers*. Bloomsbury.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College Press.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching, 40*(2), 97-118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144

Gupta, N., Ali, K., Jiang, D., Fink, T., & Du, X. (2024). Beyond autonomy: unpacking self-regulated and self-directed learning through the lens of learner agency-a scoping review. *BMC Medical Education, 24*(1), 1519.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press.

Hmelo-Silver, C. E. (2014). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.

Hysaj, A., & Hamam, D. (2021). Understanding the development of critical thinking through classroom debates and online discussion forums: a case of higher education in the UAE. *The Journal of AsiaTEFL*, *18*(1), 373-379.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Langer, J. A. (2016). *Effective Literacy Instruction: Building Successful Reading and Writing Programs*. McGraw-Hill Education.

Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2016). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series, 2014*(1), 1-23.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction, 1*(1), 12-21.

Mete, D. E. (2020). Fostering critical thinking skills in ELT through video-based reflection. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *16*(1), 104-125.

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *47*(4), 474-496.

Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh University Press.

Moon, J. A. (2013). A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. Routledge.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed.). Pearson Education.

Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Savery, J. R. (2015). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 9-20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Multilingual Matters.

Summerbreak. (2016). https://www.youtube.com/watch?v=E9swS1Vl6Ok

Van den Brink-Budgen, R. (2010). *Critical Thinking for Students: Learn the Skills of Critical Assessment and Effective Argument*. How To Books Ltd.

Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools. *Journal of education and learning (EduLearn)*, *19*(1), 431-440.

Yaacob, A., Mohd Asraf, R., Hussain, R. M. R., & Ismail, S. N. (2021). Empowering Learners' Reflective Thinking through Collaborative Reflective Learning. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 709-726.

Zare, P., & Othman, M. (2015). Students' Perceptions Toward Using Classroom Debate to Develop Critical Thinking and Oral Communication Ability. *Asian Social Science, 11*(9), 158-170.

Biodata

Adán Alberto Hurtado Olivares is a Computer Engineer and Teacher of English with over 25 years of experience teaching English. He holds an M.A. in English Language Teaching from the University of Southampton, U.K. He specializes in Human Development, Emotional Intelligence, and Accelerated-learning theories applied to ELT. Currently, he is a full-time Professor and Investigator at Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, where he has served as the Head of the Academy of Social Studies and Human Affairs at the Electrical Engineering Faculty.

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL) AS A PEDAGOGICAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING WITHIN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONALIZATION HIGHER EDUCATION

Frank Ramírez Marín
fraramirez@uv.mx
https://orcid.org/0000-0003-3098-1586
Universidad Veracruzana

Abstract

This paper puts forth the argument that *Collaborative Online International Learning* (COIL) represents a viable pedagogical approach to generate meaningful foreign language learning experiences within the context of the implementation of internationalization policies focused on the development of interculturality in higher education. In this vein, this paper brings into view the attributes of this pedagogical approach taking into account that at the core of "COIL" lays the concept of intercultural competence, which represents a sine qua non condition for the internationalization of higher education in a globalized world. In contexts in which international mobility is not an option, COIL provides the means for intercultural exchange through online collaborations between students and teachers of different cultural and linguistic backgrounds with the goal of generating significant learning experiences. In terms of language pedagogy, COIL provides a space for students to engage and use the language they are learning for authentic purposes and with a real audience. In addition, it may allow for what Kumaravadivelu (1994) refers to as "a condition", in which the social and cultural aspects of teachers and their students must be considered as crucial in the teaching-learning process. That is, teachers may draw from diverse teaching approaches or methods, as opposed to "a method" or "the method", considering their specific situational and cultural contexts, ultimately contributing to the "glocalization" of language pedagogy. A conceptual framework is established on the concepts of collaborative online international learning, internationalization of higher education, intercultural competence, and access. Finally, reflections and conclusions are presented.

Keywords: Collaborative Online International Learning (COIL), higher education, intercultural competence, internationalization

Introduction

The internationalization of higher education (IHE) has had an impact on institutional policies, pedagogical practices, and "ways of learning" in many institutions around the world. Broadly conceived as the implementation of the international dimension in the substantive functions of higher education institutions (academia, research, and community outreach), and despite being a relatively new concept, IHE has evolved from a marginal activity to a key aspect in higher education (De Wit et.al., 2020). This is made evident by the abundant current research looking at different aspects of internationalization as a concept, including its definition, trends and challenges, political implications, and complex contexts for its implementation (De Wit et al. 2020).

Integral to the concept of internationalization is the development of what Deardorff (2017) refers to as intercultural competence, that is, a set of attitudes, knowledge, and skills students need to be successful when engaging in intercultural exchanges. In this regard, studying abroad has been conceived as an ideal scenario for students to develop intercultural and linguistic skills and interact with people from different backgrounds. Nevertheless, the analysis of one of the most salient forms of the internationalization process - international student mobility - reveals that relying exclusively on this strategy to promote the IHE may be limiting. According to the UNESCO (2023), the percentage of international mobility of the total student population in higher education in the world is just 2.6%. In this vein, research indicates that "physical mobility is seriously hampered by financial limitations, by a lack of social support and academic barriers in certain fields" (Burmann & Delius, 2017 in Rawal and Deardorff, 2021. p 49). Funding is of the essence and that there are vast differences in terms of institutional and personal affordances to promote and generate access for university students to lifelong learning and intercultural experiences, including foreign language opportunities, by studying abroad.

Yet, access to those types of intercultural and linguistic experiences is crucial because of the current globalized context in which university students live. Rawal and Deardorff (2021) indicate that:

> Globalization and its new reach have challenged traditional professions and brought new ones… offering new employment opportunities and career paths to graduates. This has naturally meant that new skillsets have come to the fore… [and] [a]t the very core of these developing skillsets are intercultural elements that require graduates to have a new mindset and new level of flexibility. (p. 49).

Another policy associated with the IHE is the institutional promotion and/or requirement of foreign language learning in the curriculum of many programs at colleges and universities. It is widely accepted that intercultural experiences that allow for the use of the language being learned in a meaningful manner (i.e. negotiate new meanings, learn about socio-cultural aspects of language use, etc.) are crucial for language learning and communication (Gibbons, 2009). In addition, these types of intercultural exchanges provide language learners with access to people who also use that language either as a lingua franca or as their main means for everyday communication, which in turn provide opportunities for language learners to practice their foreign language skills (Ramirez-Marin et al. 2020).

In this state of affairs and considering mobility "a privilege afforded to the 'elite' few" (Nixon et al., 2021, p. 6), it is worth scrutinizing how it is that institutions higher education promotes intercultural learning; and how it is that the internationalization of the curriculum and language learning experiences are being enacted through pedagogical practices. In this vein, "a growing number of universities and institutions are generating innovative instructional approaches, which take advantage of computer and communication technologies, to promote intercultural interactions through international collaboration and the internationalization of the curriculum" (Ramirez-Marin et al., 2020). Beelen and colleagues (2021) point out a shift in terms for mobility and intercultural exchanges as a "transition in emphasis from internationalization abroad for a mobile minority to internationalization at home for the grounded many, including how a relationship between internationalization and localization" (p. 29).

Concepts such as internationalization at home (IaH) and internationalization of the curriculum are being enacted through pedagogical practices, along with the use of

technology, which "has made coming into direct contact with foreign cultures in their own environment possible..." (Nixon et al., 2021, p. 6).

Conceptual Framework

Collaborative Online International Learning (COIL)

Rawal and Deardorff (2021) suggest that educators "need to consider the most appropriate modes to incorporate [the international dimension and related] skill sets into contemporary curricula in a meaningful and pertinent manner when international mobility is not an option" (p. 49). In this regard, technology offers new avenues and possibilities to overcome challenges to physical mobility and exchange since it has provided a simpler way to partially bridge boundaries both physical and cultural (Rawal and Deardorff, 2021). An exemplary case of this educational trend is an approach to learning termed Collaborative Online International Learning (COIL) (also known as Virtual Exchange, Virtual Mobility, or Tele-collaboration). According to Rubin (2017), "COIL is not a technology or a technology platform but rather a new teaching and learning paradigm that develops [inter]cross-cultural awareness across shared multicultural learning environments" (pp. 33-34). Rubin (2017) adds that "COIL is based upon developing team-taught learning environments where teachers from two cultures work together to develop a shared syllabus, emphasizing experiential and collaborative student learning" (p. 34). According to the SUNY COIL Center (2019)

> COIL seeks to build bridges between study abroad, instructional design and teaching faculty through team-taught courses, thereby promoting, integrating and enhancing international education experiences across curricula. The COIL Center also strives to help international programs offices better integrate technology into their workflow (p. 1).

De Wit (2013) points out that the term "Collaborative Online International Learning" combines the four essential dimensions of virtual mobility: it is a collaborative exercise of teachers and students; it makes use of online technology and interaction; it

has potential international dimensions; and it is integrated into the learning process.

Ramirez-Marin et al. (2020) summarize representative features of the COIL approach according to the State University of New York (SUNY) COIL Center (2019). COIL:

- Fosters cross/intercultural learning experiences.
- Uses of technology through online and blended learning environments.
- Fosters collaboration between university professors and students with their peers in different geographical locations and from different linguistic and cultural backgrounds.
- Uses innovative online pedagogies.
- Promotes networked learning globally.
- Promotes virtual exchange/mobility.
- Fosters curricular internationalization.
- Promotes the negotiation of the language of instruction, although English is very often used in COIL courses.

Similarly, O´Brien (2018) points out that the implementation of COIL entails:

1. a cross-border collaboration and interaction with students and staff bringing inter/cross and transdisciplinary perspectives together across diverse backgrounds and cultures.
2. students to engage in a two-way flow of information to enable collaborative online interaction, asynchronous or synchronous.
3. activities driven by a set of learning outcomes, that are appropriate to each partner's learning objectives, aimed at developing global perspectives and/or fostering students' intercultural competences.
4. a reflective component (e.g. essay, focus group) that helps students think critically about their learning and interaction.

In terms of instructional approach to COIL it is important to pay attention to Júnior and Finardi (2018) who assert that "simply putting groups of students together from around the world to exchange knowledge without any preparation or explanation

is more likely to be a hindrance" (Rawal and Deardorff, 2021, p. 55) It is also important to point out that those involved in the delivery of courses using the COIL approach need to undergo the appropriate training. On this subject, the SUNY COIL Center offers guidance to course development and delivery online and through its Global Partner Network, which includes international and other U.S. institutions working with the SUNY Nodal campuses on COIL projects (SUNY COIL Center, 2019). See, for example: *Guide for COIL Development* (https://acortar.link/FTRyTJ); *the Latin American COIL Network* (https://acortar.link/Z7TBDl); and *AMPEI* (https://acortar.link/9AehFU).

The training sessions include examples and recommendations for an appropriate instructional design, materials to be used (formats, examples of technology-based and online tools for virtual exchanges amongst participants, etc.), and related issues related to COIL course design.

Rawal and Deardorff (2021) provide key aspects to consider when working with COIL as an instructional approach to learning:

1. Prepare students for intercultural interactions. In this phase, instructors help students understand not only differences in customs, contexts, social interactions, and communication styles but also gain a greater self-awareness of their own cultural backgrounds and communication patterns. These aspects are:
    - background information and contexts (which become critical)
    - attention to developing communicative skills across differences
    - attention to heightened cultural sensitivities to make sure students maximize their interactions and learn from each other.
2. Make the interactions intentional. It is always possible to form inter or cross disciplinary collaborations, but it must be clear as to why this is happening. Staff and students alike need to understand the mutual benefits and gains of diverse interactions (Guimarães et al., 2019 in Rawal and Deardorff, 2021, p. 56).
3. Point out explicitly to the students how group members each contribute to the outcome. The students need to know that to work together simply for the sake of working together does not lead to a better learning experience. The knowledge

acquired or developed together needs to have a practical use and/or product.

4. Ensure that the intercultural exchange results in meaningful outcomes to all involved in the interaction. That is, the intercultural exchange must ensure reflection on how to use the newly acquired knowledge and skills. It is important to make participants reflect throughout the virtual exchange. In this way students are able to critically understand why they are learning in this way, how they've developed interculturally.

Intercultural competence

COIL as an approach to virtual mobility can be considered a viable option for increasing exposure to intercultural competence (Rawal and Deardorff, 2021). This is due to the fact that at the core of this methodology is "a teaching and learning paradigm that develops [inter]cross-cultural awareness across shared multicultural learning environments" (Rubin, 2017 pp 33-34). From this perspective, the definition of the term intercultural competence is fundamental to understand the structuring of these types of experiences in pedagogical and instructional terms.

This paper adheres to the *intercultural model* put forth by Deardorff (2006, 2012). According to the definition of terms in this model, *competence* in general is defined as knowledge, skills, and attitudes. Elaborating on this concept, *intercultural competence* may be defined by a set of attitudes, knowledge, and skills one needs to be successful in engaging with difference (Deardorff, 2017). That is, core dimensions of intercultural competence entails attitudes such as respect-valuing other cultures, openness-withholding judgment, curiosity and discovery; knowledge and comprehension of cultural self-awareness, cultural knowledge, sociolinguistic awareness; and skills such as listening, observing and evaluating, to analyze interpret and relate to others; as well as perspective such as taking, empathy, relationship-building, and interconnectedness (Deardorff, 2017).

Rawal and Deardorff (2021) explain that the conjunction of these attitudes, knowledge, and skills "inform desired internal outcomes in an interculturally competent person, including the development of flexibility, adaptability, and empathy. This in turn

impacts the desired external outcomes of behavior and communication that is both effective and appropriate when interacting across difference" (p. 51).

Internationalization of higher education and internationalization of the curriculum

It is important to examine IEH in the terms that Altbach and Knight (2007) explain: "... globalization relates to the context of economic and academic trends of the 21st century while internationalization included the policies and practices undertaken by academic systems and institutions —and even individuals— to cope with the global academic environment" (p. 290). In that sense, IHE is "a dynamic combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales and stakeholders" (De Wit, 2019. p. 10).

Jane Knight (2003) defines IHE as "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (p. 2). De Wit et al. (2015) put forth an updated definition of the term as "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society" (p. 29). That is, internationalization means including the international, intercultural and global dimensions to teaching, researching, and outreach, which are the substantive functions of higher education institutions.

Within this context Leask's (2015) defines *internationalization of the curriculum* as "the incorporation of international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study" (p. 9). Further, Leask (2015) indicates that internationalizing the curriculum should "aim to facilitate the development in all students of the skills, knowledge, and attitudes that will equip them, as graduates, professionals, and citizens of the world to live and work effectively in a rapidly changing and increasingly connected global society" (p. 12).

Linguistic access (access to English)

Ramirez-Marin (2010) argues that *access English* refers not only to the permission, ability, or freedom to formally learn aspects of a linguistic system (i.e. English phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics), but also to the students' participation in distinctive ways of using language (Discourses) in various social practices. This participation is "... coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies so as to enact socially recognizable identities engaged in socially recognizable activities" (Gee, 2007, p. 155). Access to English also requires the explicit sharing of existing resources (belief systems, languages, environment, people, etc.). However, access to English does not assume an equally shared knowledge or control of such resources. Issues of access and power are always involved in people's participation in social groups (e.g. communities of practice).

What does the research indicate about COIL?

There has been a myriad of research studies addressing the concept of internationalization of higher education. In this section, studies aligned to three lines of research are presented. The studies are representative of (1) collaborative online international learning, (2) internationalization of the curriculum (IoC) and internationalization at home (IaH), and (3) Online international collaborations and foreign language learning.

Studies on Collaborative Online International Learning

Appiah-Kubi and Annan (2020) conducted a study with engineering students from the University of Dayton (UD) in the United States and engineering students from the University of Ghana (UG). The researchers designed an 8-week long online collaboration and used statistical tests to identify differences between the coil teams and students who did not participate with coil. A post-project survey was given to the student participants of the two colleges. Results showed that the COIL teams performed significantly better on the project work. In addition, 70% (of the 11 students from the University of Ghana)

and 85% (of the 20 students from the University of Dayton) respectively reported that the collaboration was effective.

Naicker et al. (2021) focused on "generating understanding and appreciation of cultural differences in nutritional habits and food patterns between the Netherlands and South Africa" (Naicker et al., 2021, pp. 2-3). Concluding the statements by the researchers suggested that "keeping the focus on the student central to COIL, an effective learning system can be intentionally developed, giving students a study abroad experience without leaving home" (Naicker et al., 2021, p. 10).

De Castro et al. (2018) investigated aspects of the development of intercultural competence through the implementation of a COIL project for undergraduate nursing students at universities in the United States and the Philippines. The researchers found that there was a change in the students' intercultural competence "difference in the scores from the start of the course to the end was +7,4 points" (de Castro et al., 2018, p. 4).

Nava-Aguirre et al. (2019) implemented a study which purpose was «to increase students' knowledge in business and to develop intercultural competences through virtual interactions. The researchers concluded that the internationalization strategies were conducive to the development and increase of aspects of intercultural competence.

Internationalization of the Curriculum (IoC) and Internationalization at Home (IaH)

Hong et. al. (2024) retrieved 386 publications related to the concept of internationalization from the Scopus Database. The extracted data were analyzed using citation, co-authorship, and keyword co-occurrence analysis. The results reveal a significant growth in research volume during the last ten years, and the most cited works and the most popular publishing sources focus on various aspects of internationalization of higher education and a multidisciplinary interest in the topic. Relevant emerging themes were identified based on studies that included outstanding keywords such as IoC, "cultural competence" and "internationalization at home". The research findings emphasize IoC as a potentially relevant research matter.

Fragouli (2020) implemented a literature review and a review of the Higher Education Framework for internationalization. The researcher presented a critical reflection of the challenges to internationalize the curriculum in Higher Education and provides a practical guide regarding the required steps that need to be followed. Based on the analysis, the author provided guidance for educational leaders and educational decision makers with a framework to plan, organize, design and implement activities for internationalizing a curriculum. The study also challenges that a more comprehensive framework is needed towards internationalization and through reflection upon personal experience provides practical guidance and recommendations to academics and educators how HE curricula can become international in context and in practice. Beelen et al. (2021) presented two exemplary cases of European universities centered on the internationalization of the curriculum and within this the internationalization at home (IaH). The researchers illustrated how those institutions integrated COIL as part of their pedagogical approach built into institutional strategies to the internationalization of the curriculum and IaH. Finally, the study elucidated the enactment of internationalization in the classroom using online international collaborations. Then, the authors examined congruency issues within international curriculum and the readiness of universities in adopting a whole program approach.

Online international collaborations and foreign language learning

Casañ-Pitarch et al. (2020), set out to determine if a telecollaborative project contributed to enhance students' foreign language skills and cross-cultural competence (p. 78). The researchers devised a program in which Ukrainian and Spanish students collaborated so that their language competence in English and their cross-cultural competence could be measured. Results indicated that «the students who participated in this virtual exchange programme enhanced their competence on both foreign language cross-cultural competences by taking an active part in the telecollaborative project work.

Lázár (2014) analyzed data from a five-month international web-based collaboration project that involved four different English as a foreign language groups (EFL) in four

different countries in Europe. The conclusion statements suggested that «despite the learners' initial difficulties…the data indicate noticeable development in their intercultural competence throughout the five months of the web collaboration project.

Akiyama and Cunningham (2018) synthesized 55 projects that took place in university foreign-language classes in online collaborations. The analysis sought to identify the arrangements for telecollaboration and how those types of projects changed over the last two decades. The study «identified six commonly adopted arrangements of SCMC-based telecollaboration…[and] also found that, while certain pedagogical practices in telecollaboration have matured, the field is undergoing reconceptualization and expansion with the advancement of technology and diversification of participants.

Çiftçi and Savaş (2018), who realized a meta-synthesis of research papers published between 2010 and 2015, present another example of research synthesis. The synthesis included papers focusing on language and intercultural learning within online environments. The study identified research trends under five main themes: « (1) the participants' overall views on their telecollaborative experiences, (2) language learning through telecollaboration, (3) intercultural learning through telecollaboration, (4) the challenges experienced within the telecollaborative projects, and (5) the needs for further effective telecollaboration.

O'Dowd (2016) provided an overview of the most significant emerging trends and tendencies in online collaboration practices. The main trends identified included (1) the diversification of partnerships and networks, (2) the rise of critical and cross-disciplinary approaches, (3) the combination and integration of telecollaboration with other modes of education, and (4) the emergence of videoconferencing as an important tool for online intercultural interaction. In all of those patterns, aspects of foreign language learning played a central role.

Pedagogical examples on COIL to teach English at a University in Mexico

Ramirez-Marin et al. (2020) illustrate the implementation of a collaborative online project between the University of Washington at Tacoma (USA) and the Universidad

Veracruzana at Veracruz City (Mexico). The project was implemented as part of the internationalization of higher education policies of the participating universities, which include pedagogical practices oriented toward foreign language learning, the internationalization of the curriculum, and virtual exchange.

The study documented learning experiences between two groups of students from different linguistic and cultural backgrounds in a Collaborative Online International Learning approach (COIL); and how those experiences related to the development of intercultural competence. The language of instruction was English, and the students interacted through an online platform and a social network. The methodological design was qualitative-interpretive. Data was generated using interviews, linguistic samples (writing samples), and the interactions of the participants prompted by the use of an online platform and a social media network. Data analysis was realized through a content approach, which led to the formulation of assertions based on themes that emerged.

The study provided insight into the importance of generating intercultural experiences for university students. Through writing and reflection as central elements, the participants had the opportunity to think about the similarities and differences that people from particular social contexts have. In so doing, they challenged their assumptions and perceptions about their international peers. Focusing on reflection, the students exhibited some dimensions of cross-cultural competence (positive attitudes, respect, openness, curiosity, self-awareness, sociolinguistic awareness, perspective-taking, empathy, relationship-building, and interconnectedness), which facilitated effective interactions with people from different cultural and linguistic backgrounds.

Finally, results indicate that the pedagogical approach implemented (COIL) prompted reflection on issues related to language learning, cultural understanding, and common life experiences, and that it was conducive to the development of aspects of intercultural competence.

Ramirez-Marin and Ameca Quintana (2022) shared the implementation of a COIL project between students from a San Pedro College (SPC) in the Philippines and Universidad Veracruzana (UV) in Mexico. The implementation included a six-week

online collaboration and involved four groups of students and their professors with 62 participants (two professors from SC and two from UV). The project was centered on generating reflections based on intercultural exchanges between college students from different cultural and linguistic. The main topic was the challenges of being students in the 21st century both in Mexico and the Philippines and then contrasting their experiences as young people leaving in different countries. The students' interactions were realized in English. Focusing on the UV students the COIL project was implemented to provide opportunities to use the English language meaningfully in the intermediate level English course they took as part of their educational programs at the UV. The UV students used the English language in order to communicate with a real audience engaging in meaningful exchanges through different means in order to listen, read, write and speak using authentic language as opposed to doing so using "textbook language".

The activities and assignments that made up the project were focused on developing mainly productive language skills (writing and speaking). Thus, as part of the COIL methodology, students utilized online platforms and other digital means to interact. The students uploaded their assignments to Padlet (www.padlet.com) and used different applications and online platforms to generate their written reflections, videos and presentations (YouTube, TikTok, Padlet, etc.).

Ramirez-Marin and Ameca Quintana illustrated that the implementation of language learning activities based on authentic communication with a real audience had a positive impact in the students' linguistic production. In addition, as per the COIL methodology, the inclusion of the students' cultural contexts in the learning language activities and interacting with their international peers prompted reflection on the local-global relationship and interconnectedness of young people in today´s world. The project prompted opportunities for the participants to reflect on similarities and differences they have with students from different linguistic and cultural backgrounds. Since the COIL methodology involves collaboration and teamwork, the COIL project provided a space for the students to develop other aspects of learning, such as developing positive attitudes, respect, openness, curiosity, self-awareness, relationship-building, among

other and interconnectedness). Those findings were drawn from a survey administered to the participants as shown in Tables 1 and 2.

Table 1

Benefits of the students' participation in the COIL project

I practiced my English and it was great	improve my English and talk with new people
I could practice my English, improve my vocabulary and pronunciation, meet people and	lose fear of speaking English with other people
learn more about other cultures and customs	Got to meet new people and learn a little
Improve my pronunciation, my writing but above all face fears	(Learning) about a new culture and your languages
Improve my English	The biggest benefit I got was to improve my English in general
Learn a little more the language, and know a little about another country	Practice
It was gratifying to be able to experiment and interact with foreign people	Improve my oral English
	Practice the language

Note: Opinions of students are shown to demonstrate the benefit of their participation during the COIL project.

Table 2

Impact of the students' participation in the COIL project as an intercultural experience

Impact of the intercultural	Not Important/ Not Applicable	Had no Effect	Had Some Effect	Had Great Effect
Growth in interpersonal skills	1	2	8	9
Leaming to adapt to new situations and surroundings	0	2	11	8
Learning and understanding other ways of seeing the world	0	2	7	12
Growth in self-awareness	0	2	8	10
Intellectual stimulation and development	0	0	11	10
Growth in maturity and self- confidence	0	3	7	11

Greater understanding of different cultures	0	3	5	13
Increased ability to communicate in a foreign language	0	3	5	13
Gaining a different perspective on my own culture	0	2	7	12

Note: Students choose the most relatable characteristic that impact their participation during this project.

Finally, some limitations of the implementation of the COIL project were pointed out by the student participants during interviews as shown in Table 3.

Table 3

Difficulties identified by the students to interact with their international peers.

The Internet connection
I think so and it was the fear of speaking English with a person who really speaks it 100 percent and who did not understand or despaired of my English
The website we used to upload the videos had a problem with uploading so you have to make a YouTube video and was more work than it should have been
Practice the language
The times for activities of participants

Note: Students wrote about the most notable difficulties during the project.

Conclusions

COIL as an approach to foreign language teaching and learning

Pedagogical approaches such as COIL, which puts intercultural interactions at its core, should be conceived as valuable for foreign language teaching and learning within the context of the post-methods. In the last few decades, views about second and foreign language learning aligned with decolonizing and valuing local cultures are prominent in relation to the phenomenon of globalization. Notions such as “the native speaker” or “standard English” have been questioned and the role of English as an International

Language and its implications for language pedagogy have been scrutinized (McKay, 2018; Matsuda, 2012; McKay & Brown, 2016; Sharifian, 2009).

Ramirez-Marin et al. (2020) shared how through the COIL approach students from different cultural and linguistic backgrounds interacted by sharing their perspectives on the challenges and opportunities university students face in the 21st century. As the students shared their experiences using the English language with their international peers through their assignments, they also shared the local cultural and linguistic practices; and at the same time generated a local-global dynamics that is part of the learning phenomena in an internationalized curriculum. Similarly, the students identified sociolinguistic features of the same language they used to interact with each other. For instance, they realized that there are different "accents" of English and that the production of the language they are learning is influenced by the language they used for everyday interactions (Spanish) and the cultural contexts they live in.

Further, Casañ-Pitarch et al., (2020) indicate that "through project-based and task-based approaches, teachers facilitate students working immersed in concrete situations with specific tools, with which they must communicate with each other, negotiating the meaning of their own language to achieve specific objectives" (p. 79). In this vein, Ramirez-Marin and colleagues (2020) assert that through COIL language learners may have opportunities to interact with a real audience for "real communication". That is, this type of collaboration allows language learners to:

> (1) try a type of language learning different from "textbook language"; (2) communicate meaningfully and express their interests as young people; and (3) negotiate new meanings, which entailed learning about the English language itself, as well as some socio-cultural aspects that are crucial for language learning and communication (Gibbons, 2009); and (4) have access to people who they perceive as native speakers, which represented opportunities to practice their English language skills (pp. 155-156).

In this particular realm, COIL may represent a pedagogical approach for teachers to structure opportunities for language learners to develop their language skills, digital literacies, and intercultural competence (Belz, 2003; O'Dowd, 2016).

Within this pedagogical stance in a post-method era, the notion of "a method" or "the method" to obtain effective language learning outcomes has been rejected. Instead, Kumaravadivelu (1994) states that learning and teaching situations are so diverse and complex that there is no single method or approach which can succeed in language learning and teaching. Rather, there is a condition to reconstruct the relationship between theories and practices of methods (and approaches) where teachers are decision makers within clear pedagogical insights based on those contexts. Therefore, teachers can apply any kind of approach or method based on their specific situational and cultural contexts, like the classroom, local culture, differences of students, curriculum, political reasons, etc.

This stance reflects the empowerment of language teachers as professionals who need a "coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogic insights, which may lead to what is called as "glocalization" (not "globalization") of language pedagogy" (Kumaravadivelu, 1994).

Accordingly, Lusianov (2020) points out that:

> The global principles, designs, procedures, and techniques of methods and approaches that the Western theorists have made are implemented grounded on what local teachers need, want, and experience in the classroom, thus the colonialism or marginalization which places the teachers as the passive consumer of the theorists' methods and approaches does not happen (p. 360).

Aspects to observe in the implementation of COIL as part of a policy for the internationalization of higher education

Many institutions of higher education around the world are searching for ways of structuring opportunities for students to have access to international learning experiences, including foreign language learning. Yet, the implementation of approaches such as COIL, especially in public universities, is not without important challenges.

Beelen et al. (2021) described two exemplary cases in which higher education institutions have internationalized their curriculum by promoting internationalization at home through COIL. To do so, those institutions have enacted a series of policies reflected in praxis, which would not be viable without institutional support that involves, among other organizational aspects, budget, funding, technical and academic coordination, technological infrastructure, and teacher training. However, the conditions and context that higher education institutions have around the world vary significantly. Beelen et al. (2021) indicate that there is no shortage of opportunities for change within university education, "but rather limited organisational capacity for implementing them" (Dee 2016, p. 13 as cited in Beelen et. al, 2021 p. 3). Beelen and colleagues (2021) also point out that "universities whilst they may have strong stated organisational goals do not always have the flexibility within their institutional architecture nor a sense of distinct corporate and educational design culture in order to carry out those goals" (p. 3).

Access

Despite the complexity to implement effective internationalization policies directed towards the internationalization of the curriculum and internationalization at home, it is the stance of the author of this paper that higher education institutions have the social responsibility to provide students with access to intercultural experiences that involve international exchanges.

The stance promoted here distances itself from a view of the pedagogical and linguistic practices that reflect ethnocentric and colonialist views. Instead, the concept of *linguistic access* (Ramirez-Marin, 2010), which views language as a resource (Bourdieu 1987; Vygotsky, 1962), reflects the need to articulate educational policies transformed into opportunities for students and their teachers to participate in social practices at the local and at the global scales. Those opportunities must include access to learning other linguistic codes (in this case English) and learn distinctive ways of using language (for example, academic discourses) in various social practices. Learning another linguistic

code involves not only learning the linguistic system but also learning about the people that use that system.

This stance calls for educational policy makers and practitioners in the field of the internationalization of higher education to take on the responsibility to structure opportunities to access to information, which is a fundamental human right, and to new knowledge as it disseminates in languages that are considered hegemonic (i.e. English) as the world of science and technology evolves rapidly. This is important since having access to these global dynamics may have a direct impact on the students' lives in terms of their educational, professional and work opportunities, social mobility and cultural learning.

In that sense, it can be argued that pedagogical approaches such as the one discussed in this paper are valuable for the development of intercultural and linguistic competences that students need in the context of glocalization and the ever changing and interconnected world they live in.

References

Akiyama, Y., & Cunningham, D. J. (2018). Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *Calico Journal, 35*(1), 49–76. https://doi.org/10.1558/cj.33156

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Appiah-Kubi, P., & Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy, 10*(1), 109-124. https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678

Beelen, J., Wimpenny, K., & Rubin, J. (2021) Internationalization in the classroom and questions of alignment: Embedding COIL in an internationalized curriculum. In P. G. Nixon V. P. Dennen and R. Rawal (Eds.), *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education.* (pp. 29-45) Routledge.

Belz, J. A., (2003) Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology, 7*(2), 68-117. http://dx.doi.

org/10125/25201

Bourdieu, P. (1987). The three states of the cultural capital. *Sociological, 2*(5), 11-17.

Burmann, K., & Delius, T. (2017). (Obra citada en Rawal & Deardorff, 2021) Rawal, S., & Deardorff, D. K. (2021). *Global citizenship education for teachers: A practical guide for teaching and learning*. Routledge.

Casañ-Pitarch, R., Candel-Mora, M. Á., Carrió-Pastor, M. L., Demydenko, O., & Tikan, I. (2020). Enhancing language and cross-cultural competence through telecollaboration. *Advanced Education,* (16), 78-87. https://doi.org/10.20535/2410-8286.214539

Çiftçi, E., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *RECALL, 30*(3), 278-298. https://doi.org/10.1017/S0958344017000313

De Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Pe Benito, G. G. (2018). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator, 44*(4), E1- E5. https://www.bmcc.cuny.edu/wp-content/uploads/2019/07/coil-to-prepare-for-multicultural-work-environments.pdf

De Wit, H. (2013, June 1) COIL – Virtual mobility without commercialisation. *University World News –The Global Window on Higher Education.* https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education,* 5(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

De Wit, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E., & Jooste, N. (2019). *Inclusive internationalization: An imperative for higher education in the 21st century*. International Association of Universities.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2020). *Internationalization of higher education: A global perspective*. European Parliament.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament. https://doi.org/10.2861/444393

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2012). Framework: Intercultural Competence Model. In D. K. & K.B. (Eds.). *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Routledge

Deardorff, D.K. (2017). Cross-Cultural Competence. In Y.Y. Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0013

Dee, J. R. (2016). Universities, teaching and learning. In L. Leišytė and U. Wilkesmann, (Eds). *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, Learning and Identities*. Routledge.

Fragouli, E. (2020) Internationalizing the Curriculum. *International Journal of Higher Education Management (IJHEM), 6* (2), 18-30. https://doi.org/10.24052/IJHEM/V06N02/ART-2

Gee, J., P. (2007) *Social linguistics and literacies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203944806

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone.* Heinemann.

Guimarães, F. F., & Finardi, K. R. (2023).Trends and directions in the 2020 Annual Review of Comparative and International Education (ARCIE): A Meta-analysis. In Wiseman, A.W. (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2022 (International Perspectives on Education and Society, (46A)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 25-43. https://doi.org/10.1108/S1479-36792023000046A003

Hong, C., D., Thi, D., H., L., Van, L., A., N., Thi, T., H., G., & Tien-Trung, N. (2024) Mapping the intellectual structure of studies on internationalization of the curriculum: A bibliometric analysis from the Scopus database. *European Journal of Educational Research. 13*(1). 379-395. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.379

Júnior, C. A. H., & Finardi, K. R. (2018). Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco, 1*(2), 19-33. https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2018/09/Hildeblando-Jr-Finardi-2018.pdf

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education,* (33), 2-3. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/7391/6588

Kumaravadivelu, B. (1994) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for

Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly, 28*(1), 27-49. https://doi.org/10.2307/3587197

Lázár, I. (2014). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal, 43*(2), 208-221. https://doi.org/10.1080/09 571736.2013.869941

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum.* (1st Ed.) Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315716954

Lusianov, J. D. (2020) Post-method era and glocalization in language teaching and learning. *ATLANTIS PRESS, 509*, 360-366. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.056

Matsuda, A. (2012). Principles and practices of teaching English as an international language. *Multilingual Matters eBooks*. https://doi.org/10.21832/9781847697042

McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, *49*(1), 9-23. https://doi.org/10.1177/0033688217738817

Mckay, S. L., & Brown, J. D. (2016). *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*. Routledge.

Naicker, A., Singh, E., & Van Genugten, T. (2021). Collaborative online international learning (coil): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International,* 1-12. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867

Nava-Aguirre, K. M., Garcia-Portillo, B. I., & Lopez-Morales, J. S. (2019). Collaborative online international learning (COIL): An innovative strategy for experiential learning and internationalization at home. In M. Gonzalez-Perez, K. Lynden, & V. Taras (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management* (pp. 721-746). Palgrave Macmillan.

Nixon, P. G., Dennen, V. P. & Rawal, R. (2021) *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education* (1st ed.) Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429278075

O'Brien, R. (2018). COIL at Coventry University. *Internal document. Coventry University.*

O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *Calico Journal, 33,* 291-310. https://www.researchgate.net/publication/305341392_Emerging_Trends_and_New_Directions_in_Telecollaborative_Learning#fullTextFileContent

Ramírez-Marín, F. (2010) Access to English: Mexican immigrant students' experiences

in a Arizona high school. Digital Library of Humanities UV. https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/english-learning-high-school-mexican-inmigrants.pdf

Ramírez-Marín, F. & Ameca-Quintana, F. (6 de noviembre de 2022) *A Cross-Cultural exchange between Universidad Veracruzana, Mexico and San Pedro College, Philippines students.* [Archivo PDF] Red Universitaria de Aprendizaje MX – Universidad Veracruzana. https://innovarua.uv.mx/portal/recursos/ficha/36948/a-cross-cultural-exchange-between-universidad-veracruzana-mexico-and-san-pedro-college-philippines-students

Ramírez-Marín, F., Núñez-Figueroa, L. C., & Blair, N. (2020). Collaborative online international learning: Language and cross-cultural experiences of university students. *Matices en Lenguas Extranjeras, 14*(1), 118-162. https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144

Rawal, R., & Deardorff, D.K. (2021) Intercultural competences for all. In P. G. Nixon V. P. Dennen, & R. Rawal (Eds.), *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education.* (pp. 46-59) Routledge.

Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions: An evolutionary overview with exemplars. *Internationalisation of Higher Education, 2,* 27-44. http://nebula.wsimg.com/d2cf3c4b5bb2fe256a722a7b040b7812?AccessKeyId=EC053BA31CBD-FA636F2B&disposition=0&alloworigin=1

Sharifian, F. (2009). *English as an international language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Multilingual Matters.

The State University of New York COIL Center– SUNY COIL Center. (2019*). Faculty guide for collaborative online international learning course development* [pdf file]. http://www.ufic.ufl.edu/UAP/Forms/COIL_guide.pdf

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT press.

Biodata

Frank Ramírez Marín es licenciado en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; M. Ed. Curriculum & Instruction por Bloomsburg University of Pennsylvania y Ph.D. Language and Literacy por Arizona State University. Su trabajo se centra en las perspectivas de socioculturales del aprendizaje de lenguas y en la enseñanza del inglés en ambientes colaborativos internacionales de aprendizaje en línea; ha publicado capítulos en libros y artículos relacionados con estos temas.

LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA BASADA EN TAREAS EN UNA CLASE DE INGLÉS

Alma Delia Sepúlveda Rodríguez
asepulvedard@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0004-7648-3974
Universidad Autónoma de Nuevo León

María Eugenia Martínez Flores
maria.martinezfs@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-5573-3592
Universidad Autónoma de Nuevo León

Nallely Garza Rodríguez
nallely.garzardr@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-8023-0778
*Universidad Autónoma de Nuevo Leó*n

Resumen

Este trabajo constituye un ensayo reflexivo sobre el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas (ELBT), abordando sus definiciones, fundamentos teóricos, desarrollo histórico e implementación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). El propósito es analizar críticamente la evolución y las implicaciones del ELBT y contrastar brevemente los métodos tradicionales con la intención de exponer su influencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas, la motivación de los estudiantes y la competencia comunicativa (CC). De tal manera, en la fundamentación teórica, se proporcionan teorías de diferentes autores sobre características de los métodos de enseñanza, así como los roles de los docentes y alumnos. Este enfoque suele tener como objetivo no solo generar conocimiento, sino también el impacto del mismo, en los alumnos al momento de desarrollar la CC. De acuerdo con Nunan (2005) el ELBT radica en que el estudiante realice una serie de tareas en el idioma del que se está aprendiendo para promover la CC en un segundo idioma de forma natural. En conclusión, en este trabajo se destaca que la implementación del ELBT en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha subrayado su potencial para desarrollar habilidades comunicativas en entornos significativos. Sin embargo, para el éxito de esta metodología se requiere los siguientes componentes: una

adecuada secuencia didáctica, rol docente como guía, ajustes metodológicos para superar sus limitaciones y garantizar una ejecución efectiva en distintos contextos educativos.

Palabras clave: competencia comunicativa, ELBT, inglés como lengua extranjera, motivación

Introducción

El enfoque ELBT se distingue por su enfoque en la realización de tareas en contextos reales, produciendo el aprendizaje significativo de la lengua meta. Investigadores como Willis (1996) y Ellis (2003) han destacado que este método permite a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas sin centrar la atención exclusivamente en la forma gramatical, es decir, en una forma más natural. Asimismo, Skehan (1996) sugiere que las tareas deben implicar la precisión, fluidez y complejidad del lenguaje, fomentando un procesamiento cognitivo más profundo, como la investigación, la autonomía y el desarrollo de un análisis crítico entre los estudiantes.

Históricamente, el ELBT surge como una amplificación del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Como se muestra en los antecedentes de los trabajos de Long (1985), se resaltó que el concepto de tareas es una herramienta clave en la adquisición de lenguas, lo cual ha llevado a su incorporación en diseños curriculares a nivel mundial, adaptándose a los avances tecnológicos. Así mismo, Prabhu (1987), en India, que mencionó sobre el aprendizaje, ocurre a través de la comunicación significativa. Hymes (1972) con su teoría de la competencia comunicativa (CC) indicó que se promueve un aprendizaje en un contexto real para el desarrollo del idioma del inglés como lengua extranjera.

En la implementación del ELBT, Ellis (2003) estructura el proceso en tres fases: pre-tarea, durante la tarea y post-tarea, donde el rol del docente actúa como facilitador y los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. Investigaciones recientes, como la de Kim y Chen (2021), han explorado su efectividad en la promoción de la competencia comunicativa, interacción intercultural y pensamiento crítico.

A pesar de sus beneficios, el ELBT enfrenta desafíos, especialmente en contextos con grandes grupos de estudiantes o niveles mixtos de competencia lingüística. Por otro

lado, algunos estudios, como el de Díaz (2020), señalan la importancia de tomar en cuenta los elementos gramaticales y estrategias evaluativas adecuadas para potencializar su efectividad. Es importante recalcar la incorporación de herramientas tecnológicas y estrategias de organización del contenido, ya que se ha identificado como clave para su implementación exitosa. En cuanto a los roles de maestro y estudiante, el ELTB redefine la dinámica del aula al posicionar al docente como facilitador del aprendizaje, mientras que los alumnos asumen un rol activo en la construcción del conocimiento.

Según García-Ponce (2024), en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el ELBT se considera como uno de los enfoques contemporáneos dentro de la perspectiva post-método. Por consiguiente, Galimberti (2024) sostiene que la implementación de este enfoque facilita el aprendizaje a través de diferentes actividades centradas en las competencias lingüísticas. Por ejemplo, la investigación para diseñar posters de diferentes países en contextos culturales, juego de roles, podcasts, entre otras actividades, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa y estimular el rendimiento académico del estudiante. Es un enfoque que promueve el uso de tareas auténticas, en situaciones de la vida real, con el fin de usar la lengua meta y hacer que el aprendizaje sea activo y práctico.

Por lo tanto, las características del ELBT provocan que los estudiantes no solo se enfoquen en la comprensión de un segundo idioma, sino también a la autonomía y el desarrollo de un análisis crítico usando la lengua meta. Este fenómeno ha sido objeto de diversas aproximaciones metodológicas a lo largo del tiempo, entre las cuales se destaca la comparativa del modelo tradicional y el enfoque basado en tareas. El modelo tradicional, caracterizado por una instrucción centrada en la gramática y la memorización, ha sido ampliamente utilizado en distintos contextos educativos. Sin embargo, González-Cali (2024) recalca que el ELBT ha emergido como una alternativa pedagógica que enfatiza la realización de tareas en contextos auténticos, promoviendo el uso significativo del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa.

A pesar de sus ventajas, el ELBT enfrenta desafíos, especialmente en contextos con grupos numerosos o con estudiantes de niveles de competencia lingüística desiguales. Díaz (2020) enfatiza la necesidad de equilibrar el ELBT, que son estrategias para integrar

la enseñanza gramatical y sistemas de evaluación de una forma adecuada, sin perder el objetivo que se esté abordando ni las necesidades de los estudiantes. Además, la incorporación de herramientas tecnológicas y estrategias organizativas son consideradas como un factor clave para optimizar su implementación en entornos educativos diversos.

En conclusión, el ELBT constituye una estrategia efectiva para fomentar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No obstante, para que su implementación sea exitosa, demanda de una planificación didáctica cuidadosa, ajustes metodológicos y estrategias adaptadas a las necesidades del contexto pedagógico específico.

Periodo del ELBT

El desarrollo del ELBT se remonta a finales de la década de 1970, y principios de la de 1980, marcando una evolución significativa dentro de los enfoques pedagógicos centrados en la competencia comunicativa (CC). Según Prabhu (1987), este enfoque adquirió un notable reconocimiento durante las décadas de 1980 y 1990, especialmente a raíz de los estudios de académicos que promovieron métodos de enseñanza basados en tareas, los cuales se enfocaban en la comunicación y en el aprendizaje activo del estudiante. Asimismo, (Hymes, 1966-1972, citado en Garcés, 2019) planteó el concepto de competencia comunicativa, el cual surgió entre las décadas de 1960 y 1970, con el objetivo de promover el uso del lenguaje en contextos reales, destacando la interacción y la adecuación cultural como componentes esenciales en el desarrollo de la competencia lingüística.

El ELBT, por tanto, experimentó una evolución gradual, impulsada por aportaciones teóricas y metodológicas de gran relevancia. Investigadores como Willis (1996) y Ellis (2003) enfocaron sus estudios en el diseño de tareas didácticas que optimizan el proceso de aprendizaje, basándose en la eficacia de las actividades comunicativas. En la actualidad, el ELBT ha comenzado a ejercer una influencia significativa en el diseño curricular de la enseñanza de lenguas a nivel global, integrando recursos tecnológicos y metodologías que priorizan el uso de tareas como medio para maximizar la adquisición del idioma.

Ellis (2003), en particular, ha realizado valiosas contribuciones al estudio del ELBT, profundizando en sus fundamentos teóricos y en sus aplicaciones prácticas. De manera similar, Nunan (2005) ha analizado el impacto del ELBT en la enseñanza de idiomas, destacando su efectividad en la promoción de la competencia comunicativa. Por otro lado, Skehan (1998) ha abordado los aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje de lenguas, considerando también la influencia de la complejidad de las tareas en el proceso de adquisición del lenguaje. Según Skehan, la dificultad de una tarea está determinada por factores como la cantidad de elementos a procesar, el nivel de procesamiento cognitivo requerido y el grado de complejidad inherente a la tarea. Su trabajo ha sido crucial para comprender cómo los diferentes tipos de tareas influyen en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

De acuerdo con los autores previos, la evolución del ELBT ha estado respaldada por una sólida base teórica y empírica, consolidándose como un enfoque metodológico fundamental en la enseñanza de lenguas. Su impacto sigue expandiéndose, particularmente en la integración de tecnologías digitales y en el diseño curricular de programas que priorizan la interacción y la comunicación efectiva en el aprendizaje de un segundo idioma.

Definición y perspectivas el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas (ELBT)

Desde la perspectiva teórica, el ELBT se ha consolidado como un método pedagógico centrado en la elaboración de tareas contextualizadas en situaciones reales y auténticas, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de un idioma de una manera más efectiva, cuando los estudiantes interactúan y participan en actividades comunicativas, las cuales deben estar diseñadas para involucrar a los estudiantes en el uso comunicativo de la lengua meta, en la resolución de problemas y pensamiento crítico, priorizando la comunicación, cumplir con los objetivos específicos de la sesión y desarrollar trabajo colaborativo entre los estudiantes (Willis, 1996; Ellis, 2003).

En este sentido, Nunan (2005) argumenta que una tarea, en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, debe cumplir con ciertos requisitos. Se establece

una unidad de trabajo en el aula que compromete a los estudiantes al desarrollo de la autonomía, organización, gestión, producción o interacción en la lengua meta, poniendo énfasis en el significado del mensaje más que en la forma gramatical en el que se está desarrollando la comunicación. Así, el autor subraya que las tareas deben diseñarse de manera que fomenten el uso significativo del lenguaje, permitiendo la interacción en contextos de situaciones reales y la aplicación de estrategias comunicativas efectivas. Además, plantea que las tareas pueden clasificarse según sus objetivos, la forma académica en el que se desarrollan y los roles que desempeñan los participantes.

Por su parte, Ellis (2003) define ELBT como "una tarea que requiere que los alumnos usen la lengua meta poniendo atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo" (p.10). Es decir, una tarea que requiere que los estudiantes hagan uso del ILE conducente en el significado del mensaje de la conversación, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo específico. En este marco, el autor destaca que el diseño de las actividades debe propiciar la participación activa de los estudiantes en situaciones de comunicación auténticas, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

De acuerdo con los autores ya mencionados, el ELBT revela que el aprendizaje de una lengua se favorece cuando los estudiantes participan en actividades comunicativas reales, en las que el uso del idioma que se está aprendiendo. Al mismo tiempo, el enfoque por tareas no solo facilita el desarrollo de la competencia lingüística, sino que también contribuye al fortalecimiento de la competencia intercultural y a la autonomía de los principiantes.

Otra mirada relevante en este trabajo es la perspectiva de Skehan (1996) quien indica que las tareas deben centrarse en tres dimensiones fundamentales: precisión, fluidez y complejidad. Para lograr un beneficio efectivo en el desarrollo de la lengua meta se requiere que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa al tiempo que elaboran las tareas asignadas. Asimismo, las actividades deben ser diseñadas con un nivel de desafío cognitivo adecuado, de tal manera que los alumnos procesen el idioma de manera precisa y significativa.

Desde la perspectiva docente, se ha señalado que la implementación del ELBT fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes. En este

sentido, Taourite y Ruíz-Cecilia (2020) destacan que este enfoque facilita la adquisición de otras habilidades comunicativas, incluyendo la expresión oral y escrita, así como la comprensión auditiva y lectora.

De manera complementaria, Chen y Wang (2019) llevaron a cabo una investigación en el que aplicaron este enfoque fundamentado en su propia experiencia docente. Con la intención de analizar sus beneficios en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, los resultados evidenciaron que la implementación de este permite el manejo de fuentes naturales con una práctica académica significativa, la creación de contextos idóneos para la comunicación y una retroalimentación efectiva. En particular, el estudio concientiza a la comunidad docente, que la aplicación del ELTB en la enseñanza del inglés en China resulta altamente efectiva y beneficiosa para el desarrollo del inglés como lengua extranjera.

Conforme a lo anterior, el ELBT se muestra como un método eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Su implementación no solo favorece al uso significativo del idioma, sino que también fomenta habilidades principales como la creatividad, el análisis crítico y la autonomía. Al mismo tiempo, este enfoque permite la adaptación de materiales auténticos, la creación de escenarios comunicativos efectivos y la aplicación de estrategias de retroalimentación que mejoran el proceso de adquisición del idioma en diversos contextos educativos.

Al contrastar el ELBT con métodos tradicionales como: el método directo, respuesta física total conocido en inglés como *Total Physical Response* o método audiolingüe, que se basan en la memorización y repetición sin un ejercicio de análisis crítico, se propone que la enseñanza de lenguas basada en tareas promueva la dinámica más efectivas y significativa en el diseño de actividades didácticas auténticas, para fortalecer la colaboración entre los estudiantes y fomentar la participación en el aula (Richards & Rodgers, 2001).

Por consecuencia, el ELBT ha ocasionado un creciente interés en la investigación y su implementación en los últimos años. Un estudio realizado por Kim y Chen (2021) no solo exploró la eficacia de este enfoque, sino también su impacto en el aprendizaje de

un idioma, así como su influencia en el desarrollo de la competencia intercultural y las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Los resultados demostraron un impacto significativo, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, este proceso requiere una guía adecuada por parte del docente, cuyo rol en el aula es esencial para alcanzar con éxito los objetivos establecidos en el aprendizaje de un segundo idioma.

En cuanto a la estructura del ELBT y los roles del docente y del alumno, Martínez (2020) categoriza las funciones que ambos desempeñan dentro de las tres etapas fundamentales para el desarrollo de las clases, según el modelo establecido por Ellis.

Tabla 1

El rol docente y del estudiante en el ELBT

Etapas	Rol del docente	Rol del estudiante
1. Pre-tarea: Introducción del tema e instrucciones de la tarea. Activación del conocimiento previo aplicando palabras y frases antes de que comience la tarea.	• Seleccionar el contenido y determina el enfoque de la tarea. • Presentar el tema y contextualizar el tema de la lección, lo que aumenta el interés de los estudiantes. • Brindar instrucciones claras sobre lo que se espera que prepare a los estudiantes mental y lingüísticamente para realizar la tarea. • Ofrecer la oportunidad de recordar el lenguaje que podría ser útil y activar el conocimiento de los estudiantes sobre un tema determinado. • Destacar información útil, palabras o frases. • Presentar un modelo de la tarea utilizando algunos materiales o demostrando la tarea.	• Aprender sobre la tarea y recuerdan el lenguaje y la información previa. • Identificar el tema. En algunas situaciones, los estudiantes son responsables de seleccionar un tema o el uso del idioma apropiado durante la tarea.

2.	**Durante la tarea: se realiza en parejas o en grupos según el tipo de actividad utilizando el idioma meta con un enfoque en el significado y la comunicación.**	• Observar, monitorear y brindar apoyo; en algunos casos, el docente juega un papel particular o específico durante la tarea. • Facilitar tiempo para preparar y realizar la tarea. • Proporcionar material si es necesario. • Regular la tarea usando temas específicos o requisitos de tiempo.	• Organizar para la tarea. • Realizar la tarea según las instrucciones impartidas por el maestro. • Preparar un informe escrito u oral (ensayando e investigando el lenguaje necesario) para comunicar el resultado de lo que han hecho. • Presentar el resultado de la tarea al grupo e informar las conclusiones a las que han llegado.
3.	**Post-tarea: implica procedimientos para el seguimiento y conclusión del desempeño de la tarea. Se realiza una reflexión y retroalimentación con un enfoque en la forma e interacción del lenguaje.**	• Proveer retroalimentación sobre el contenido presentado. • Destacar partes relevantes como palabras o frases usadas durante el informe de la tarea. • Analizar la información y seleccionar áreas de oportunidad basadas en las necesidades y lo que surgió de la tarea. • Utilizar la información recopilada en futuras sesiones para mejorar el idioma meta.	• Proporcionar retroalimentación entre ellos. • Evaluar su desempeño durante la tarea y la presentación.

Nota: Información tomada de Martínez (2020)

El diseño de tareas

Además de considerar los roles de los docentes y estudiantes, es crucial tomar en cuenta el diseño adecuado de tareas que se considera un factor clave para una implementación efectiva del enfoque de ELBT. Según Aguilera et al. (2021), las tareas comunicativas no solo son esenciales para motivar a los estudiantes, sino también para fomentar el conocimiento y la comprensión del idioma. Los autores señalan que, al diseñar tareas, se deben considerar las tres siguientes etapas básicas para el desarrollo de las clases, conforme al modelo establecido por Ellis. En primer lugar, se debe adaptar el material didáctico y el tema de la unidad de aprendizaje utilizado en clase a situaciones de comunicación que sean relevantes, reales y de interés para los estudiantes, sin perder de vista el objetivo del tópico

abordado. Segundo, el material didáctico debe ser ajustado al nivel de los estudiantes, organizando las tareas en una secuencia didáctica progresiva, basada en la complejidad de las actividades, lo que facilita la formación de hábitos y habilidades lingüísticas. Finalmente, es importante que el docente observe la participación de cada estudiante, tanto a nivel individual como colectivo, durante la ejecución de las tareas, garantizando así la implicación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, Díaz (2020) enfatiza la relevancia de la comunicación espontánea y efectiva en una clase de inglés, proponiendo tareas que promuevan el desempeño académico de los estudiantes para estimular su aprendizaje. Como reflexión, este autor señala que los estudiantes manifestaron la necesidad de contar con más oportunidades para utilizar el idioma meta en contextos reales, ya que el tiempo dedicado a esta práctica es limitado. Además, destaca la importancia de promover la participación activa de los estudiantes mediante el uso de diversas herramientas tecnológicas, que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas, la gestión de la información, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, elementos clave para un aprendizaje más completo y significativo del idioma.

Como conclusión, el diseño adecuado de tareas es un aspecto fundamental para el éxito de la implementación del enfoque de ELBT. Las tareas deben ser cuidadosamente estructuradas para adaptarse a los intereses temáticos del estudiante y el nivel de conocimiento del idioma meta, fomentando la participación activa de comunicación autentica y significativa en un contexto real. También es importante tomar en cuenta la incorporación de elementos de la secuencia didáctica progresiva de las actividades y el uso de herramientas tecnológicas, que no solo facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas, si no también promueven habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. De este modo, el diseño preciso de tareas es crucial, ya que permite a los estudiantes desarrollar el idioma del inglés como lengua extranjera con su vida cotidiana de manera significativa y exitosa.

La competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera

En cuanto al origen de la competencia comunicativa, Hernández et al. (2021) señalan que, desde 1990 hasta la fecha, tanto dentro como fuera del aula, la competencia comunicativa en clases de inglés ha experimentado un auge a nivel mundial. Este enfoque comunicativo ha ido consolidándose de manera cada vez más estable y razonable. Por ejemplo, cuando los estudiantes están involucrados en una comunicación auténtica y real, recurren a sus estrategias naturales para adquirir un segundo idioma, lo que les permite usarlo de manera significativa y natural.

Blázquez (2019) resalta que el enfoque comunicativo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje exitoso de un idioma se alcanza cuando los estudiantes sienten la necesidad de comunicar un significado real. Este enfoque, por lo tanto, se aplica en la enseñanza de lenguas con el objetivo de mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes, tal como lo plantea Richards (1997).

En seguida se menciona algunos de los autores clásicos que han aportado conocimiento sobre el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la historia.

- Hymes (1972) promovió la interacción entre los individuos como elemento esencial para el aprendizaje e indicó que la competencia comunicativa se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada y apropiada en diferentes contextos sociales.

  El autor señaló que este concepto va más allá de la competencia gramatical, centrándose en las bases del enfoque comunicativo. Hymes destacó que la competencia comunicativa no solo incluye la competencia gramatical, sino también la competencia sociolingüística y discursiva, subrayando la importancia de comprender el lenguaje dentro de su contexto cultural y social para lograr una comunicación efectiva.
- Canale y Swain (1980) desarrollaron el "Modelo de Competencia Comunicativa", compuesto por cuatro componentes fundamentales: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Este modelo destacó la necesidad de que los estudiantes no solo dominen la

gramática de un idioma, sino también su uso en contextos sociales y comunicativos diversos. De este modo, proporcionó un marco integral para comprender y evaluar el dominio del idioma, más allá de la mera precisión gramatical.

Entre sus modelos y propuestas más relevantes, se incluyen: la competencia gramatical, que se refiere al conocimiento y uso adecuado de las estructuras lingüísticas; la competencia sociolingüística, que enfatiza el uso apropiado del lenguaje según el contexto social y cultural; la competencia discursiva, que se enfoca en la capacidad para organizar el discurso de manera coherente y cohesiva en diferentes situaciones; y por último, la competencia estratégica, se refiere a cuando los estudiantes recurren a diversas formas para comunicarse superando las limitaciones y continuar con la interacción. Por ejemplo; reformulando oraciones, uso de sinónimos, recursos no verbales (gestos) y parafraseo para permitir la interacción de manera eficaz y confiable.

- Rivers (1981), por su parte, subrayó la importancia de la interacción, señalando que la calidad de las actividades comunicativas desempeña un papel crucial en el aprendizaje de un idioma. Como también destacó la relevancia de la práctica activa y la interacción constante con el idioma para un desarrollo significativo.
- Richards (2005) analizó diversas metodologías de enseñanza de idiomas, incluido el enfoque comunicativo. En su trabajo, destacó la importancia de la competencia comunicativa y de la interacción significativa como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje de un idioma, enfocándose en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en conversaciones reales dentro y fuera del aula.
- Brown (2007) enfatizó la necesidad de crear un ambiente comunicativo y confiable en el aula para fomentar la interacción y la motivación para comunicarse positivamente entre los estudiantes. Beneficiando el aprendizaje del idioma de manera más natural y efectiva, mediante la creación de espacios donde los estudiantes puedan practicar el idioma en contextos auténticos.
- Freeman (2011) consideró el lenguaje como un sistema adaptativo, destacando la

importancia de promover la participación activa de los estudiantes mediante el uso de tareas y material didáctico auténtico. Su enfoque subraya la necesidad de adaptar los recursos pedagógicos de acuerdo con las necesidades y características individuales de los estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

- Harmer (2015) respaldó el uso de materiales auténticos, actividades interactivas y enfoques centrados en el estudiante con el propósito de que los estudiantes se involucren de manera más significativa en el proceso de aprendizaje, beneficiando la adquisición de un idioma a través de la interacción real y contextualizada.
- Saurdí y Martos (2023) indican que las habilidades comunicativas son un importante factor en la enseñanza del inglés como recurso educativo para el desarrollo profesional de los alumnos universitarios. Durante la práctica comunicativa e interacción se facilita examinar grados intermedios en las habilidades comunicativas en inglés, tales como entendimiento escrito, competencia global, elaboración escrita, gramática y vocabulario por medio de la observación. Al mismo tiempo, proporciona pruebas de la importancia de potenciar de manera prioritaria las habilidades comunicativas de producción y entendimiento oral, como lo evidencia la muestra analizada en este trabajo.

Estudiando estos enfoques teóricos y metodológicos se ha observado su contribución de manera significativa a la evolución de la enseñanza de lenguas, promoviendo una visión más integral y comunicativa del aprendizaje del idioma, centrada en el uso práctico y contextualizado del lenguaje.

Conclusiones

Como reflexión, el enfoque de ELBT ha emergido como una metodología innovadora y eficaz para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacando por su capacidad para promover una competencia comunicativa auténtica y significativa en los estudiantes. A través de la realización de tareas diseñadas en contextos reales, facilitando la adquisición de la lengua meta al poner énfasis en la interacción comunicativa en lugar

de centrarse únicamente en la forma gramatical. Además, este método no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también favorece su autonomía, creatividad, pensamiento crítico y competencia intercultural.

Históricamente, el ELBT ha evolucionado como una extensión del enfoque comunicativo, contribuyendo a transformar el aprendizaje de lenguas al integrarse en diseños curriculares contemporáneos que favorecen el uso de recursos tecnológicos y tareas auténticas.

Sin embargo, la implementación del ELBT también presenta retos, especialmente en contextos con grupos grandes o niveles de competencia variados. A pesar de estos desafíos, la metodología ofrece beneficios sustanciales en términos de aprendizaje activo, participación estudiantil y desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

Es importante resaltar que, para una implementación exitosa del ELBT, es fundamental una planificación didáctica detallada que considere tanto el contexto específico de los estudiantes como sus necesidades individuales. El diseño adecuado de tareas, junto con el uso de tecnologías y estrategias organizativas, se han identificado como factores clave para garantizar la efectividad de este enfoque. Además, el rol del docente como facilitador del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento son elementos fundamentales para el éxito de un aprendizaje significativo con la implementación del ELBT.

Referencias

Aguilera S., Olivero M. y Fio A. (2021). El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1 Task-based learning in oral skill at the intermediate level equivalent to B1. *Revista Científica Del Amazonas*, *4*(7), 29–39. https://doi.org/10.34069/RA/2021.7.03

Blázquez, P. A. (2019). Communicative competence in English as a foreign language. *Publicaciones Didácticas, 103.* 564 - 567. https://core.ac.uk/download/235850598.pdf

Brown, D. (2007). The communicative approach. *Publicaciones Didácticas*

https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/103153/articulo-pdf

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Chen, S., & Wang, J. (2019). Effects of Task-based Language Teaching (TBLT) approach and language assessment on students' competences in intensive reading course. *English Language Teaching, 12*(3), 119. https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119

Díaz, E. (2020). Comunicación efectiva en inglés: preparando estudiantes de licenciatura en la frontera Estados Unidos-México. *Frontera Norte, 32*, e1991. https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.1991

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford University Press.

Freeman, D. (2011). The scope of second language teacher education. In *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 11–19). Cambridge University Press.

García-Ponce, E. (2024). ¿Cuáles son los factores contextuales que influyen en la implementación del Enfoque Basado en Tareas?: Un estudio de caso en un contexto de educación superior en México. *MEXTESOL Journal*, *48*(2). http://doi.org.10.61871/mj.v48n2-6T

Garcés, P. (2019). *Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación*.

Galimberti, V. (2024). Using tasks in second language teaching. Practice in diverse. contexts / El uso de las tareas en la enseñanza de segundas lenguas. Prácticas en contextos diversos. (Trad. M.M. Suárez). *Didacticae*, *16*, 1-5. https://doi.org/10.1344/did.42050.

González-Cali, N. R. (2024). Las destrezas lingüísticas y su importancia en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *Episteme koinonia, 7*(14), 25–247. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4202

Harmer, J. (2015). *The Practice of English language teaching*. Pearson Longman.

Hernández, L., Darío, S., Xiaoxu, L. y Rocha, S. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Revista Científico-Metodológica*, *72*, 6-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000100006&lng=es&tlng=es

Hymes, D. H. (1966). The anthropology of communication. In F.E. Dance (Ed.). *Human*

communication theory: Original essays. Holt.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, pp.269-293, Penguin. Books Ltd.

Kim, S., & Chen, L. (2021). Revisiting task-based language teaching: A meta-analysis of recent studies. *Language Teaching Research*, *7*(40), 421-438.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition.* (pp. 77-79). Multilingual Matters.

Martínez, J. (2020). Enfoque basado en tareas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Varela*, *20*(56), 204-217. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/23

Nunan, D. (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3). https://asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy.* Oxford University Press

Richards, J. (1997). La enseñanza comunicativa de la lengua en enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. (2nd ed.). Cambridge University Press

Richards, J. C. (2005). *Competencia comunicativa*. Editorial Universitaria.

Rivers, W. M. (1981) *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Saurdí, S. E. y Martos, F. (2023). Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *MLS-Educational Research*, *7*(1), 76-93. https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.993

Skehan, P. (1996). A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, *17*(1), 38-62. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics, 18*, 268-286.https://doi.org/10.1017/S0267190500003585

Taourite, F., & Ruiz-Cecilia, R. (2020). Perceptions and application of task-based language teaching among primary school EFL teachers in Spain. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(4), 1289-1298. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080420

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Biodatas

Alma Delia Sepúlveda Rodríguez es docente de la UANL del Centro de Idiomas y de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje. Egresada de la Licenciatura en Lingüística Aplicada y cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada en Enseñanzas de Lenguas Extranjeras. Actualmente está estudiando el doctorado en Filosofía en estudios de la Cultura.

María Eugenia Martínez Flores es doctora en Filosofía con estudios de la cultura, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Licenciatura en Lingüística Aplicada en la Enseñanza y Traducción del Inglés y de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Es Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras y líder del Cuerpo Académico UANL-CA-479 de Estudios de la Traducción de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es Candidata a Investigadora por el SNI, así como perito por el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Nuevo León.

Nallely Garza Rodríguez poseé un doctorado en Educación Bilingüe otorgado por la Texas A&M Univiersity-Kingsville, una maestría en Educación Superior, también una licenciatura en Linguistica Aplicada. Actualmente es Coordinadora y maestra de tiempo completo en la licenciatura de Lingüstica Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es miembro actual del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de formación docente, la identidad y las emociones de los docentes, el abandono de la docencia y la satisfacción en el trabajo.

MULTISENSORY APPROACH TO IMPROVE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION COMPETENCY

Andrea Arredondo Mendoza
andrea.arredondoma@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0009-5634-5925
Universidad Autónoma de Nuevo León

Andrés Sepúlveda Rodríguez
andres.sepulvedardr@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-0494-1268
Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

This in-progress action research study titled "Multisensory Approach to Improve English as a Foreign Language Students' Listening Comprehension Competency" had as a research problem the meaning retention during the listening comprehension competency of A2 students of EFL from a public program in the north of Mexico that could be assisted using a Multisensory approach. The general objective of the study is to provide an overview of the theoretical framework and methodological design supporting the ongoing research study on EFL students' meaning retention during listening comprehension competency using the Multisensory Approach. To achieve the objective proposed, the research presented different sections at the theoretical framework regarding the variables of the study, and sections related to the methodology of the study. As this is ongoing research, the complete section related to methodology, results, and conclusions will be developed in the future.

Keywords: English as a Foreign Language, listening comprehension competency, meaning retrieval, Multisensory Approach, retention of meanings

Introduction

English as a Foreign Language (EFL) is described as the process that occurs when students are able to acquire a variety of abilities that allow them to comprehend another language that is not their native language, and which is not used as a main language in their country (Mansfield & Poppi, 2012). Moreover, learning EFL has evolved as a need for communities to develop due to the current globalized world. In this sense, students worldwide are required to learn another language, which in most cases is English, to achieve academic progress.

Also, as Davies (2022) stated, learning EFL has become significant in Mexican education. Students are asked to acquire EFL during ten years of academic instruction in order to accomplish the goals proposed globally. Nevertheless, despite Mexican students' education for ten years, Mexico positioned in the 89th place out of 119 participating countries in the evaluation of English proficiency (Education First, 2023). Then, if Mexican students go out into the world, they will have fewer opportunities academically and professionally compared to students from other countries.

Thus, students' performance in the acquisition of EFL could vary for different reasons in their competencies related to learning English. Riahi-Belkaoui and Alnajjar (2022) explained that students learning EFL commonly present complications during their listening comprehension competency. As the author mentioned, this competency is one of the less developed during classes. Moreover, it was described that students, specifically, present problems during their meaning retention while doing listening activities. Consequently, students' performance in EFL is affected by the complications that they have experienced with meaning retention in listening comprehension competency.

For this reason, the present ongoing research is focused on meaning retention during the listening comprehension competency of A2 students. Then, it is considering the use of the Multisensory Approach to improve students' retention at listening. This approach is distinguished, as Morin (2024) discussed that, by using the senses while students are learning a determined topic. Also, it was exposed that the Multisensory Approach helped students retain information easily. As Sepúlveda-Rodríguez (2024) affirmed, Mexican

students should recognize the difficulties in their EFL learning and consider different methods that could help them to improve their abilities in this language.

Research Objectives

This research underlines three research objectives, one of them is the general objective of the research (GRO), and the other two are specific research objectives (SRO1 and SRO2). The general objective implies the sections described in this study related to listening comprehension competency, meaning retrieval, and the Multisensory Approach. Authors such as Riahi-Belkaoui and Alnajjar (2002); Douglas and Abeywickrama (2004); Larsen-Freeman and Anderson (2011); and Ulum (2015) will help to explore the principal objective of this research.

GRO: To provide an overview of the theoretical framework and methodological design supporting the ongoing research study on EFL students' meaning retention during listening comprehension competency using the Multisensory Approach.

SRO1: To summarize literature and theoretical contributions related to the variables of the study.

SRO2: To describe the research methodology including research design, data collection procedures, and validity and reliability processes.

Research Questions

The research proposes three research questions, one of them is a general research question (GRQ), and two questions are specific (SRQ1 and SRQ2).

GRQ: How does the theoretical framework and methodological design support the study on EFL students' meaning retention during listening comprehension competency using the Multisensory Approach?

SRQ1: What are the key literature findings related to the variables of meaning retention, listening comprehension, and the Multisensory Approach?

SRQ2: What is the research methodology including research design, data collection procedures, and validity and reliability processes?

Theoretical Framework

The present section focuses on the theoretical framework which follows a geographical design. As Creswell (2009) described, this type of design allows the researcher to organize the information related to previous works geographically. For this reason, the theoretical framework is divided into segments according to three continents where EFL classes are developed. First, contributions from Asia by Algrni (2020); Celik and Karatepe (2018); Hwang et al. (2014); Ulum (2015); and Werdiningsih and Mardiyah (2019).

In Europe, Naser-Marco (2017) contributed with research on this topic. Also, contributions from America informed by Hernández et al. (2017); Ibarra et al. (2020); Machado-Miranda et al. (2023); Ramirez-Avila (2020); and Valencia et al. (2019). Finally, in Mexico, contributions by Hernández-Cantú and Ameyalli-Tenorio (2018); and Valez (2004) were explored. These contributions helped to establish a base for the phenomenon studied.

Asia

To inform about the variables of the study in the Asian continent, this part of the theoretical framework presents information about previous research. The first section describes explanations concerning listening comprehension competency. Then, the approaches used to develop listening competency in Asia. The following section explores meaning approaches. Finally, approaches in meaning retrieval during listening comprehension competency are discussed in the last section.

Listening comprehension competency in Asia

Ulum's (2015) research concerning students' listening comprehension competency demonstrated an important factor about this ability. In the research, the students that

participated had complications at listening tasks, specifically when they were required to understand accents in the conversations, to comprehend meanings mentioned in the sentences, and to recall the data provided by the exercise. Moreover, the study illustrates that learners do not have enough practice of their listening comprehension competency during classes because they are focused on other abilities. For this reason, listening is categorized as the competency that students pay less attention to when they are in EFL classes.

Listening approaches in Asia

One of the approaches used in Asia was the Multisensory Approach, where students were asked to do the activities using more than one of their senses. Celik and Karatepe (2018) explored the use of this approach during listening comprehension competency exercises. Through diaries, interviews, and blogs, the research shows that students felt useful in their learning the activities that involved the Multisensory Approach. Activities were more pleasant for students when they used this approach in the classroom. Then, they were more engaged in classes as they could enjoy the exercises developed. So, the Multisensory Approach proved to have several advantages in students' learning.

Similar to the Multisensory Approach, another approach used during Asian classes was the Total Physical Response (TPR) which involves students using physical movements to learn. Werdiningsih and Mardiyah (2019) looked for how this approach can be used to explore the listening comprehension competency in EFL classes. The research shows TPR as an approach that helps students to develop meaningful connections with their learning. Using this, students had a better performance in listening exercises. So, TPR helps students to progress in their listening competency, to concentrate during classes, and to have active participation in the tasks.

Meaning approaches in Asia

The Multisensory Approach was used also as an approach to develop students' meaning in classes. Algrni (2020) discussed the relationship between meaning retention and the

Multisensory Approach. The study demonstrates that students' meaning retention was better when they did exercises that included their senses rather than conventional activities in the classroom. Students were more productive and enhanced their meaning retention when they used the Multisensory Approach in classes instead of traditional methods.

Approaches in meaning retrieval during listening competency in Asia

The Multisensory Approach showed evidence proving that it is an approach that can enhance students' meaning retention and listening. However, this approach can also improve these variables together. Hwang et al. (2014) explored the use of kinesthetic strategies related to the Multisensory Approach in students' meaning retrieval. In this sense, kinesthetic activities helped students to improve their understanding in listening tasks. Then, when students used activities that included their senses, they were able to show better results in their performance.

Europe

Moreover, Europe has demonstrated contributions to the study. This section describes the listening approach used in Europe with students in an EFL class. The study focused on how students' competencies related to EFL can be influenced using a determined teaching approach. In this sense, the research provided a background in Europe related to the variables of the study as it explores Spanish students' involvement in different approaches while learning in EFL classes.

Listening teaching approaches in Europe

In Spain, listening was observed from the perspective of the Multisensory Approach as well as traditional approaches. It is important to consider that traditional approaches refer to the use of conventional activities such as the ones that do not require students' active participation. Naser-Marco (2017) contributed with the effect that the Multisensory Approach presents on students' listening comprehension competency. In comparison to

traditional methods used in the EFL classroom, the Multisensory Approach supported students' motivation during classes. Also, learners demonstrated an improvement in their comprehension of the exercises developed in classes.

The Americas

This part refers to studies conducted in America involving South America, since Mexico is considered in another section. The section is divided into two segments. The first section describes the perspectives regarding listening comprehension competency in America. Second, it explains the approaches used to increase students' proficiency in listening competency in the continent. Third, it emphasizes the meaning approaches used in America that could help to retain meaning in EFL classes. Ecuador and Colombia were contemplated for the research described.

Listening comprehension competency in America

In Ecuador, Ramirez-Avila (2020) explored students' listening comprehension competency while learning EFL. The research shows that learners had complications during activities that involved their listening competency. In this sense, students struggled with listening tasks as they could not develop this ability. As students presented a low listening level, they had to put more effort into the activities. Then, students must examine the use of techniques that could help them to improve their listening competency.

For this reason, Machado-Miranda et al. (2023) presented the different strategies that students could consider solving their complications with listening tasks. First, it was described that students can work better when they learn using real interactions. For example, if they listen to real conversations from movies, TV shows, or cartoons, instead of listening to pre-recorded dialogues in listening exercises. Also, approaches that let students interact with their knowledge during the activity can enhance their understanding. Another strategy that the researchers develop is to relate exercises to

students' preferences. For instance, when the teacher plays an audio from a movie, it could be a movie that students enjoy.

Listening teaching approaches in America

Hernández et al. (2017) discussed students' listening comprehension competency and the Multisensory Approach. Students' motivation enhanced when they used activities that involved their senses, instead of using activities where they were only asked to write or pay attention to the board. As students were interested in participating in the activities, they could enjoy more the exercises in class. Moreover, Córdova-Freire's (2023) research also considered the Multisensory Approach in EFL classes. The experimental groups in the research improved their performance in listening comprehension competency. Moreover, other linguistic competencies, such as speaking, showed good effects when the Multisensory Approach was used.

Meaning teaching approaches in America

Ibarra et al. (2020) investigated the relationship between games, as a Multisensory Approach activity, to memory. The research describes that games encourage students to retain information in their memory. For this reason, when students were asked to recall previous information during a listening task, they had better results if they used games in classes. Then, their performance in classes was enhanced when they used these activities.

Valencia et al. (2019) emphasized the relation between the Multisensory Approach and students' meaning. In this case, it is important to clarify that students were from a nursing home. The study proved that older students could increase their language abilities when they used the Multisensory Approach in classes. Furthermore, Echeverri (2016) described the impact that students' meaning had when they were using the Multisensory approach. After analyzing the data, the researcher explained that the influence of the approach on students learning was positive. Students could develop better in listening when they practiced with the Multisensory Approach.

Mexico

This section emphasizes Mexican research concerning the variables of the study. As the research is conducted in a Mexican context, studies in this area are described in a different section. Besides, the section is divided into two sections. In first place, approaches used in Mexico to develop students' listening competency are described. Secondly, it analyzes the approaches used in EFL classes to improve students' meaning. So, the present section explains the perspectives of the variables of the study in a Mexican context.

Listening teaching approaches in Mexico

To practice students' listening competency and to help them to increase in this ability, teachers can use the Multisensory Approach in their classes. Hernández-Cantú and Ameyalli-Tenorio (2018) described the use of the Multisensory approach in EFL classes in Mexico. Through surveys and questionnaires, the researchers concluded that students had a better English proficiency after using the Multisensory Approach in classes. Linguistic competencies such as listening comprehension competency improved when students involved their senses in the exercises.

Meaning teaching approaches in Mexico

In addition to using the Multisensory Approach as an approach to help students develop their listening competency, it can be used to enhance their meaning retention. Valez (2004) argued about the characteristics between learning and memory strategies. If students use strategies such as emotional intelligence and mnemonics techniques, they can enhance their meaning retention. Then, when students are in classes, they can maintain and recall information easier as they develop their meaning retention with the strategies mentioned. These strategies related to technology and the Multisensory Approach improved students' retention.

The Multisensory Approach has demonstrated several advantages in students' learning, performance, and motivation. Although students come from different continents, similarities have been explored in the studies analyzed. For example, the Multisensory Approach helped students with their listening comprehension competency development (Celik & Karatepe, 2018; Hernández et al. 2017; Naser-Marco, 2017). This approach lets students enjoy the process of learning EFL and motivate them to learn. Furthermore, using the Multisensory Approach in classes, students could increase their proficiency in listening competency as they had a better performance (Algrni, 2020; Hernández-Cantú & Ameyalli-Tenorio, 2018).

Methodology

This research used an action research design, which Kemmis et al. (2014) defined as the type of research that includes researchers to participate actively. The main purpose of action research is to improve population practices based on the research problem. In this sense, the present section describes the research design used in the current study, a description of the participants of the study, the data collection procedures, the instruments conducted during the research, and the procedures that were followed to validate the instrument, as well as the processes used to make it reliable. Then, this section provides a view of the methodology used in the ongoing research.

Research Design

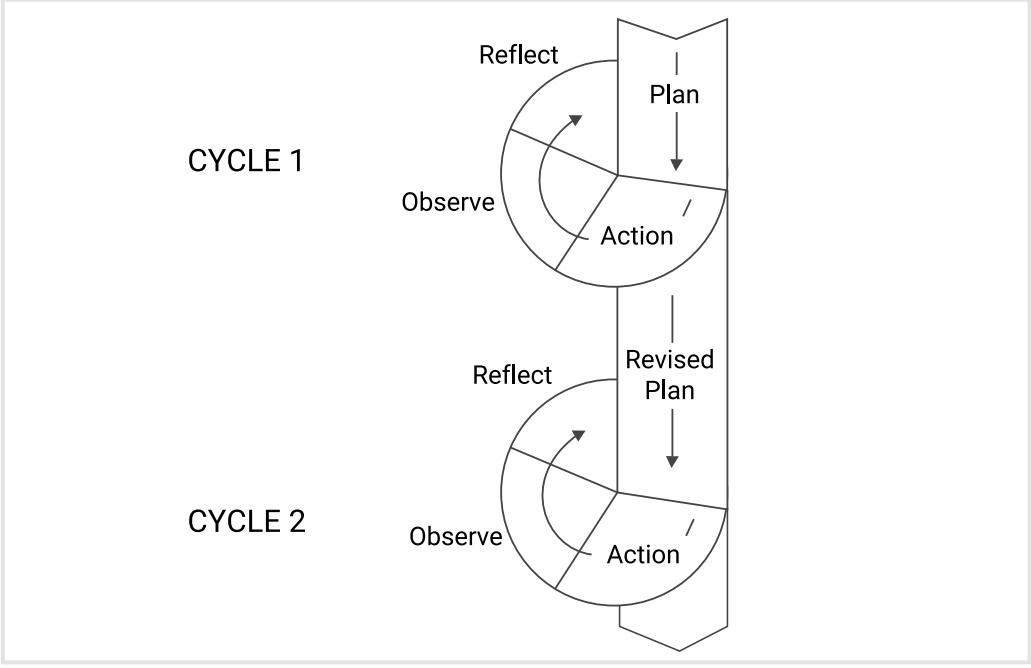
To develop the current research, an action research design is being considered. This type of research consists of gathering information about a problem in which the researcher will focus later to find an improvement (Creswell & Creswell, 2013; Kemmis et al., 2014). Then, as its name suggests, the action research design focuses on enhancing a problem studied by taking action about it. Moreover, the authors comment on three stages of developing action research design. First, the researcher must identify a complication in an educational context and create a plan that could be

implemented to improve it. Second, it is necessary to put into practice the information gathered in the first phase. Third, the researcher must reflect on the impact of the implementation on students' learning.

Besides, there are different models of action research. For example, Dharma-Raja and Sasikala (2020) explained models that involve Ebbutt (1985), Lewin (1946), Kemmis et al. (2014), among others. In the current research, the model that is being used is the one described by Kemmis and McTaggart. This model proposes a cycle divided into four stages as shown in Figure 1. First, this model starts with the identification of a complication and the creation of a plan that could enhance it. Second, the plan must be developed in the educational context where it was recognized. Third, the influence of the plan must be observed in order to evaluate its effectiveness. Fourth, the researcher has to reflect on the impact that the plan had.

Figure 1

Kemmis and McTaggart's Cyclical Model



Note: Kemmis and McTaggart´s Cyclical Model explained by cycles.

Participants of the Study

The research is being conducted in a language center in the north of Mexico where 24 students from twelve to fifteen years of age in an A2-level course learning EFL participated. To gather students' information, a section for demographic data was required during a survey conducted. Through this section, it was observed that 18 students out of 24 participants were fifteen years old, while 5 of them were sixteen years or more, and 1 of them was fourteen years old. Students' gender was divided into 11 female students and 13 male students. As they were from a language center in a high school, their highest level of education was middle school, and their current field of study was high school.

Data Collection Procedures

Before starting the research, a permission from the coordinator of the language center where the study was developed was requested. In this sense, the coordinator received a letter of permission from the researcher where the study was described, as well as the instruments that needed to be applied to the participants. After receiving approval, action-research based on Kemmis and McTaggart's model was implemented. During the first stage, as Burns (2010) described based on the cyclical model, the researcher identified a problem on participants from a public program in the north of Mexico. Then, the problem recognized was based on the listening comprehension competency, specifically, meaning retrieval. Moreover, the planning stage in this research involved finding an educational strategy that could correspond with students' needs. Thus, the plan consisted of a lesson plan concerning students' listening comprehension competency and proposing a solution using the Multisensory Approach.

Second, the action stage was developed in four sessions to build the lesson plan regarding the study's variables and the implementation of the Multisensory Approach. Third, the observation phase conducted different tools to verify students' development in their listening comprehension competency. Finally, the reflection stage evaluated students' performance based on the solution proposed. During this cycle, the researcher

observed the complication in a classroom, planned an improvement for it, developed the proposed solution, and evaluated the impact of the previous stages.

Instrumentation

For this reason, the instruments to collect information about students' perspectives on the problem were an observation protocol and a Likert survey. Moreno's (2012) observation protocol was adapted to focus on meaning retrieval and listening for contextualized reasons. The original version presented an observation grid considering academic aspects, physical aspects, and multimedia resources concerning a class. Then, the content of the observation protocol consisted of different aspects evaluated through a scale from excellent to very poor. Each aspect considered in the chart followed different characteristics regarding the main topic. This instrument centered on the variables of meaning retrieval and listening comprehension competency.

For example, the first aspect evaluated was academic such as the topic, development, activities, students' organization, and technological tools used. Second, it focused on listening activities where elements such as accents, new words, time to practice, previous knowledge, and complications in understanding were considered. Third, the observation of meaning retention with characteristics such as recalling new vocabulary, previous vocabulary, crucial elements, and the complications during this process. Finally, the observation protocol included meaning retrieval in listening tasks in order to consider elements of relating new vocabulary, retrieving known words, retain essential information, and complications during listening activities.

The second instrument conducted during this study was a Likert survey. Likert (1932) proposed this method of measuring characteristics as a manner to assign numerical values to several options. Furthermore, McLeod (2023) defined a Likert survey as the type of instrument that employs five scales in order to find agreement and disagreement about a specific utterance. The present research adapted Ulum's (2015) survey concerning students' complications during the listening comprehension competency to focus on the problems that may arise when students practice their listening competency in the classroom.

Even though the survey conducted by Ulum (2015) presented 40 items, the current study focused on 15 items. For example, even though items 4 to 9 included information concerning listening comprehension difficulties, they were removed from the present instrument due to their complexity for A1 students and their ages. Moreover, items such as 12, 32, 33, and 34 were deleted from the instruments because they were unrelated to the research focus. For instance, items from 32 to 34 included data about WH-questions, and specific types of listening tasks. Finally, items from 35 to 40 were eliminated in the instrument of the present research because they concentrated on texts, anxiety, fear, and qualities of CDs and the classroom. Therefore, the elements removed from Ulum's (2015) instrument were discarded because they discussed irrelevant factors to the research.

Reliability and Validity

Hernández-Sampieri et al. (2014) explained that every instrument conducted in research must respect several specifications to be adequate. The most common requirements in research are reliability and validity. As the authors described, reliability occurs when the same results are obtained when an instrument is conducted several times. If after the application of an instrument, it produces contrasting results, the instrument would not be reliable. Similarly, the authors explained that validity is a process that happens when an instrument can accurately measure the variable expected. To determine if an instrument is valid, the researcher must ask if it measures what it should.

The present research used Cronbach's alpha by the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to evaluate internal consistency reliability in the Likert survey. This characteristic is significant to evaluate the degree of consistency between the different measures of a variable. Hair Jr. et al. (1999) explained that an instrument is reliable if Cronbach's alpha is more than .70. In the present research, the data in the constructs used in the Likert survey are reliable since each of them overcome the average of .70 as it is observed in the table.

Table 1

Cronbach's Alpha Results

Construct	Alpha
Multisensory Approach	.822
Retrieval	.846
Meaning	.885

Note: Cronbach's alpha values indicate acceptable to high internal consistency for each construct.

On the other hand, to demonstrate the validity of the instruments due to the adaptation of original instruments, the validation process was followed. The present study considered three full-time teachers at UANL, two from a school of Humanities, and the other from a high school. Therefore, the process was carried out with the guidance of three experts in the field of EFL teaching who helped to improve the Likert survey conducted. In this sense, the following paragraphs describe the validators and their contributions to the instrument.

One of the experts holds an Ed.D. in Psychology and Education by *Facultad de Psicología*, UANL. He has expertise in different topics, such as self-regulation, e-tandems, co-teaching, pragmatics, among others. He was given an honorary degree 'Cum Laude' from UANL. His contribution to the validity of the instruments was significant for the study. One of his contributions was to modify sentences in the survey due to their similarity. In this sense, he suggested some adjustments to make the sentences clearer. Moreover, he recommended different options that could be considered to correct the sentences.

Second, the other expert holds a master's degree in Applied Linguistics to Foreign Language Teaching at UANL. Currently, she is studying an Ed.D in Psychology and Education at *Facultad de Psicología*, UANL. Her publications include topics such as plagiarism, academic writing, and EFL. She contributed importantly to the validity of the instrument. Her comments suggested that some sentences must be modified to give students a better understanding of the idea. Also, she recommended adding other options in the demographic data section.

Finally, another expert that contributed to the validity of the instrument holds a master's degree in Higher Education by *Facultad de Filosofía y Letras*, UANL. Moreover, he has an Ed.D in Bilingual Education at Texas A&M University-Kingsville. He has taught EFL, ELT, teacher training, and literature courses in private and public schools for more than 30 years. Currently, he is part of the *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP) (2023-2026) and the *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores* (SNII) (2025-2028). He contributed to the writing process of the instrument to change the language to Spanish due to students' EFL level. Also, consider important data in the demographic section, to evaluate the appropriateness of the sentences in the instrument, and to the item construction validity.

Preliminary Results

Based on the information provided in the theoretical framework, it has been observed that students felt more engaged in the classes when they used the Multisensory Approach during activities. Moreover, studies have shown that teenagers learning EFL had an improvement in their listening comprehension competency when the Multisensory Approach was incorporated into classroom activities. Furthermore, when students used their senses during lessons, they were able to recall information more easily in future classes.

In this sense, it is expected that, once the study is complete, A2 students learning EFL in a public program in northern Mexico will show different improvements in their understanding. For instance, it is anticipated that students will be able to retain information better if they learn it using the Multisensory Approach in class. As a result, their listening comprehension competency will be enhanced because they will be able to recall data they studied. Then, the use of the Multisensory Approach is expected to improve students' learning in EFL classes.

Conclusions

The theoretical framework helped to observe the contributions of the Multisensory Approach to meaning retention during listening comprehension competency. Students created meaningful learning while using their senses, which aided in improving their performance in classes. Second, as students learned using the Multisensory Approach, their classes were more enjoyable, which was also a factor in their learning enhancement. So far, the Multisensory Approach is distinguished from traditional methods due to its process and results in students' learning.

Besides, the Multisensory Approach demonstrated an increase in students' motivation during classes because of the use of the different learning styles that different students have. For example, the theory explained that there could be students who learn better using games. Thus, using the Multisensory Approach, students can play games while learning EFL. Also, the Multisensory Approach could be more suitable for teenagers due to the complications in memory that they may present because of adolescence. Then, by doing activities involving their senses, students will remember better information due to the interaction that they are having with their learning in listening comprehension competency.

As the purpose of action research describes, after clarifying the theory about the variables of the study, the researcher must take action on the research problem. In this sense, the methodology used in the ongoing research was described. Then, details about the research design followed in the study were described. Also, the instruments considered to be used with the participants in the study were explained in this section, as well as the processes followed to make the instrument appropriate for the research. However, as this is an in-progress research, the complete section of the methodology will be presented in future works along with the results of the research.

References

Algrni, N. (2020). The effectiveness of using multisensory approach in enhancing achievement and retention of English vocabulary amongst intermediate female students with EFL learning disabilities. *Journal of Education and Practice, 11*(9), 148-159. https://doi.org/10.7176/JEP/11-9-17

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching. Routledge.

Riahi-Belkaoui, A., & Alnajjar, F. K. (2002). Multinationality as a determinant of earnings persistence. Managerial Finance, 28(3), 83-96. https://doi.org/10.1108/03074350210767753

Celik, S., & Karatepe, C. (2018). The impact of multi-sensory language teaching on young English learners' achievement in listening skills. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language, 12*(2), 80-95. https://www.researchgate.net/publication/328803118_The_Impact_of_Multi-sensory_Language_Teaching_on_Young_English_Learners'_Achievement_in_Reading_Skills

Council of Europe. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors

Córdova-Freire, H. (2023). *The multisensory method for teaching the English language* [Master's thesis, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Cotopaxi. https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/10306C

Creswell, J. W. (2009). Diseño de investigación: Métodos cualitativo, cuantitativo y mixto (3.ª ed.). Editorial Pearson Educación.

Creswell, J., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage Publications

Davies, P. (2023). Inglés y otras lenguas en México: Situación, políticas, y posibilidades. *Lenguas en Contexto, 14*(14), 87-96. http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/

Dharma-Raja, W., & Sasikala, V. (2020). *Action research in education: A call for action.* Manonmaniam Sundaranar University.

Douglas, H., & Abeywickrama, P. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices.* Pearson University Press

Education First. (2023). *English Proficiency Index*. https://www.ef.com.mx/epi/

Ebbutt, D. (1985). Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R.G. Burgess (Ed.), *Issues in educational research: Qualitative methods.* Falmer Press.

Echeverri, S. (2016). *Implementation of multi-sensory input activities as an engaging supportive tool to promote the development of vocabulary in English as a foreign language in young learners* [Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. https://repositorio.utp.edu.co/items/fc845c05-244a-4b7d-930d-7794b7a8ab8a

Gazioglu, M., & Karakus, N. (2023). The impact of multisensory learning model-base tale-telling on listening skills and student opinions about it. *Frontiers in Education, 8*(11), 1-9. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1137042

Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999*). Análisis Multivariante.* Prentice Hall

Hernández Cantú y Ameyalli-Tenorio (2018) *Incorporating Stimulus Material in an EFL Multi-sensory 2nd Grade Class of Middle school.*

Hernández, K., Martínez, A. & Muñoz, C. (2017). *Teaching English through multisensory activities in a public school* [Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Hwang, W., Shih, T., Yeh, S., Chou, K., Ma, Z., & Sommool, W. (2014). Recognition-based physical response to facilitate EFL learning. *Educational Technology & Society, 17*(4), 432-445. https://www.academia.edu/18405766/Recognition_Based_Physical_Response_to_Facilitate_EFL_Learning

Ibarra, D., Davila, H., & Paredes, E. (2020). Games for working memory training in foreign language learning. *Mextesol Journal, 44*(4), 1-23. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=22082

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.* Springer

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford University Press

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22*(140), 55. https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001

Machado-Miranda, V., Molina-Lucero, M., Castillo-Ramírez, R., Guangatal-Núñez, A., & Meneses-Paz, L. (2023). Perspectives of EFL students towards the listening skill. *Ciencia Latina Revista Cientifica Multidisciplinar, 7*(5), 6177-6196. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8211

Mansfield, G., & Poppi, F. (2012). The English as a Foreign Language / Lingua Franca Debate: Sensitising Teachers of English as a Foreign Language Towards Teaching English as a Lingua Franca. DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals). https://doaj.org/article/506243000c109458bb87fb8f740a476ef

Morin, A. (2024). *What is multisensory instruction?* Understood. https://www.understood.org/en/articles/multisensory-instruction-what-you-need-to-know

McLeod, S. (2023). Likert scale questionnaire: Examples & analysis. SimplyPsychology. https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html

Moreno, J. (2012). Recursos multimedia y estrategias didácticas de memorización para mejorar la adquisición de vocabulario en el idioma inglés [Master's thesis, Tecnológico de Monterrey]. Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en Educación. https://repositorio.tec.mx/items/45fa93d7-d524-4dbf-8977-90c89b50e5ef

Naser-Marco (2017). *El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés*.

Ramirez-Avila, V. (2020). *Perspectives of EFL students towards the listening skill* [Master's degree thesis]. Universidad Casa Grande Repositorio Digital. http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3583

Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly, 17*(2), 219-240. https://doi.org/10.2307/3586651

Sepúlveda-Rodríguez, A. (2024). Pre-service English as a Foreign Language teachers' perceptions of language teaching for higher education programs in Mexico: Methodology of a case study. *Revista Lengua y Cultura, 5*(10), 69-77.

StoneWater Recovery. (2023). *Forgetfulness in teens.* https://www.stonewaterrecovery.com/adolescent-treatment-blog/forgetfulness-in-teens

Ulum, O. (2015). Listening: The ignored skill in EFL context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 2*(5), 72-80. https://www.researchgate.net/publication/295898572_Listening_The_Ignored_Skill_in_EFL_Context

Valez, S. (2004). Fomento de un aprendizaje duradero a través de la habilidad cognitiva de la memoria [Master's thesis, Tecnólogico de Monterrey]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/handle/11285/628855

Valencia, A., Largo, J., & Rojas, L. (2019). *Teaching vocabulary using multisensory approach* [Master's degree thesis]. Universidad Tecnológica de Pereira. https://core.ac.uk/download/288157871.pdf

Werdiningsih, I., & Mardiyah, B. A. (2019). Fostering listening comprehension through total physical response. *ELLITE Journal of English Language, Literature, and Teaching, 4*(2), https://doi.org/67-72. 10.32528/ellite.v4i2.2986

Biodatas

Andrea Arredondo Mendoza is currently a student of the master's degree in Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras by Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Graduated from the Licenciatura en Ciencias del Lenguaje of the UANL. She has been teaching English classes to children and adults in a private institution for 2 years. Currently she is working as a professor at CIDEB Obispado.

Andrés Sepúlveda Rodríguez holds a master's degree in Higher Education by School of Philosophy and Arts at Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), and an Ed.D. In Bilingual Education by Texas A&M Univiersity-Kingsville. He has taught English as a Foreign Language, English Language teaching methodology, Teacher training, and literature courses, in private and public schools for more than 30 years. Currently he is a PRODEP (*Programa para el Desarrollo Profesional Docente*, 2023-2026) and SNII (*Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores*, 2025-2028) and full-time professor at School of Philosophy and Arts at UANL.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN BACHILLERATO

Irma Ernestina Conchas Martínez
irmaconchas@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9685-8906
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios NO.131

Elizabeth Alvarado Martínez
elizalv@yahoo.com.mx
https://orcid.org/0000-0002-3849-5809
Universidad Autónoma de Nuevo León

René Medina Esquivel
renemesqu@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6839-9930
El Colegio de San Luis, A.C.

Resumen

Este trabajo es resultado de una investigación aplicada, ubicada dentro del campo de la pedagogía y la lingüística aplicada. Ésta tuvo lugar en un bachillerato tecnológico de San Luis Potosí durante 2020, 2021 y primer semestre de 2022. El objetivo de la investigación fue brindar una estrategia de acompañamiento efectiva para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en bachillerato. El acompañamiento se realizó a través del diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención a tres profesores que a causa de la pandemia de COVID-19 debieron transformar repentinamente su enseñanza de aula para adaptarla a la virtualidad en un contexto económico vulnerable. La ruta metodológica es a partir de una investigación aplicada, explicada desde la perspectiva cualitativa y un paradigma sociocrítico. Se utilizó la investigación acción participativa como apoyo en su método y se analizó la información con el método de comparación constante y codificación abierta. La técnica de análisis de contenido y el programa MaxQDA ayudaron a analizar los resultados. Se diseñó una propuesta didáctica para los profesores de ILE orientada a la construcción de la competencia comunicativa del

inglés en los estudiantes, apegada a la realidad sociocultural del centro escolar donde desarrollaban su labor. La propuesta atendió situaciones específicas que profesores y estudiantes manifestaron, entre otras que se detectaron a través de la observación y el análisis. Como resultado, esta investigación brindó soluciones reales para el desarrollo de la labor de tres profesores de inglés en esos momentos de incertidumbre.

Palabras clave: bachillerato, contexto vulnerable, enseñanza de inglés, virtualidad.

Introducción

El presente trabajo se sitúa en el campo de la pedagogía y la lingüística aplicada, además, se brindan los resultados de investigación en relación con la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) que tres profesores, a los que se llamará por el seudónimo de Cony, Fabio y Aldo, llevaron a cabo en tres grupos del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.131 (CBTIS 131) a través de la virtualidad durante la pandemia de COVID 19. El objetivo fue explorar de qué manera las prácticas de colaboración constituyeron una estrategia de acompañamiento útil para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en un centro escolar de la ciudad de San Luis Potosí, México (Conchas, 2022), donde jóvenes entre 15 a 18 años acuden. Los grupos estuvieron integrados de 45 a 50 estudiantes, pertenecientes de segundo a quinto semestre, con un total de 120 estudiantes entre los tres grupos.

Los estudiantes cursan de forma regular el bachillerato, en seis semestres, en conjunto con una carrera técnica que les permitirá integrarse a la vida laboral o bien continúen con sus estudios profesionales. Muchos estudiantes obtienen trabajo en las empresas de la zona industrial y cercanas a esta institución, de ahí la importancia de desarrollar la competencia comunicativa.

El estudio del ILE forma parte del mapa curricular. En los primeros cuatro semestres los estudiantes atienden a la preparación básica del ILE por tres horas a la semana y para el quinto semestre se brinda un curso de cinco horas por semana. Los tres grupos de estudiantes contaron con un nivel heterogéneo del conocimiento de inglés, lo que significó una mayor complejidad para los profesores en estos grupos de diversas características.

En el diagnóstico, los tres profesores se preguntaron: ¿Qué debería ser incluido en el plan de estudios?, ¿cómo debería ser enseñado este contenido? y ¿en qué secuencia y qué métodos de enseñanza debería utilizar? El diseño de los programas considera la asignatura de inglés por niveles de conocimiento y toma como fundamento el Marco Común Europeo (MCE) para la enseñanza de Lenguas (Consejo de Europa, 2002). El mapa curricular considera que gradualmente se establezca un seguimiento de los conocimientos. Los programas de estudio presuponen que todos los aprendientes ya cuenten con conocimientos básicos, sin embargo, muchas veces los estudiantes carecen de éstos, lo que genera importantes deficiencias y disparidades entre los cincuenta estudiantes de cada grupo escolar.

Marco teórico

Inglés como segunda lengua vs. Inglés como lengua extranjera

Lin (2008) sostiene que el aprendizaje de lengua extranjera es el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna (L1) y que los contextos del aprendizaje de lengua extranjera son muy diferentes a los de inglés como segunda lengua (L2). Además, afirma que el aprendizaje de una segunda lengua se adquiere constantemente y haciendo uso, a menudo, en el contexto social más amplio. A diferencia del inglés como lengua extranjera, L1 se aprende sin tener mucha interacción de ésta en el contexto social cotidiano. Cuando una lengua no oficial es utilizada para la enseñanza se le considera como lengua extranjera (Krashen, 1987).

ILE hace referencia al inglés que se aprende en la escuela como una asignatura más y no se utiliza como medio de comunicación habitual dentro del entorno social cercano (Richards et al., 2010). ILE se practica mayormente en el aula de clase en un contexto formal. ESL se considera cuando esta lengua desempeña una función comunicativa importante dentro de un país, pero no se trata de la lengua materna (Richards et al., 2010).

En esta investigación se utiliza el concepto enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) como el idioma que se enseña y aprende en la asignatura de inglés del CBTIS 131.

Colaboración

En esta investigación se define el término colaborativo como el apoyo entre los miembros que integran un espacio, que tienen intereses en común y se coordinan para lograr un fin específico. Este tipo de trabajo se observó en los profesores de inglés al diseñar actividades dinámicas, con un objetivo específico y encaminadas a que ellos hicieran uso de ellas, como recurso efectivo e innovador en su labor de enseñanza con estudiantes de bachillerato.

Dillenbourg (1999) define el término colaborativo como la situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender juntos. Para Harasim et al. (2000) significa cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. Salinas (2000) afirma que la colaboración es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. Gros y Adrián (2004) sostienen que es un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.

Para Guitert y Pérez (2013) el trabajo colaborativo es un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual se trabaja juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual. Alvarado et al. (2016) afirman que el trabajo colaborativo se caracteriza por situaciones sociales en las que las personas tienen objetivos y pueden llegar a estos con mayor facilidad con la ayuda de los demás. Así, una persona logra su objetivo cuando el resto del grupo lo hace también.

Loes (2022) considera trabajo colaborativo a la actividad mediante la cual los interesados trabajan juntos para alcanzar objetivos compartidos, impulsa a los estudiantes a tomar un rol más activo dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y está ligada a una gran variedad de logros académicos en los estudiantes. Loes y Pascarella (2017) encontraron que la exposición al trabajo colaborativo influencia el desarrollo del pensamiento crítico.

Virtualidad

Pérez y Gardey (2010) definen virtualidad como un fenómeno moderno que constituye básicamente una dimensión digital creada por el hombre. Ésta le permite a quien ingresa en ella la posibilidad de visitar, transitar e interactuar en distintos espacios sin la necesidad de ubicarse físicamente en ellos. Estos autores ratifican que la virtualidad le concede al ser humano la capacidad de vivir la experiencia de un sitio sin estar en él, genera puntos de encuentro en donde distintos humanos pueden interactuar, compartir sus ideas, sentimientos y creaciones sin necesidad de estar en el mismo lugar. Esta forma de interacción física introduce nuevas dinámicas sociales. Conjuntamente, consideran la existencia de dos dimensiones, la dimensión digital y dimensión física, pero advierten que no son las únicas posibilidades de la virtualidad, ya que sustentan que, a partir de su uso, ésta permite nuevos métodos de trabajo, estudio e incluso la ciencia. Algunos nuevos métodos de trabajo que describen la virtualidad son: 1. Comunicación instantánea con personas, pese a la distancia física. 2. Nuevas maneras de interacción y relaciones sociales. 3. Nuevas formas de negocios, contratación y teletrabajo. 4. Consultas médicas conocidas como telemedicina. 5. Educación a distancia.

Pérez y Gardey (2010) afirman que estas interacciones, a través de la virtualidad, benefician de gran manera a los entornos rurales que carecen de médicos especialistas o profesores. El desafío que se presenta ante este fenómeno de virtualidad es debido a que el sujeto puede estar en un lugar físicamente y, desde ese lugar, tener una interacción con varios individuos que se encuentren en otros lugares y espacios reales. Cada uno desde su espacio físico tiene interacción con los demás sujetos recreando un sólo espacio llamado virtualidad, como sucedió en esta investigación en el aula de clase virtual de cada uno de los profesores y sus estudiantes. Aun cuando la virtualidad es una gran herramienta para el mundo actual, se debe usar con responsabilidad, cuidado y conciencia, teniendo siempre como norte que esta dimensión nunca podrá sustituir a la realidad, pues es a esta última a la que pertenecemos.

En este estudio se define virtualidad como la educación escolar que se da a partir del empleo de tecnologías digitales, con el uso de computadoras o celulares, que sustituyen

a las clases presenciales dentro de un aula escolar. Así, los profesores la utilizaron como medio para propiciar una mejora en la enseñanza de ILE y se generó, a partir de éstas, una construcción de aprendizaje en los estudiantes de lengua extranjera. De tal forma que el momento de la sincronía a través de estos dispositivos se torna como el espacio de aula.

Lingüística aplicada

La lingüística aplicada es el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas (Richards, 2001). Dominar la comunicación lingüística humana es considerado como el equivalente a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. Richards et al. (2010) refieren que la lingüística aplicada alude al estudio del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Entonces, cuando un estudiante habla de manera fluida un idioma extranjero, ¿se puede asumir que domina la estructura? La respuesta a este cuestionamiento es evidente, cuando algunos estudiantes de lengua extranjera dominan el idioma en su forma oral. Éstos muestran un alto desempeño en su fluidez al hablar y mantener una comunicación oral efectiva. Sin embargo, sucede una situación adversa en otros aprendientes, ellos logran un desarrollo mayor en la expresión de escritura, pero no en la expresión oral; es decir, pueden hacer buen uso en la lectura y escritura, empero la escucha y el habla son deficientes. Esta situación se relaciona con la competencia comunicativa y la competencia lingüística como lo refieren Salazar y Batista (2005).

Es importante precisar ambos aspectos, por lo tanto, en adelante se define la competencia lingüística como aquella que se refiere al dominio de las reglas gramaticales y la expresión en la escritura. Mientras que la competencia comunicativa se refiere al dominio de expresarse con fluidez de manera oral, de tal forma que se logre comunicar efectivamente lo que se desea.

Este estudio se centró en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, a través de un trabajo de prácticas de colaboración en la virtualidad con profesores para hacer uso estrategias de acompañamiento que contribuyeran a la construcción de la competencia comunicativa en los estudiantes de bachillerato.

Materiales auténticos

Latorre (2014) afirma que los materiales auténticos son recursos que no han sido creados propiamente con fines pedagógicos y se pueden adaptar para innovar en la enseñanza de idiomas. Declara, además, que el uso de estos materiales por parte del profesor, en la instrucción, coadyuvará a hacer más divertida la forma de enseñar a sus estudiantes y brindan una opción atractiva para la educación.

Los materiales auténticos son: el uso de las tecnologías de la información, de revistas, de periódicos, de programas de radio y de televisión, de novelas, de historias cortas, de teatro, noticias, folletos, historietas, dibujos animados, anuncios, instructivos, recetarios de cocina, entre otros. Los materiales auténticos son recursos que el profesor puede innovar para hacer uso de ellos en un contexto en particular. Para los estudiantes trabajar con estos materiales auténticos genera motivación, les ayuda al desarrollo de su creatividad, los acerca a la vida real y a un aprendizaje significativo.

Los materiales auténticos son aquellos materiales que son producidos por hablantes nativos del idioma y su propósito es transmitir alguna información (González & Haro, 2019). La interacción con estos materiales permite al aprendiente el fortalecimiento de habilidades propias del idioma que lo acercan a una realidad contextualizada y genera en el estudiante interés y creatividad. Al relacionar estos materiales con su vida real, el aprendizaje se tornará significativo para el aprendiente (Buenaño & Cabrera, 2017).

La variedad de los materiales auténticos, que pueden ser utilizados por el profesor de idiomas, es amplia. Su uso acerca a los aprendientes a conocer la cultura de las personas nativas del idioma en cuestión. Para los propósitos de este trabajo, se define materiales auténticos como aquellos recursos sociales que no han sido creados propiamente con fines didácticos y que el profesor transfiere a la clase para su enseñanza y apoya a los estudiantes a hacer más vívida la experiencia de aprendizaje del ILE.

Los materiales auténticos utilizados para la construcción del conocimiento buscan formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas y creatividad (Aiche, 2011).

El profesor que utiliza materiales auténticos propicia que el proceso de enseñanza tienda a fomentar la participación activa del estudiante y favorece el aprendizaje de una manera dinámica. Su uso debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional y presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto educativo en que el estudiante se desarrolla. Estos materiales son recursos que permiten a los estudiantes alcanzar una mayor comprensión y conexión entre lo que requiere aprender y el profesor enseña.

Con la utilización de estos materiales se propicia un mayor énfasis en lo que aprende el estudiante, en la comprensión, motivación y participación, más que en lo que enseña el docente.

Por lo tanto, los profesores desempeñan un papel fundamental en la adaptación de materiales auténticos, ellos definirán la actividad que los estudiantes deberán desarrollar de acuerdo con los propósitos formativos que se pretenda alcanzar según las condiciones del contexto y necesidades de los sujetos educativos (Fernández, 2006).

La necesidad generada por la situación emergente, debido a la pandemia de COVID-19, trajo como consecuencia el cierre de escuelas generalizado. Por lo tanto, la educación escolar presencial se desarrolló a través de la virtualidad, haciendo uso de cualquier dispositivo electrónico con internet que los profesores y estudiantes tuvieran a su alcance para continuar el proceso educativo. El uso de los materiales auténticos en este estudio permitió a los profesores situar actividades que se desarrollaron empleando materiales auténticos disponibles y manipulables a través de las redes cibernéticas. Al mismo tiempo, ayudó a generar motivación en los estudiantes para participar en las sesiones virtuales sincrónicas o participar de manera asincrónica en las actividades de clase durante esta situación emergente, en la que el mapa curricular de la asignatura de ILE de la institución estaba diseñado para la enseñanza presencial.

Metodologías activas

Otro concepto abordado en esta investigación es metodologías activas. Para Luelmo del Castillo (2018) éstas promueven elementos importantes en el proceso educativo, como

trabajar de acuerdo con el contexto, fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo, generar una participación activa y un aprendizaje por descubrimiento que, basado en la vida real, hace que el alumno construya su conocimiento y asuma un rol activo.

Labrador y Andreu (2008) refieren que las metodologías activas son los métodos, las técnicas y las estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Afirman que estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional y que se deben presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto profesional en que el estudiante se desarrolle.

Duch et al. (2001) indican que utilizar las metodologías activas son un recurso que permite a los estudiantes alcanzar una mayor comprensión en lo que requieren aprender y conexión en lo que se les enseña. Añaden que éstas brindan una opción atractiva para la educación, ya que éstas ofrecen mayor énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el docente, lo que da lugar a una mayor comprensión, motivación y participación de los estudiantes en la clase de ILE, y al desarrollo del aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo.

Adquisición y aprendizaje

Estos conceptos se interpretaron desde la argumentación de la teoría de la adquisición de Krashen (1987, 2003). La adquisición se considera como aquella en la que se incorpora la lengua extranjera de manera inconsciente y se obtiene de una forma natural, no memorizado, de una forma más intuitiva o natural. Como un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Por otra parte, el aprendizaje es aquel que implica un proceso analítico consciente y formal, similar al que se enfoca la enseñanza, en mayor medida, de las reglas gramaticales.

Se considera que la adquisición de inglés en los estudiantes está dada a partir de los medios que le rodean en su contexto. Posterior a esto, el aprendizaje está dado en la

construcción de conocimiento con aspectos básicos que asimilan en el entorno escolar. Por lo que para algunos aprendientes esta conjunción les ayuda a clarificar, exponer e identificar de qué manera se utiliza el idioma para expresarlo en situaciones cotidianas y asociadas a su entorno sociocultural.

Enfoque comunicativo y enfoque ecléctico

En el siguiente apartado se definen los enfoques comunicativo y ecléctico que, hasta la fecha, han sido utilizados para la enseñanza del inglés. La enseñanza comunicativa de la lengua (Communicative Language Teaching, CLT) es un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. También se le conoce como enfoque comunicativo (Richard & Rodgers, 1999). El enfoque comunicativo de la lengua se centra en el alumno y en sus experiencias con el idioma.

Este enfoque surge a partir del debilitamiento del enfoque oral y del método audio lingual, situación que favoreció el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60, del siglo XX, algunos lingüistas británicos, Candlin (1981) y Widdowson (2001), entre otros, creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística.

Esta nueva concepción de la enseñanza, y el aprendizaje del idioma inglés, recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (Halliday, 1969), la sociolingüística estadounidense (Gumperz & Hymes, 1972) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Austin, 1962). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aunaron sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 1999).

Como extensión del método audio lingual, el método comunicativo también pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua.

Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado, en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa (Canale & Swain, 1996). El enfoque comunicativo de la lengua fue reestructurado por Bachman (1990) quien lo precisó como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

Nunan (1998) plantea que el estudiante debe descubrir su propio camino y describe que el enfoque comunicativo de la lengua se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas como tal. Él enumera una lista con cinco principios o características generales de este enfoque: 1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. 2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje. 3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua. 4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. 5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Estas cinco características son las que propugnan los defensores del método comunicativo para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. De este modo, las actividades realizadas en las clases, basadas en el método comunicativo, suelen incluir actividades en parejas y en grupo, en las que se requiere la negociación y la cooperación de los estudiantes. Otras actividades estarán enfocadas a adquirir fluidez que anime a los alumnos a aumentar su confianza. Se propician los juegos de simulación en los que ellos practican, desarrollan las funciones de la lengua; también actividades enfocadas a adquirir un buen uso de la gramática y la pronunciación. Ejemplos de estas actividades son: juegos de simulación, entrevistas, intercambio de información repartida entre alumnos, trabajo entre parejas, entre

otros. Sin embargo, no todos los cursos basados en el método comunicativo se limitan solamente a estas actividades. Algunos profesores, por ejemplo, piden ocasionalmente a sus alumnos que realicen ejercicios gramaticales o que hagan en casa ejercicios de automatismo no comunicativos.

De ahí que, en consideración a lo anterior y bajo las concepciones de los autores mencionados, el profesor de lengua extranjera podrá hacer uso de cualquier práctica de enseñanza, siempre que coadyuve a lograr que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa. Por lo tanto, es fundamental que tome en consideración el contexto, es decir, su realidad social en la que se encuentra inmerso el proceso educativo de lengua extranjera. Por consiguiente, esta premisa es indispensable para propiciar una mejora de la enseñanza y, por lo tanto, es favorable para la construcción del aprendizaje del ILE.

El enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas extranjeras se planteó como una respuesta a la abundancia de métodos de enseñanza en la década de 1970 y a la rigidez que a menudo se presenta en su implementación (Shahadat, 2019). En éste es necesario considerar los siguientes aspectos: el rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del *input* lingüístico, la contextualización, así como la pertinencia y la secuencia metodológica.

Dado el rol protagónico que desempeña el estudiante, dentro del enfoque ecléctico, es esencial que el profesor conozca las características individuales y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, es necesario llevar a cabo un análisis detallado que considere factores psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y sociológicos, con el fin de identificar y entender la situación y las necesidades reales del estudiante. De este análisis dependerá la selección adecuada de actividades y procedimientos de aula a ser ejecutados posteriormente con miras a satisfacer las necesidades detectadas.

El enfoque ecléctico tiene como objetivo el desarrollo de destrezas encaminadas al aprendizaje de la lengua extranjera y se pone mayor énfasis en el proceso que en el resultado del aprendizaje. Salazar y Batista (2005) consideran el uso del enfoque ecléctico como una alternativa posible para dar respuesta a las necesidades de los individuos inmersos en la complejidad social.

En el CBTIS 131 el programa escolar de la asignatura de inglés considera al enfoque comunicativo como el enfoque central utilizado para la enseñanza de ILE. Este enfoque permite el uso de actividades provenientes de otros métodos. Por lo tanto, es posible la incorporación de una amplia variedad de actividades que contribuyan a desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística y la competencia comunicativa (Salazar & Batista, 2005).

Este enfoque aporta un sustento en el planteamiento y proceso de análisis de este estudio para colaborar con los profesores en la enseñanza de ILE desde la virtualidad. El profesor puede hacer uso de los métodos que considere necesarios para que los estudiantes puedan construir su conocimiento y, por lo tanto, disponer de materiales que contribuyan al objetivo propuesto.

Preguntas de investigación

La pregunta que se planteó para este trabajo es ¿De qué manera las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyen una estrategia para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato?

Supuesto

El supuesto de esta investigación es que las prácticas de colaboración en la virtualidad constituyen una estrategia de acompañamiento efectiva para mejorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en bachillerato.

Metodología

La presente investigación se ubica dentro del paradigma crítico o también llamado sociocrítico con un enfoque cualitativo del tipo de investigación aplicada. Martínez (2007) plantea en el paradigma sociocrítico un método de investigación apoyado en la relación entre la teoría y la práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y

permitirles analizar su propio contexto y realidad cotidiana, tomar sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones.

Elliott (1993), La Torre (2009) y Bautista (2021) señalan que la investigación acción se encuentra ubicada en una metodología orientada a la práctica educativa, su finalidad esencial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o comprensión de la realidad educativa, sino, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de esta práctica educativa. Sandín (2003) afirma que este tipo de investigaciones abre apoyos para generar reflexión en los docentes y contribuye a la mejora de su labor educativa.

Esta investigación aplicada se apoya en la investigación acción participativa como método para tratar de explicar el fenómeno y transformarlo, para reflexionar en la práctica docente y los procesos de interacción entre el docente y los alumnos. La ruta metodológica consistió en dos fases: 1) El primer acercamiento al campo diagnóstico y aplicación de la prueba piloto en el año 2020 y 2) la intervención y el análisis de resultados que abarcó el año de 2021 y el primer semestre del 2022.

Se trabajó por medio de tablas diseñadas para el análisis de datos y el análisis de resultados. También, se utilizó el método de codificación abierta y comparación constante (Gibbs, 2007 y McKernan, 2001). El método de comparación constante consiste en realizar contrastes o comparaciones que pueden estar en un texto superficial para identificar aquellos contenidos significativos, realizando comparaciones en todo momento (Páramo, 2015). Se empleó la codificación abierta y se elaboró el texto de forma reflexiva para identificar categorías relevantes. Se transcribieron los datos que se obtuvieron en las entrevistas y notas de campo, se enumeraron las líneas y analizaron los documentos transcritos a partir de los métodos descritos (Gibbs, 2007 y Páramo, 2015). Para este análisis se empleó el programa para análisis cualitativo MaxQDA 2022. Así como la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2013).

Para la recogida de datos se utilizaron técnicas e instrumentos como la observación, la encuesta, el cuestionario aplicado a profesores y estudiantes, las entrevistas con los profesores y estudiantes, la guía de observación, la videograbación, y la fotografía (Yuni

& Urbano, 2016). Los datos recabados permitieron realizar un amplio análisis reflexivo de las realidades que acontecían en las aulas virtuales, de las que surgieron las categorías: Percepción de utilidad, experiencia lingüística, disposición emocional, y posibilidades de participación.

Gracias a los resultados obtenidos, de la aplicación de los instrumentos, se diseñó una propuesta de intervención que consistió en planear para los tres profesores una prueba piloto y una serie de siete secuencias didácticas que incluyeron actividades en las que se hicieron uso de las metodologías activas y materiales auténticos para promover la competencia comunicativa en los estudiantes. Éstas estuvieron encaminadas a un propósito específico del programa de estudios (Conchas, 2023). La propuesta de intervención tuvo como objetivo que los profesores se apropiaran de ésta y la aplicaran en su práctica educativa para contribuir a mejorar la enseñanza. Esta propuesta atendió a situaciones específicas, que profesores y estudiantes manifestaron, y otras que se detectaron a través de la observación y el análisis.

Las secuencias didácticas involucraron actividades desarrolladas a través de la virtualidad para que los estudiantes practicaran el inglés como lengua extranjera. Para este fin, se utilizó internet, la aplicación de WhatsApp y correo electrónico a través de reuniones sincrónicas y asincrónicas.

En este documento se presenta de qué manera los resultados de aplicación de la propuesta de intervención contribuyeron a mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera, por medio de una serie de prácticas de colaboración en la virtualidad en el CBTIS 131.

Hallazgos

La colaboración con los tres profesores para la intervención educativa comenzó en un contexto emocionalmente difícil para todos los participantes de la investigación, debido al COVID-19. Para ese momento ya se habían acordado las fechas de trabajo, las observaciones y las actividades a realizar. Así, el trabajo se desarrolló y se completó en medio de emociones encontradas. A pesar de este desafío, el proyecto se ejecutó tal como se había planeado.

Se entregaron las secuencias didácticas a los profesores para que pudieran implementar las actividades con los estudiantes, según un cronograma establecido. En los días siguientes, los estudiantes enviaron sus videos en inglés, basados en entrevistas como parte de las actividades de las secuencias, demostrando un interés notable por utilizar el idioma y vincularlo con sus proyectos de vida.

La profesora Cony destacó la calidad profesional de los trabajos y comentó que, a pesar de sus dudas iniciales sobre la actividad, los estudiantes se mostraron entusiastas y comprometidos. De forma similar, el profesor Fabio observó que los estudiantes, al dividirse responsabilidades para crear sus actividades y videos, demostraron creatividad y una clara mejora en su pronunciación, aunque la actividad reveló que algunos estudiantes no se habían conectado debido a problemas de internet.

El profesor Aldo, por otro lado, tuvo dificultades para recibir todos los trabajos, evidenciando las limitaciones tecnológicas que afectaron a varios estudiantes. Aun así, se apreció que la actividad fomentó el desarrollo del habla en inglés y otorgó a los estudiantes una oportunidad de expresar sus emociones y planes futuros de manera más libre.

Durante las siguientes semanas, los tres profesores llevaron a cabo nuevas secuencias didácticas, incluyendo actividades con *Kahoot* y otros materiales audiovisuales, las cuales resultaron en una participación activa de los estudiantes. En las actividades con *Kahoot,* el 63% de los estudiantes presentaron dificultades para conectarse a internet al momento de aplicación. Por lo tanto, debido a lo complejo que era para los estudiantes el desarrollo de esta actividad, por la conexión a internet, no se implementaron más.

La profesora Cony reflejó un cambio positivo en su práctica docente al permitir interacciones más dinámicas en clase. El profesor Fabio y el profesor Aldo también notaron mejoras en la participación y confianza de sus estudiantes al hablar inglés, promoviendo el uso de materiales auténticos y relaciones más cercanas en sus clases.

La secuencia final, que consistió en prácticas de entrevistas de trabajo en el idioma extranjero, evidenció una mejora considerable en la fluidez de los estudiantes al hablar. Todos los profesores coincidieron en que estas actividades fueron valiosas y beneficiosas para preparar a los estudiantes para su futuro.

En resumen, la experiencia de la prueba piloto y las actividades posteriores demostraron una transformación en la enseñanza de ILE, subrayando la relevancia de la colaboración entre estudiantes y profesores, así como la importancia de incorporar materiales auténticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Un hallazgo interesante emergió al analizar los datos de los estudiantes pues se confirmó que es esencial la motivación, la autoconfianza y la disminución de la ansiedad. Krashen (2003) afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, y bajo nivel de ansiedad, está en mejores condiciones para el éxito en el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Se concuerda con esta afirmación debido a que en el acercamiento al trabajo de campo, con los profesores y sus estudiantes, se observó cómo paulatinamente los profesores aportaron motivación, seguridad y confianza en los estudiantes. El uso de estos elementos propició en los estudiantes una mayor libertad para hablar y participar durante el desarrollo de las sesiones de las clases sincrónicas. De aquí emergió el término que se nombró *reliability* en este estudio. El profesor es un elemento que guía y apoya a los estudiantes a desarrollar su conocimiento a través de actividades que coadyuvan a elevar su competencia comunicativa o lingüística. Por lo tanto, declaramos que el término *reliability* se entiende como la confiabilidad, seguridad y confianza que los profesores brindan a sus estudiantes en el proceso educativo. Esto ocurrió gracias al respaldo que los profesores de inglés ofrecieron a sus estudiantes mediante actividades que planteaban desafíos para resolver en grupo, utilizando metodologías activas y materiales auténticos. Es importante destacar que la participación y práctica de los estudiantes durante las clases de inglés es un factor clave para lograr el éxito en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Otro hallazgo observado fue que, al realizar prácticas más intensivas en clase, los estudiantes comenzaron a identificar las diferencias y similitudes entre su lengua materna y el inglés, llegando incluso a combinar ambas lenguas en ocasiones. Se comprobó que hacer esta asociación durante las clases de ILE facilitó a los estudiantes la comprensión de las diferencias y les permitió utilizar el inglés de manera más efectiva.

Así, comenzaron a emplear correctamente el idioma inglés según lo que querían expresar. Esta es una práctica pedagógica que Di Virgilio (2020) refiere como *translenguaje*. Ella define que *translenguaje* significa usar ambos idiomas para dar sentido y no para proveer a los alumnos de las traducciones directas. Además, afirma que se puede considerar hacer uso de esta práctica pedagógica en el aula de inglés como lengua extranjera por medio de actividades que se enfoquen en diversos aspectos lingüísticos y para andamiar el proceso de aprendizaje con el fin de maximizar el potencial comunicativo. Por su parte, Pánchez (2021) refiere que el *translenguaje* no considera una competencia entre las dos lenguas y que no perjudica las competencias lingüísticas en la lengua de aprendizaje. Señala el *translenguaje* como un apoyo para la enseñanza de la lengua extranjera y afirma que el uso de este enfoque representa un cambio respecto a los métodos monolingües tradicionales que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas. El *translenguaje* es un enfoque que poco se ha estudiado, se necesitan más estudios para analizar los efectos del translingüismo en diferentes contextos (Pánchez, 2021 y Nielsen, 2018).

En el aula de ILE se observaron momentos en que los profesores y estudiantes hicieron uso del *translenguaje* de forma natural y espontánea. Ellos utilizaron el idioma español y el idioma inglés para comunicar las ideas que deseaban expresar. Muchas veces se realizó una combinación entre español e inglés en una oración, petición, o expresión. Esto ayudó a los estudiantes a hacer uso del inglés como lengua extranjera, pero sobre todo a comprender lo que expresaban y solicitar ayuda al profesor en la formación de sus expresiones orales. Desde una mirada centrada en el enfoque comunicativo, este evento apoyó a los estudiantes a realizar un andamiaje entre la lengua extranjera y la lengua materna. También se observó que los estudiantes comunicaron sus ideas en inglés. Ellos mostraron sus áreas de oportunidad y los profesores los apoyaron a superarlas a partir de la expresión de alguna idea en el idioma de lengua extranjera, por lo tanto, se maximizaron todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento en el aula de ILE (Wei, 2017).

Tanto profesores como estudiantes combinaron elementos de ambos idiomas para comunicarse de manera más eficiente. El *translenguaje* consiste en utilizar todos los

recursos lingüísticos disponibles para facilitar la comunicación. Por lo tanto, se afirma que el *translenguaje* no sólo ocurre en las aulas de adquisición de segunda lengua, sino también en las de lengua extranjera.

El *translenguaje* ocurrió de manera natural y espontánea debido a la diversidad en el nivel de inglés de los estudiantes de los grupos que atendían los tres profesores, lo que no siempre permitió una comunicación completamente en inglés. En muchas ocasiones, se combinaban el español y el inglés en una misma oración, solicitud o expresión. Esto ayudó a los estudiantes a utilizar el inglés y a pedir apoyo al profesor para mejorar sus expresiones orales, centrados desde en un enfoque comunicativo.

Los profesores, durante sus clases, siempre se condujeron de una manera ética, prudente y cautelosa. Durante las sesiones sincrónicas algunos estudiantes mostraron sus emociones y trataron de buscar una guía o consejo en los profesores. Esto fue un predicamento para los profesores debido al poco tiempo con el que contaron, ellos demostraron su ética y prudencia al atender, escuchar y orientar a los estudiantes que manifestaban ayuda, aunque limitados para brindar apoyo psicológico o emocional a los estudiantes. Por lo tanto, se afirma que es necesario que en las escuelas de este nivel se brinde apoyo especializado a los estudiantes que así lo soliciten. Se valora que esta circunstancia brindaría un aspecto más humano y accesible durante el proceso educativo.

Conclusiones

Las interacciones, que acontecieron a lo largo de la investigación, mostraron estar interrelacionadas al proceso de enseñanza de ILE. Situar los testimonios en un contexto ayudó a comprender el proceso de todas las situaciones complejas que sucedieron en torno a la enseñanza de ILE en bachillerato a través de la virtualidad, durante las clases sincrónicas y asincrónicas.

En los profesores se realizaron cambios derivados de la aplicación de la propuesta de intervención. Por ejemplo, la profesora Cony solía evaluar en sus clases con un examen que enviaba a sus alumnos a través de *Google Forms* donde solicitaba que encendieran la cámara para estar atenta en el tiempo que contestaban el examen, que se limitaba a 30

minutos. A partir del tercer semestre ella accedió a trabajar con los proyectos para evaluar a los estudiantes. Esto determinó una modificación relevante, porque ella transformó su práctica, pues integró la evaluación por proyectos. Para la profesora era importante mantener el orden de su clase y brindar toda la información que los estudiantes deben aprender, por lo que fue un tanto complejo realizar un trabajo de transformación con ella, debido a que su práctica se encontraba centrada en una enseñanza tradicional.

La profesora siempre fue muy cuidadosa con el tiempo que se dedicaba a las actividades, tanto en su preparación como en su ejecución con los estudiantes y posterior revisión. Para ella, estos factores eran esenciales, ya que la carga horaria era alta y el tiempo se redujo debido a las clases virtuales, como ella misma lo mencionó. Además, logró hacer su clase más dinámica, transformando una clase monótona en situaciones más reales y adaptadas al contexto de sus estudiantes. Se considera que este cambio se logró gracias al trabajo colaborativo y a la disposición de la profesora, quien estuvo abierta a apoyarse en estas actividades.

Para el profesor Fabio, fue algo innovador trabajar con materiales auténticos que le apoyaron en gran medida para su labor educativa. El profesor vivió en un país donde estuvo en contacto con el idioma, esto le ayudó a considerar factible presentar a los estudiantes diferentes panoramas más reales mediante el uso de estos materiales. El profesor señalaba la importancia de cubrir sus temas de cada semestre, sin embargo, si estos no se llegaban a cubrir por completo no se inquietaba demasiado. Él consideró de mayor importancia que los estudiantes construyeran su aprendizaje mediante la adquisición del idioma, no sólo de manera formal, sino también informal para desarrollar su competencia comunicativa. El profesor apreció que el uso de los materiales auténticos lo apoyó a mejorar la enseñanza de inglés durante sus clases virtuales. Además, comentó que seguiría usándolos de forma habitual, siempre que le fuera posible durante sus clases presenciales.

El profesor manifestó que la prudencia y cautela eran esenciales en todo momento. Estos conceptos se consideran interesantes para reflexionar con las siguientes preguntas: ¿Esta situación de prudencia y cautela en las clases debe ser valorada como

un problema en este nivel de bachillerato? ¿Cómo se puede apoyar a los profesores para evitar problemáticas de malas interpretaciones que los lleve al punto de evitar socializar? El trabajo del profesor es guiar y orientar a jóvenes en formación, entonces ¿hasta qué punto está permitido que el profesor intervenga? ¿Acaso solamente con lo correspondiente a la asignatura que imparte? El profesor observó que es importante conocer un poco el contexto de sus estudiantes para lograr brindar ejemplos que le apoyen a tener una construcción de su aprendizaje autónomo para fortalecer y promover el aprendizaje significativo.

El profesor Aldo señaló que no existe una manera predeterminada que indique a los profesores qué estrategias o actividades se deben utilizar para que la enseñanza de ILE mejore. A partir de la intervención declaró que es importante conocer las características de sus estudiantes, su contexto y sobre todo considerar el tiempo y los instrumentos con los que cuenta para el desarrollo de su actividad.

El uso de estas secuencias didácticas, donde se utilizaron los materiales auténticos, ofreció a los profesores y estudiantes contextos reales y entornos de interés. Las actividades desarrolladas permitieron una reflexión en los estudiantes, acerca de un plan de vida hacia el futuro. En otros casos permitieron la inclusión de estudiantes que, por situaciones diversas, no lograron conectarse a la clase de inglés o por alguna capacidad diferente como el autismo.

Esta enseñanza que los profesores de ILE brindaban cotidianamente de manera presencial en aulas escolares cambió de una manera abrupta a ser virtual por medios electrónicos o digitales debido al COVID-19. Es decir, el proceso educativo se dio a través de artefactos de la era digital o cualquier recurso que estuviera al alcance de los profesores y sus estudiantes (Martos & Martos, 2014 y Casillas et al., 2020). Esta modalidad de trabajo para los agentes y sujetos educativos significó una experiencia particularmente nueva y difícil. Ambos debieron enfrentarse a circunstancias limitadas en las que se utilizaron apresuradamente plataformas y aplicaciones tecnológicas para las que no estaban preparados.

Esta investigación invita a los profesores a utilizar metodologías activas y materiales auténticos, prepararse para su implementación, así como a motivar a sus estudiantes y fomentar el trabajo autónomo. La intervención generó que la labor de los profesores fuera diferente a la de sólo ofrecer la enseñanza o transmisión de saberes y a que los estudiantes no sólo fueran receptores de esos saberes. Los profesores y estudiantes participaron, cooperaron, interactuaron y colaboraron en la construcción y búsqueda de conocimientos y saberes tal como lo señalan Martos y Martos (2014) y Marcelo (2001).

Las interacciones que sucedieron durante esta investigación derivaron en una serie de *prácticas amigables* en la que los profesores acercaron a los estudiantes a la experiencia de enseñanza y aprendizaje de ILE para el desarrollo de su competencia comunicativa. Por tanto, se declara que las prácticas de colaboración en la virtualidad para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en bachillerato, apoyaron a los profesores a mejorar su enseñanza en esos momentos de incertidumbre.

Referencias

Aiche, M. (2011). *Enseigner le projet d'architecture*. Universitaires Europeénnes.

Alvarado, E., Cocca, M., & Rodríguez, Ma. (2016). *Collaborative learning in a model of higher education*. https://www.researchgate.net/publication/305704216

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.*1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Edelsa. 105-129.

Buenaño, J., & Cabrera, C. (2017). *El uso del material auténtico audiovisual y la destreza oral en los estudiantes del Tercer nivel (B1)*. [Tesis de licenciatura. Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato del cantón Ambato] provincia de Tungurahua. https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25592

Bautista, N. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. El manual moderno.

Canale, M., & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos, 17*, 54-62.

Candlin, C. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology.* Longman

Casillas, M., Ramírez, A., & Morales, C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 25(85), 317-350. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-317.pdf

Conchas, I. (2022). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la virtualidad para dar respuesta a una pandemia. *Humanidades inter y transdisciplinares en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas. Colección de investigación en humanidades. Vol. IV*. Secretaría de Producción Editorial, FFYL, UANL. https://www.researchgate.net/publication/373139876_Humanidades_inter_y_transdisciplinares_en_contextos_de_incertidumbre_nuevas_ideas_nuevos_enfoques_nuevos_temas

Conchas, I. (2023). Las hipótesis de Krashen: Fundamento para una propuesta de enseñanza de inglés en un bachillerato tecnológico. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, *11*(22), 21-31. https://doi.org/10.29057/icshu.v11i22.10219

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier Science

Di Virgilio, A. (2020) Translenguaje; Derribando barreras en el aula de inglés como lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 13. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529

Duch, B., Groh, S., & Allen, D. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How-to" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Morata.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education Siglo XXI, 24*, 35-56. https://revistas.um.es/educatio/article/view/152

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

González, A., & Haro, R. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *EDMETIC*,

8(1), 23–35. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695

Gros, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society*, (5). Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/eks.14357

Guitert, M., & Pérez, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14*(1), 10-30. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730

Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Halliday, M. (1969*). A brief sketch of systemic grammar*. En Francesco Agostini, Raffaele Simone y Ugo Vignuzzi. La grammatica: La lexicología. Bulzoni.

Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. & Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. *Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage .

Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.

Labrador, M. & Andreu, M. (2008) *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.

La Torre, A. (2009). *La investigación-acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Latorre, E. (2014) *El uso de materiales auténticos de lengua inglesa en la Etapa de Educación Primaria*. [Tesis de grado en educación primaria, Universidad de Valladolid].

Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista de educación y pedagogía, 20*(51), 11-23. https://scholar.google.es/scholar//revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/search/authors/view?givenName=Angel%20Mei&familyName

Loes, N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching & Learning Inquiry,10*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1340445

Loes, N. & Pascarella, T. (2017). Collaborative Learning and Critical Thinking: Testing the Link. *The Journal of Higher Education, 88*(5), 726–753. https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1291257

Luelmo del Castillo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas

dentro del sistema Educativo Español. Encuentro: *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 27*, 4 -21. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37586/origen_luelmo_encuentro_2018_N27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación, 12* (2), 531-593. https://scholar.google.es/scholar/depósito de investigación

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa*: *Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* CIDE.

Martos, E. & Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria, 26* (1), 119–135. https://doi.org/10.14201/teoredu201426111913 5

Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum.* Madrid, Morata.

Nielsen, J. (2018) Foreign students and their learning Spanish process: first hint of translanguaging. *Alfa: Revista de Lingüística, 62*(1), 53 – 71. https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-3 72

Nunan, D. (1998). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (39), 1-7. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1657-62762015000200001&script=sci_arttext

Pérez, J. & Gardey, A. (2010). *Definición virtual*. https://definicion.de/virtual/

Pánchez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjera. *Revista Cátedra, 4*(3), 57-73.

Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (2010). *Longman dictionary of applied linguistics*. Longman

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T., (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Salazar, L. & Batista, J. (2005) Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma* 26(1), 55-88. http://ve.scielo.org/

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004

Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación.* En J. Cabero (Ed.). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. 199-227.

Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Shahadat, F. (2019). *Investigating teachers' preferences for eclecticism in the teaching of English in Bangladesh*. [Doctoral dissertation. BRAC University]. http://hdl.handle.net/10361/12394

Wei, L. (2017). *Translanguaging and the Goal of TESOL*. https://www.tesol.org/docs/default- source/ppt/li-wei.pdf

Widdowson, H. (2001) *Teaching Language as Communication. Applied linguistics and language study.* Oxford University Press.

Yuni, J. & Urbano C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Brujas.

Biodatas

Irma Ernestina Conchas Martínez es Doctora en Procesos de Enseñanza Aprendizaje por la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Maestría en Educación Media Superior. Cursó la Especialidad en Enseñanza y Aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera de la UPN. Licenciada en Administración de Empresas Turísticas. Certificación Nacional en el idioma inglés, Certificación Test of English as a Foreign Language, Teachers Knowledge Test 1, 2 y 3, y Certificación English Language Assessment System for Hispanics. Participación como ponente a nivel nacional en diversos congresos internacionales. Ha publicado en libros y revistas nacionales.

Elizabeth Alvarado Martínez es Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación. Maestría en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Didáctica del idioma, y el Certificate for Overseas Teachers of English. Investigadora en el campo de lenguas extranjeras y desarrollo profesional docente. Miembro del Cuerpo Académico de Lenguas Extranjeras en el Noreste de México: Procesos Lingüísticos, Culturales y Educativos. Participación como ponente a nivel nacional e internacional. Ha publicado en libros y revistas nacionales y extranjeras. Cuenta con el Perfil PRODEP y pertenece al SNI.

René Medina Esquivel es Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional. Maestro en Historia por El Colegio de San Luis. San Luis Potosí, México. Investigador SNI nivel I y perfil PRODEP. Licenciado en Educación Media Especialidad en Español por la Escuela Normal Superior FEP (Ciudad de México). Ha participado como ponente a nivel nacional e internacional. Autor de diversos libros y ha publicado en libros y revistas nacionales y extranjeras.

STEM BENEFITS AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF BILINGUAL CONTEXT IN THE NORTHERN OF MEXICO

Laura Alicia Robles Treviño
laura.roblestrv@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0002-2758-5347
Universidad Autónoma de Nuevo León

Summary

The recent emergence of Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) educational approach has transformed educational Reforms in many countries with the purpose of improving students' performance in mathematics and science. Such transformation in educational curriculum aims to enhance the STEM related fields, engaging students from K-12 to enrolled in science, technology or engineering fields. Decisions made to change curriculums involve a change in bilingual teachers' pedagogical paradigms to effectively meet the new approach goals. STEM education has been found to develop 21st Century skills. These skills are communication, collaboration, critical thinking, decision making, and creativity which are developed by implementing teaching practices based on project based learning and cooperative learning. This essay argues that while STEM education holds significant promise for student learning, its successful implementation in bilingual contexts faces significant challenges, particularly regarding teacher preparation. While STEM aligns with the needs of contemporary learners, bilingual teachers at the elementary level often struggle with interdisciplinary integration and the demands of balancing language instruction with content knowledge. Furthermore, the diverse language proficiency levels among students in bilingual classrooms present unique obstacles. This research underscores the critical need for curriculum reform to adequately prepare teachers for effective STEM instruction within bilingual education settings in Northern Mexico.

Keywords: bilingual education, bilingual teachers, 21st Century skills, STEM education,

Introduction

In recent years, an approach to education has been widely implemented in different countries' educational reforms with the purpose of improving students' academic achievement in areas such as mathematics and science (Aldahmash et al., 2019; Barak & Assal, 2018; Kwon, 2017; Mishal & Patkin, 2016; Wu & Albion, 2019; Wu et al., 2017). The implementation of Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) at elementary levels has been considered as an educational approach that promotes students' high order thinking skills needed to face the demands of the twenty-first Century. Furthermore, the STEM educational approach aims to engage students, from very early educational stages, into the science field to increase the number of students that eventually might pursue a STEM related major.

To engage students in subjects such as mathematics and science, STEM education involves the implementation of teaching strategies that meet the characteristics of active learning, this is, teachers have to transit from traditional teaching practices to a more constructivist approach (Dacumos, 2023). In other words, teachers must move from traditional teaching practices to work with project-based learning, inquiry learning, and cooperative learning that provide students with experiences in the classroom where they can develop their creativity, collaboration, critical thinking, and communication to make decisions that can help them solve real-life problems (López-Belmonte et al., 2022). However, in every new approach to teaching, teachers struggle with having an effective implementation (Mafugu et al., 2022). Some of the challenges that teachers face implementing STEM at the elementary level in the bilingual context as well as some benefits teachers perceive in students' learning process are discussed here.

Theoretical Framework

In the late twentieth century the implementation of STEM education within the United States educational system has emerged as an effective tool to enhance STEM- related majors. The emergence of STEM educational approach responds to the incessant competition

between the United States and the Soviet Union. During the Cold War, the U.S. increased the urgency of STEM educational approach as an effective strategy for maintaining national competitiveness (Lechhab et al., 2023). Additionally, with the growing interdependence of the countries around the world in terms of economy, industry, communication, and culture the U.S. emphasized the necessity for a workforce equipped with innovation, adaptability, and problem-solving skills (Mafugu et al., 2023). Finally, technology and its fast evolution solidified the importance of this educational approach. Consequently, STEM education emerged as a means to equip students with the required knowledge and skills to thrive in a rapidly evolving world. This perspective quickly disseminated to other countries, leading to widespread adoption of STEM education as a mechanism to prepare their youth for the challenges of the global context. The theory that underlies the educational approach here discussed is presented in the next section.

Constructivism: The underlying theory

A constructivist approach to learning, which posits that individuals actively construct of knowledge through their interactions with the world, aligns well with STEM education (DeJarnette, 2018; Wu & Albion, 2019). Inquiry-based learning (IBL), a pedagogical strategy within constructivism, encourages students to investigate questions, gather evidence, and draw conclusions. Inquiry-based learning provides a foundation for understanding the effectiveness of STEM education in fostering critical thinking, problem-solving, and creativity. The interdisciplinary aspect promoted by the STEM educational approach calls for the implementation of specific strategies such as Project-Based Learning (PBL).

According to Pathak and Sheth (2023), the interdisciplinarity of STEM is the integration of two of the four related subject knowledge to be applied in the creation or invention that is originated by a project-based task. Research findings converge in the fact that the STEM education approach might be the trend in education that contributes to changing learners' passive role into a more active role through the development of high order thinking skills such as creativity, critical thinking, communication and collaboration (Alsmadi, 2020 & Sheth & Pathak, 2023). The STEM education approach

and its teaching practices are delved into the next section.

STEM education teaching practices

The STEM education involves the integration of Science, Technology, Engineering, and Mathematics, it also employs a variety of teaching practices to foster, creativity, critical thinking, and problem-solving skills among them: (1) inquiry-based learning, (2) project based learning (PBL), (3) STEM related subjects integration, (4) experiential learning, (5) collaborative learning, and (6) technology integration.

Inquiry learning is a pedagogical approach that fosters critical thinking, problem-solving, and evidence-based reasoning. By encouraging student curiosity and exploration, inquiry learning empowers learners to take ownership of their education and develop a deeper understanding of complex concepts (DiBenedetto, 2022). According to DiBenedetto (2022), through a structured process of questioning, investigating, and analyzing, students are guided to develop problem-solving skills and learn to evaluate information critically. According to Zhai (2019), the STEM educational approach promotes a growth mindset and prepares students to become lifelong learners capable of adapting to a rapidly changing world.

According to Dacumos (2023), Project-Based Learning (PBL) is a pedagogical approach that fosters creativity, collaboration, and real-world application of knowledge and skills. Students are engaged in authentic projects that require them to apply their learning to solve real-world problems, PBL promotes a deeper understanding of concepts and prepares students for the challenges of the 21st century. In Dacumos' (2023) words PBL allows students to get engaged "in hands-on projects allowing learners to directly apply STEM concepts in practical settings, mirroring the challenges and problem-solving skills required in STEM careers" (p. 3).

The STEM approach encourages students to think critically and creatively, challenging them to apply knowledge from various disciplines to solve complex problems. López-Belmonte et al., (2022) claim that the interdisciplinary characteristic of the STEM education approach is considered the feature that helps students to obtain

the competences they need. According to recent research (Sheth & Pathak, 2023), STEM integration seems to equip students for the demands of the 21st century, where interdisciplinary collaboration is crucial for addressing global challenges.

However, research (Wan et al., 2023) has also revealed that the implementation of STEM education in classrooms often lacks clear integration, particularly in the area of engineering. Madani and Forawi (2019) advocate for professional development programs to enable elementary teachers to effectively integrate STEM subjects in the classroom. For years, subjects like mathematics and science have been taught in isolation, hindering the development of interdisciplinary skills. In other words, by providing teachers with the necessary training, a more holistic and effective approach to STEM education can be promoted.

Experiential learning in STEM education is to allow students to learn STEM related concepts in depth. Experiential learning takes place in the teaching context when students utilize materials that involve hands-on activities to reinforce learning. According to Bouronikos (2023), experiential learning enhances problem solving skills and cultivates curiosity in students to develop a critical mindset that constantly seeks answers and new possibilities.

Another vital element in STEM education is collaboration. Wang and Shen (2021) highlight the importance of creating learning experiences that provide students interaction with other students to learn from each other. Furthermore, Wang and Shen (2021) found that technology, as another important element in STEM education, can give students the opportunity of connecting with students from other contexts to offer dialogue and discussion among them to ignite collective knowledge. Additionally, technology integration benefits students' learning by engaging them in tasks that involve technological resources that are more appealing to students at the elementary level. Besides, using technological resources will enable students to develop technological literacy.

The teaching practices here described are often combined and adapted to meet the specific needs and interests of students. By incorporating these approaches, STEM education can create a more engaging and effective learning environment where

learners at a very young age can start nurturing an interest in subjects that traditionally have been seen as difficult and boring. Additionally, igniting interest in STEM related subjects eventually might impact the number of students engaging in STEM-related majors that can potentially strengthen a country's growth in the areas of engineering, science, and technology (Chaya, 2023). Hence, studies (Nurtanto et al., 2020; Sari & Juandi, 2021; Thi To Khuyen et al., 2020) have found that a successful implementation of an educational approach depends on the teachers' preparation and attitude towards the educational approach.

STEM education approach: Components and benefits

International assessments such as Program for International Students Assessment (PISA), has provided data utilized by different countries to make decisions related to their educational reform, devising strategies to improve students' outcomes at the secondary levels (Caspi et al., 2023). In this sense, different countries have seen in STEM an opportunity to improve in areas such as Mathematics and Science. According to Caspi et al. (2023), there is evidence that supports the fact that children from 6 to 12 years of age can be motivated to pursue and aspire to STEM related fields.

STEM education is a pedagogical approach that integrates the disciplines of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) to foster a more holistic understanding of the world. This approach emphasizes the interconnectedness of these fields and their relevance to real-world problems. Some distinctive characteristics are: (1) interdisciplinary integration, (2) the connection between scientific inquiry and technological innovation, (3) engineering design, and (4) mathematical problem-solving (Samara & Kotsis, 2023).

STEM education also involves the implementation of Project-Based Learning (PBL). PBL is a core tenet in STEM education which engages students in authentic, open-ended problems that require them to apply their knowledge and skills to develop solutions. Dacumus (2023) mentions that PBL promotes critical thinking, creativity, and collaboration, while also fostering a sense of ownership and motivation.

Inquiry-based learning is another core component of STEM education. By encouraging students to ask questions, investigate phenomena, and gather evidence, this approach helps develop scientific literacy and critical thinking skills (Sheth & Pathak, 2023). One more component of STEM education is the fact of connecting classroom learning to real-world applications. By exploring authentic problems and engaging in authentic tasks, students can see the relevance of STEM concepts in their daily lives and develop a sense of purpose and motivation (Bybee, 2018; Madani & Forawi, 2019; Sheth & Pathak, 2023). This approach also helps prepare students for future careers in STEM fields.

STEM education promotes a teaching approach that opposes the traditional way of teaching that prevails in many countries (López-Belmonte et al., 2022 & Madani & Forawi, 2019). According to López-Belmonte et al. (2022), traditional approach or expository teaching is a method based on lecturing to transmit knowledge which opposes what is needed when implementing the STEM educational approach that aims to equip students with what they need to face the 21st century changing world.

Approaches in education like STEM education are different from approaches where the teacher's main role is to transmit content and assess what students received using standard evaluations (López-Belmonte et al., 2022). According to Aldahmash et al. (2019), STEM education opposes the traditional way of teaching STEM-related subjects, which is to teach them in a multidisciplinary way, not in silos that have to be taught in isolation (Aldahmash et al., 2019).

However, there is a need for changing this traditional approach to teaching to meet students' needs. Hence, in different research studies (Madani & Forawi, 2019; Wand & Shen, 2021; Wu & Albion, 2018) a positive perception is shown in the acceptance and benefits that STEM education brings to students' level of achievement in Mathematics and Science; however, elementary teachers still feel inadequate and not prepared to implement effectively the STEM educational approach.

The challenge of implementing new approaches in education revolves around the limited consideration that policy makers give to the teachers' opinions. Mandani and

Forawi (2019) claim that "the success of reform measures in education is threatened, if they are not developed through debate and clarified through participatory democratic processes" (p. 202). Understanding the challenges of the STEM educational approach from teachers' perspectives is crucial for its effective implementation. The following section will discuss the challenges encountered in implementing STEM education.

Teachers' preparation

Research conducted by Madani and Forawi (2019) identified a significant challenge for teachers implementing STEM education: a lack of adequate preparation. The STEM approach demands specialized content knowledge that enables teachers to effectively guide students in applying their learning to real-world situations and projects. According to Boche et al. (2021), elementary teachers' preparation programs are based on methods that are taught to teach different subjects in a separate way and once in the field, and following the STEM educational approach, teachers have to figure out how to integrate mathematics, science and technology. Teachers at the elementary level have a high load of work regarding planning, number of students, and lack of resources to be able to teach STEM-related subjects. Research conducted in different latitudes (Madani & Forawi, 2019; Sari & Juandi, 2021; Thi To Khuyen et al., 2020), reveals that elementary teachers seem to be concerned about their preparation to integrate STEM related subjects in a project. Furthermore, for bilingual teachers, this is, teachers using English as a means of instruction teaching STEM related subjects' mathematics and science, face the double issue to teaching students STEM-related subjects' content and the complexity of dealing with students' linguistic proficiency. Jarrah (2020) mentions that elementary teachers in a bilingual context, "spend considerable class time teaching English instead of mathematics and science concepts" (p. 473).

Challenges persist in fully integrating STEM education at the elementary level, particularly in terms of teacher preparedness. While STEM education emphasizes an interdisciplinary approach, many teachers may struggle to effectively combine and integrate the content areas of science, technology, engineering, and mathematics into

a complete learning experience (Madani & Forawi, 2019 & Sari & Juandi, 2021). Limited elementary teachers' preparation is the result of limited training in STEM integration methodologies, besides once in the teaching field, they have to face a lack of resources and the pressure of maintaining curriculum objectives in individual subject areas.

Bilingual education and STEM educational approach

Bilingual teachers, in the Mexican context, using English as a medium of instruction are mainly English language teachers who lack specialized content knowledge in Mathematics and Science (Lethaby, 2003). Bilingual education in Northern Mexico, specifically within the private sector, presents unique challenges for elementary teachers (Lethaby, 2003). Teachers' training programs in the North of Mexico aim to provide preservice teachers educational strategies that help them do their future students develop their English linguistic competence through different methodologies. In Mexico, language teacher training programs prepare preservice teachers in courses related to linguistics, phonetics, grammar, vocabulary, and literature. Besides, preservice teachers receive instruction that emphasize pedagogical skills, such as lesson planning, classroom management, and evaluation techniques focusing on communicative approaches. In consequence, once preservice teachers become in service teachers at the elementary level their preparation becomes scarce before new educational approaches such as STEM creating a complex pedagogical landscape for bilingual teachers in the elementary level.

According to Ramírez-Romero and Vargas-Gil (2019) bilingual teachers are expected to have a high English language level so they can use the language and teach it effectively. However, their content knowledge, particularly in mathematics and science, often falls short of the required expertise. Ramírez-Romero and Vargas-Gil (2019) mention that while teacher education programs may focus on language acquisition and pedagogical skills, they may not adequately prepare educators to teach specialized STEM subjects in the bilingual context.

Furthermore, for bilingual teachers teaching STEM-related subjects, mathematics and science using English as a medium of instruction, face the double issue to teaching

students STEM-related subjects' content and the complexity of dealing with students' poor linguistic proficiency. Jarrah (2020) mentions that elementary teachers in a bilingual context, "spend considerable class time teaching English instead of mathematics and science concepts" (p. 473). In Jarrah's (2020) study, teachers' perceptions about the obstacle that represents teaching math and science using English as a means of instruction. According to results obtained, teachers confirmed that teaching STEM related subjects using English as a means of instruction impact on students' engagement and participation. Thus, the effectiveness of STEM approach might be hindered due to the bilingual context where math and science are taught. Not having the level of English students need to participate in cooperative learning or project-based learning is what might affect the effectiveness of STEM approach in the bilingual context.

Consequently, many bilingual teachers rely on training provided by their employing institutions or external sources, such as publishing companies, professional development workshops, or the Internet. However, these trainings may not always be what bilingual teachers need to obtain the necessary competencies and knowledge to provide STEM instruction to their students (Weiss et al., 2019). This lack of adequate preparation may negatively impact the quality and successful outcomes of bilingual education in Northern Mexico.

The lack of learning opportunities to experience and practice utilizing new trends in education such as the implementation of STEM educational approach limits teachers' ability to guide students in integrated projects and being able to address students' questions effectively. Many bilingual teachers who teach STEM related subjects, math and science, using English as a means of instruction were pre-service teachers who were not exposed to real-world applications of STEM concepts. Therefore, they lacked the ability to connect classroom learning to real-life problems or were not given the opportunity to experience hands-on activities in laboratories or workshops. It is evident that the inadequate preparation teachers have is the result of a limited access to educational resources, updated textbooks, and technology infrastructure during training and in their teaching environment.

Conclusions

It has been found in recent research (Carter, 2020; Holincheck et al., 2024) that STEM education develops high-order skills in the new generations at the elementary level. Moreover, it has been found that when elementary teachers are prepared on implementing STEM education effectively, they could engage students to STEM related subjects thanks to project-based learning that is designed based on real life problems students face in their own context (DeJarnette, 2018; Pérez Torres et al., 2024). Projects that are designed in collaboration with their classmates give students the possibility of developing skills such as communication, decision making, organization, creativity, critical thinking, active listening, and empathy among others that are considered vital not only for engaging students to STEM related majors but are part of the skills that according to Bybee (2013), every single student since elementary level must develop to navigate the challenges that future might bring.

While STEM education seems to be the approach that might meet what future society needs, it is evident that there is a vital element that will impact to its full implementation; this is teachers' preparation (Falloon, 2020; Firat, 2020; Madani & Forawi, 2019). An effective implementation of STEM education is not only limited by the lack of bilingual elementary teachers' training but also by the lack of resources they possess once inserted in the working field (Huber, 2020). Besides, there is a need of having resources to organize experiential learning in the schools and perform an adequate evaluation system to assess students when implementing STEM education.

To address the challenges here discussed, all stakeholders involved in the teacher preparation programs must take into account the interdisciplinary view of STEM education in teachers' preparation. Furthermore, bilingual teacher preparation programs must be redesigned considering not only linguistic content but also content and pedagogical knowledge to meet students' needs in the elementary bilingual context where English is used as a means of instruction.

English teacher preparation programs must update their curriculum with updated literature that can prepare English teachers to face the challenges of bilingual education

in the North of Mexico. In this sense, preparation must include a more constructivist approach to teach preservice teachers in an integrative way. Including practical experiences not only teaching linguistic skills but content, math and science, using English as a means of instruction. Furthermore, as a holistic program, once teachers conclude their preparation there must be opportunities for ongoing professional development in STEM education through workshops, seminars, and mentorship programs to keep teachers updated on pedagogical approaches and technological advancements.

Additionally, according to recent research (Jarrah, 2020), a potential factor that might affect students' engagement in STEM related subjects might be their low proficiency level of English. Findings suggest the implementation of specialized courses that help students enhance their English language skills. Additionally, it is recommended rethinking the idea of teaching mathematics and science in English. Teachers in this study believe that students might learn math and science concepts in their native language which will help teachers to teach STEM related subjects and not English (Jarrah, 2020).

In sum, to successfully address the challenges in implementing STEM education in bilingual contexts, it is clear that there is a need for multifaceted approach implementation. Teachers must not only be equipped with the right pedagogical skills but also with the resources and support to create an environment conducive to effective STEM learning. This includes having access to updated instructional materials, technological tools, and appropriate classroom spaces.

Additionally, fostering collaboration among educators, administrators, and policymakers is crucial to ensure that the structural and systemic changes required for STEM education are made. Education is constantly evolving; thus, it is essential that the preparation of bilingual teachers remains dynamic and responsive to both the academic and linguistic students' need. By aligning teacher training programs with the demands of a rapidly changing world, we can ensure that future generations are not only prepared for the challenges they will face but are also motivated to pursue STEM careers with confidence and curiosity.

References

Alsmadi, M. A. (2020). Requirements for application of the STEM approach as perceived by science, math, and computer teachers and their attitudes towards it. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(9). 1-12. https://doi.org/10.29333/ejmste/8391

Aldahmash, A. H., Alamri, N. M., & Aljallal, M. A. (2019). Saudi Arabian science and mathematics teachers' attitudes toward integrating STEM in teaching before and after participating in a professional development program. *Cogent Education, 6*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1580852

Barak, M., & Assal, M. (2018). Robotics and STEM learning: Students' achievements in assignments according to the P3 task taxonomy—practice, problem solving, and projects. *International Journal of Technology & Design Education, 28*(1), 121–144. https://doi.org/10.1007/s10798-016-9385-9

Boche, B., Bartels, S., & Wassilak, D. (2021). Reimagining an elementary teacher education preparation program: Striving for integrated teaching. *Educational Considerations, 47*(1), 1-19. https://doi.org/10.4148/0146-9282.2254

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

Carter, K. C. (2020). STEM education in the elementary school classroom [Master's thesis, Dominican University]. Dominican University Institutional Repository. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2020.EDU.11

Caspi, A., Gorsky, P., Nitzani-Hender, R., & Shildhouse, B. (2023). STEM-oriented primary school children: Participation in informal STEM programmes and career aspirations. *International Journal of Science Education*, *45*(11), 923-945. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2177977

Chaya, H. (2023). Investigating teachers' perceptions of STEM education in private elementary schools in Abu Dhabi. *Journal of Education and Learning*, *12*(2), 60-78. https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p60

Dacumos, L. P. N. (2023). STEM education and the project-based learning: A review article. *STEAM Education Review, 1*(9), 1-6. https://doi.org/10.54844/stemer.2023.0385

DeJarnette, N. K. (2018). Early childhood STEAM: Reflections from a year of STEAM initiatives implemented in a high-needs primary school. *Education, 139*(2), 96–110.

https://www.thefreelibrary.com/EARLY+CHILDHOOD+STEAM%3A+REFLECTIONS+FROM+A+YEAR+OF+STEAM+INITIATIVES...-a0571022172

DiBenedetto C. (2022). *Using Inquiry-Based Instruction to teach STEM concepts in changing learning environments.* https://lgpress.clemson.edu/publication/using-inquiry-based-instruction-to-teach-stem-concepts-in-changing-learning-environments/

Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M., Forbes, A., & Stevenson, M. (2020). Understanding K-12 STEM education: A framework for developing STEM literacy. *Journal of Science Education and Technology*, *29*(3), 369–385. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09823-x

Firat, E. A. (2020). Science, technology, engineering, and mathematics integration: Science teachers' perceptions and beliefs. *Science Education International, 31*(1), 104–116. https://doi.org/10.33828/sei.v31.i1.11

Holincheck, N. M., Kraft, T., Galanti, T. M., Baker, C. K., & Nelson, J. K. (2024). Everybody was included in the conversation: Teachers' perceptions of student engagement in transdisciplinary STEM learning in diverse elementary schools. *Education Sciences, 14*(3), 242. https://doi.org/10.3390/educsci14030242

Huber, S. K. (2020). *STEM education: Early elementary educators understanding of STEM education and implementation* (Order No. 27956108) [Doctoral dissertation, Wilmington University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Jarrah, A. M. (2020). Elementary schools mathematics and science teachers' perspectives on using English as a medium of instruction. *Humanities & Social Sciences Reviews*, *8*(4), 473-482. https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8446

Kwon, H. (2017). Delivering technological literacy to a class for elementary school preservice teachers in South Korea. *International Journal of Technology & Design Education, 27*(3), 431–444. DOI:10.1007/s10798-016-9360-5

Lethaby, C. (2003). Private English/Spanish bilingual education in Mexico: Looking at our reality. *Mextesol Journal,* 26(3), 6-73. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=832

Lechhab, A., Benqassou, I., EL-Hars, F., Chekour, M., & Hafid, M. M. (2023). Teachers' perceptions of STEM education at the primary level in Morocco. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 17*(14), 39-54. https://doi.org/10.3991/

ijim.v17i14.39877

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., & Parra-González, M. E. (2022). Comparative analysis between a STEM-based learning process and traditional teaching. *South African Journal of Education*, *42*(1), S1-S10. https://doi.org/10.15700/saje.v42ns1a2057

Madani, R. A. & Forawi, S. (2019). Teacher perceptions of the new mathematics and science curriculum: A step toward STEM implementation in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, *8*(3), 202-233. https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p202

Mafugu, T., Tsakeni, M., & Jita, L. C. (2023). Preservice primary teachers' perceptions of STEM-based teaching in natural sciences and technology classrooms. *Ontario Institute for Studies in Education*, *22*, 898-914. https://doi.org/10.1007/s42330-022-00252-z

Mishal, A., & Patkin. (2016). Contribution of mathematics in-service training course to the professional development of elementary school teachers in Israel. *Teacher Development, 20*(2), 253–274. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1138997

Nurtanto, M., Sudira, P., Kholifah, N., Samsudin, A., & Warju, W. (2020). Vocational teachers' perceptions and perspectives in the implementation of STEM learning in the 21st century. *TEM Journal,* 9(4), 1675–1680. https://doi.org/10.18421/tem94-46

Sheth, M., & Pathak, R. (2023). STEM education: An interdisciplinary and integrated approach to teaching. In E. Mundhe (Ed.), *Interdisciplinary approaches and strategies for sustainable development* (pp. 80-87)

Pérez-Torres, M., Couso Lagarón, D., & Marquez Bargalló, C. (2023). Evaluation of STEAM project-based learning (STEAM PBL) instructional designs from the STEM practices perspective. *Education Sciences, 14*(1),2-21. https://doi.org/10.3390/educsci14010053

Ramírez-Romero, J. L., & Vargas-Gil, E. (2019). Mexico's politics, policies and practices for bilingual education and English as a foreign language in primary public schools. In *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 9-37). Springer, Cham.

Samara, V., & Kotsis, K. T. (2023). Primary school teachers' perceptions of using STEM in the classroom attitudes, obstacles, and suggestions: A literature review.

Contemporary Mathematics and Science Education, *4*(2), 1-6. https://doi.org/10.30935/conmaths/13298

Sari F. A., & Juandi D. (2021). Mathematics Teachers' Perception about Stem-Based Learning. *Prima: Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(1), 23–34. https://doi.org/10.31000/prima.v5i1.2678

The Institute of Entrepreneurship Development (iED) [Vasilis Bouronikos] (2023, May 24). *Unleashing the power of experiential learning in STEM education. Education & Training.* https://ied.eu/blog/education-blog/experiential-learning-stem-education/

Thi To Khuyen, N., Van Bien, N., Lin, P.-L., Lin, J., & Chang, C.-Y. (2020). Measuring teachers' perceptions to sustain STEM education development. *Sustainability*, *12*(4), 1-15. https://doi.org/10.3390/su12041531

Wan, Z. H., English, L., So, W. W. M., & Skilling, K. (2023). STEM integration in primary schools: Theory, implementation, and impact. *International Journal of Science and Mathematics Education, 21*(1), 1-9. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10401-x

Wang, C., & Shen J. (2021). *Technology-enhanced collaborative learning in STEM*. International Encyclopedia of Education (4th ed.). Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/352384802

Weiss E., Block S. D., Civera A., Davalos A. y Naranjo G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: Una mirada a la práctica docente. *RMIE, 24*(81), 349-374.https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349

Wu, T., & Albion, P. (2019). Investigating remote access laboratories for increasing pre-service teachers' STEM capabilities. *Educational Technology & Society, 22* (1), 82–93. https://www.jstor.org/stable/26558830

Wu, L. C., Chao, L., Cheng, P.Y., Tuan, H. L., & Guo, C. J. (2017). Elementary teachers' perceptions of their professional teaching competencies: Differences between teachers of math/science majors and non-math/science majors in Taiwan. *International Journal of Science & Mathematics Education, 16*(5), 877–890. http://dx.doi.org/10.1007/s10763-017-9821-7

Zhai, L. (2019). An inquiry teaching mode based on STEM education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(17), 44-58. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i17.11204

Biodata

Laura Alicia Robles Treviño earned her bachelor's degree in Applied Linguistics in Didactics and holds a Master of Arts in English Teaching as a Second Language from the School of Philosophy and Arts at UANL. She holds a Doctoral degree in Bilingual Education from Texas A&M University-Kingsville. She has taught both English as a Foreign Language (EFL) and content-based courses. Currently, Laura serves as a professor in the Major of Applied Linguistics in Teaching and Translation at UANL.

SECCIÓN IV: LINGÜÍSTICA

LECTURA SEMÁNTICA DEL DEQUEÍSMO. ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL FENÓMENO ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

Liz Maleni Uribe Martínez
liz.uribemr@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-8149-5794
Universidad Autónoma De Nuevo León

María Amparo Soler Bonafont
mariaams@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-8366-531X
Universidad Complutense De Madrid

Resumen

En este capítulo se describen los usos semántico-pragmáticos del dequeísmo como fenómeno lingüístico anómalo, pero no por ello infrecuente en el español oral, en sus variantes oriental y occidental (Gómez Molina, 2013 y Ueda, 2017). Se analizan los valores del dequeísmo en México y España, en dos ciudades: Monterrey y Valencia, donde se pretende observar contrastivamente la incidencia de este fenómeno. De este modo, quiere probarse si los valores de significado y pragmáticos observados en las manifestaciones del dequeísmo en algunos estudios recientes (Uribe 2021, 2022 y Almeida 2007, 2009) pueden reconocerse también en otras regiones hispanohablantes. La metodología del análisis combina herramientas del cognitivismo y del análisis del discurso que han ofrecido resultados en investigaciones previas. Se toman los corpus PRESEEA de entrevistas semidirigidas de Monterrey (México) y Valencia (España), y se extraen de allí los usos de dequeísmo. Estos se clasifican según su valor semántico y su función pragmática, para lo que se aplican respectivamente la Teoría de los Espacios Mentales (Fauconnier, 1997, 1998) y diversas aproximaciones discursivas (Bentivoglio y D'Itrono 1977; García 1986; Almeida 2007, 2009) que defienden la manifestación del dequeísmo como estrategia de distanciamiento o recurso a la atenuación. El análisis refrenda hipótesis de investigaciones precedentes en las cuales se observa una relación entre el uso del dequeísmo y la expresión de la subjetividad por parte del hablante —al menos, en el género concreto de la entrevista— y propone un esquema de significados basados en la gradación del fenómeno y en función de sus funciones a nivel discursivo.

Palabras clave: atenuación, cognitivismo, dequeísmo, evidencialidad, subjetividad

Introducción

El dequeísmo es un fenómeno ampliamente discutido en los estudios gramaticales y sociolingüísticos del español. Se le ha considerado una incorrección desde una perspectiva normativa, ya que se le ha descrito como una anomalía sintáctica. Sin embargo, en este capítulo se le aborda desde una óptica semántica y pragmática interdisciplinar para destacar su potencial significado discursivo y su relación con estrategias comunicativas propias de diversas comunidades hispanohablantes.

En este capítulo se explora el dequeísmo desde una perspectiva contrastiva, examinando sus manifestaciones en dos variantes regionales del español: el español de Monterrey (México) y el de Valencia (España) con el objetivo de identificar las diferencias y similitudes en su uso, así como sus posibles funciones semántico-pragmáticas dentro de contextos específicos del habla. Para ello, se analiza su distribución en dos corpus lingüísticos que toman en cuenta factores como el nivel sociocultural de los hablantes, su edad y género.

En la primera sección, se realiza una aproximación formal al fenómeno, donde se describe su estructura sintáctica y los diferentes contextos en los que se presenta. Posteriormente, se examinan sus dimensiones semántica y pragmática y se destaca su posible función como marcador discursivo de subjetividad, evidencialidad o atenuación. Finalmente, se presentan los resultados del análisis y se discute la pertinencia de una revalorización del dequeísmo dentro de los estudios del español.

A través de este estudio, se busca contribuir a la comprensión de un fenómeno que, aunque tradicionalmente estigmatizado, sigue siendo ampliamente utilizado en diversas comunidades hispanohablantes. La exploración de su uso en diferentes regiones permitirá no solo una mejor descripción lingüística del dequeísmo, sino también una mayor comprensión de los mecanismos pragmáticos que subyacen en su empleo.

El fenómeno del dequeísmo

Aproximación formal

Desde el punto de vista formal, el dequeísmo es un fenómeno anómalo y censurable, esto es, no normativo, de acuerdo con las reglas morfosintácticas del español (RAE, 2018). No obstante, son cada vez menores las aproximaciones teóricas que así lo consideran, y crecen en número aquellos estudios que lo presentan desde un enfoque discursivo y sociolingüístico (Bentivoglio 1976, Bentivoglio y D'Itrono 1977; García 1986; Almeida 2007, 2009; Núñez 2017; Uribe 2021, 2022).

El dequeísmo consiste en el uso de la preposición *de* entre un nombre (sustantivo o adjetivo) o verbo conjugado y la conjunción *que*, con valor introductor de una cláusula subordinada, en aquellos casos en que la categoría nominal o verbal previa no la exige. Así, por ejemplo, nos encontramos ante ejemplos como *(tengo a gala)* ***de que*** *es la única*, *(si fuera posible)* ***de que*** *no leyera* o *(quiero)* ***de que*** *vengas*, respectivamente. En estos ejemplos, que la bibliografía tradicional presentaría como no normativos (Rabanales, 2005; RAE, 2018; Granvik, 2015), pero de cuyo etiquetado prescinde este estudio, es común encontrar la ausencia de la primera cláusula, razón por la que aquella aparece entre paréntesis en nuestros ejemplos. Esta, por lo tanto, se transforma en una estructura bipartita en la que la amalgama *de que* aparece de manera fija, seguida de un verbo en forma personal que encabeza el segmento subsiguiente. Su reconocimiento formal, de hecho, depende de distinguir claramente su presentación morfosintáctica.

Desde un punto de vista estrictamente sintáctico, Bosque y Demonte (1999) ofrecen la siguiente serie de estructuras funcionales en las que suele aparecer el dequeísmo de acuerdo con diferentes estudiosos sobre el tema:

1. En la función del sujeto: *resultó* ***de que*** *nadie tenía razón*. (p. 2108)
2. En la función de complemento directo: *me contó* ***de que*** *tenía un gato*. (p. 2109)
3. En la función del atributo: *la idea es* ***de que*** *todos debemos colaborar*. (p. 2110)
4. Como confusión de preposiciones regidas: *tengo fe* ***de que*** *me vas a ayudar*. (p. 2110)
5. En estructuras apositivas: *incide en lo que estábamos hablando:* ***de que*** *nuestra*

vocación temporal no es el éxito. (p. 2111)

6. En algunas locuciones conjuntivas: *una vez ya* ***de que*** *ha pagado se queda ahí.* (p. 2112)
7. En estructuras oracionales (o perífrasis de relativo): *lo que me preocupa es* ***de que*** *no me hayas llamado* (p. 2113).

E incluso reconocen:

8. Otros casos de dequeísmo: *era* ***de que*** *no tenía el pelo totalmente rubio*. (p. 2113)

Estas 8 estructuras están basadas en estudios realizados en diferentes países, la mayoría en Hispanoamérica (DeMello, 1995). Entre ellos, destacan análisis llevados a cabo en Chile (Rabanales, 2005), México (Arjona, 1978), Venezuela (Bentivoglio y D'Itrono, 1977) y España (Carbonero, 1992). El listado de estructuras que presentan Bosque y Demonte (1999) no ofrece, no obstante, una explicación efectiva de los valores semántico-pragmáticos que pueden llegar a presentar los diferentes usos del dequeísmo en su manifestación que, como se ve, es variable.

Semántica y pragmática del dequeísmo

En los años 80, del pasado siglo, se comienza a describir el dequeísmo de acuerdo con las circunstancias discursivas de su aparición, lo que hace ver que un fenómeno tan frecuentemente extendido en toda variedad regional de uso del español puede tener motivaciones extralingüísticas, y no tratarse de una simple desviación de la norma. Pueden revisarse los casos de DeMello (1995), quien observa que puede tener una función enfática, o de Náñez (1984), quien también le otorga un valor de expresividad a lo dicho cuando el dequeísmo hace su aparición. Otros autores, por su lado, observaban un uso contrario en el dequeísmo, relacionado este con la atenuación pragmática, esto es, con la disminución de la intensidad de lo dicho (Albelda, 2016), e incluso con una suavización del compromiso del hablante con respecto a su mensaje. Así, por ejemplo, Bentivoglio y D'Itrono apuntan que "la presencia de la preposición *de* antes de una subordinada encabezada por *que* debilita la aserción en los casos de los verbos asertivos, y probablemente atenúa la presuposición en los casos de los verbos presupositivos fuertes" (1997, p. 73). Esta última es la perspectiva que

toma la investigación entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, punto de inflexión en el que nos encontramos y del que parte este estudio. Cabe agregar que este enfoque constituye un antecedente a los usos hispánicos latinoamericanos del objeto de estudio, lo que lo hace mucho más cercano a este análisis.

Tomando como base estas aproximaciones funcionales y sociolingüísticas recientes, se ha visto que la estructura formal *de que* también podría funcionar como un marcador de la evidencialidad, es decir, que indica la fuente de información transmitida (García 1986, Schwenter 1999, Demonte y Fernández 2005), lo que, además de reconocerle al fenómeno un valor semántico-pragmático que va más allá de la falla a la norma que se le solía atribuir, podría situarlo entre los dominios semánticos de la epistemicidad y la evidencialidad.

Metodología de la investigación

El presente capítulo realiza un análisis de corpus basado en el género de la entrevista sociolingüística. La selección de muestras se ha realizado sobre el Corpus del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (en adelante, *PRESEEA*), auspiciado y dirigido por Moreno Fernández (1996, 2009, 2021), el cual cuenta hoy con diferentes equipos que trabajan en el español y sus variedades. Este corpus resulta, por tanto, adecuado, ya que este capítulo versa sobre un fenómeno en contraste, desde el punto de vista de la variedad regional del español, y porque también ha servido como base para estudios semejantes de otras variedades del español (Núñez 2017, Ortega Someillán 2019).

En este macrocorpus se han aislado las entrevistas pertenecientes a los subcorpus de las ciudades de Monterrey (México) (Rodríguez, Flores y Pérez, 2010), que contiene un total de 108 entrevistas, y de Valencia (Gómez Molina 2002), que cuenta con 72 entrevistas; todas ellas clasificadas en función de los tres niveles socioculturales de los hablantes (respectivamente, bajo, medio y alto) en los cuales se presenta el corpus *PRESEEA* de manera general. En este conjunto de entrevistas (F_o = 183), se ha revisado la aparición del fenómeno del dequeísmo, el cual está presente en 513 casos en Monterrey, y en 75

ocurrencias, para la ciudad de Valencia. Cabe destacar que su presencia se analiza para el caso de las intervenciones reactivas o reactivo-iniciativas por parte del entrevistado, y no del entrevistador, dadas diferentes circunstancias discursivas: la mayor extensión de aquellas, por un lado; y, por otro, la disposición de dicho interlocutor a la espontaneidad y a poder expresar, en respuesta a lo requerido por el entrevistador, un mayor número de temas y de registros en los que el reconocimiento del dequeísmo puede dar cuenta de un también mayor número de efectos semántico-pragmáticos, los cuales interesan a los fines de este estudio.

La metodología del análisis de los ejemplos de dequeísmo obtenidos ha pasado, primero, por determinar los rasgos sociolíngüísticos de edad (20-34/35-55/>55 años), sexo (hombre/mujer) y nivel sociocultural (bajo/medio/alto) de aquellos usuarios que hacen uso del fenómeno. A continuación, se han evaluado aspectos del contexto de aparición del dequeísmo tales como la temática (vida personal, política, medio ambiente, etc.), el tipo de secuencia en el que hace su irrupción (variable en la que se aplica la distinción entre si la intervención en la que aparece el fenómeno del dequeísmo tiene alcance sobre la misma u otra secuencia) y la tipología textual (expositiva, narrativa, etc.) en la que predomina su manifestación. La conjunción de estos aspectos puede dar cuenta del modo en que se desarrollan unos u otros valores del dequeísmo.

Asimismo, se realiza una aproximación formal y descriptiva al fenómeno, con el fin de observar si existe alguna relación entre algunas de sus variantes y contextos de aparición concretos, y la manifestación de uno u otro de los valores de significado que se investigan. Para ello, se realizan pruebas de sustitución, así como una revisión de las categorías gramaticales que introducen el dequeísmo, se precisa cuál es su ámbito discursivo concreto, etc.

Una vez sintetizadas estas cuestiones, se reconocen y clasifican los valores semánticos potencialmente despertados por el *dequeísmo*, de acuerdo con Uribe (2022), a saber, como fenómeno (a) creador de un espacio mental (con valor de ilustrador situacional, ilustrador situacional opositivo, citativo o evidencial) o (b) ejemplificador. Se trata de significados que se aprehenden a partir de una aproximación cognitiva,

basada en la *Teoría de los Espacios Mentales* de Fauconnier (1997, 1998). Así bien, en la explicación de sus manifestaciones, como se ha expuesto, se combinan los marcos teóricos de la Lingüística Cognitiva y del análisis del discurso cognitivo-funcional, lo cual permite justificar algunos parámetros de aparición del dequeísmo más allá de su aparición formal descrita, hasta la fecha, como error morfosintáctico.

Finalmente, en este capítulo se verá si existen efectos sociopragmáticos derivados de los usos semánticos del dequeísmo comentados, concretamente, entre las categorías pragmáticas complementarias de atenuación (Albelda, 2016) e intensificación (Briz, 2017). Se reconozcan o no fenómenos de intensidad como los apuntados, se verá si existen, al menos, movimientos de auto- o heteroimagen concretos (Hernández Flores, 2013) relacionados con usos específicos de este fenómeno del dequeísmo, comúnmente reconocido como anómalo desde el punto de vista morfosintáctico (Gómez Devís, 1993; Gómez Molina y Devís, 1995; Gómez Molina, 2013), pero tan poco estudiado desde esta aproximación significativo-funcional, la cual resulta necesaria para completar su descripción exhaustiva.

Resultados

Resultados en la ciudad de Monterrey (México)

El habla de Monterrey-PRESEEA

Desde una dimensión morfosintáctica, los resultados de análisis del dequeísmo en el corpus de Monterrey muestran que en el 25% de los casos el hablante utiliza una combinación del dequeísmo con el adverbio *así* y que, por lo general, este último se ubica en una posición inmediatamente anterior al fenómeno analizado (*así* ***de que*** *¡ay qué ridícula!*). Esta combinación suele emplearse para ilustrar una situación, citar o ejemplificar, en su mayoría por el grupo de edad más joven, en contextos expositivo-argumentativos. Además, también se observaron otros elementos verbales, aunque con menor frecuencia que *así*, como la conjunción contraargumentativa, *pero* y la negación

en aquellos casos en los que el dequeísmo cumple una función de ilustrador situacional opositivo, es decir, que introduce una situación hipotética opuesta que contrasta una información brindada previamente (*pero no así* ***de que*** *me siente*), en su mayoría empleado por el grupo de mayor edad como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1

Repartición de valores semánticos del dequeísmo (F_o) en función de los parámetros sociolingüísticos de edad y sexo en la ciudad de Monterrey (México).

Edad (años)	**20-34**		**35-54**		**> 55**		**TOTAL**
Sexo (Hombre o Mujer)	H	M	H	M	H	M	
Ilustrador situacional	103	86	21	30	1	0	**241**
Ilustrador situacional opositivo	5	5	2	2	12	14	**40**
Citativo	27	47	4	16	38	35	**167**
Estrategia evidencial	1	1	0	0	0	0	**2**
Ejemplificador	21	20	8	4	4	6	**63**
TOTAL (F_o)	**157**	**159**	**35**	**52**	**55**	**55**	**513**

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 1 se observan las frecuencias absolutas de acuerdo con el análisis cuantitativo que considera las variables de edad y sexo. Se resalta el uso del dequeísmo como ilustrador situacional en el grupo más joven. En esta categoría se agrupan todos los casos en los que el hablante emplea el fenómeno analizado para presentar situaciones recordadas o hipotéticas que facilitan la comprensión por parte del interlocutor. La situación que se introduce complementa y ayuda a describir información que el hablante proporciona en la misma intervención (p. ej. I: *¡ah! pos el calorón chingado* ***de que*** */ estás encerrado en el cuarto y ya no hallas ni cómo hacerle*). Como puede verse, coincide con la manifestación de temas personales, íntimos, relacionados con la vida cotidiana del entrevistado.

La estrategia evidencial es el valor que se encuentra en menor medida en este corpus con solo dos casos, y se distingue al reportar la fuente de información (p. ej. I: *después de las dos de la noche / todos mis amigos /* ***de que*** *vámonos*), a diferencia del

citativo, que se trata más de una representación que de una cita misma (p. ej. I: *ponen las mantas ahí en el parque* ***de que*** *junta vecinal tal día / en la caseta de vigilancia*).

Los dos casos de estrategia evidencial identificados, al tratarse de evidenciales reportativos, podrían categorizarse como parte del valor citativo; no obstante, en este estudio se consideró la propuesta de Gallucci (2018), quien indica que no todos los citativos son estrategias evidenciales. Para identificar la evidencialidad en los casos analizados, se tomaron en cuenta las características de identificación propuestas por Albelda (2018). Sin embargo, desde una perspectiva más amplia de la evidencialidad, no se descarta la posibilidad de que los citativos y las estrategias evidenciales puedan incluirse en una misma categoría. Los resultados también indican una alta probabilidad de que en corpus de fechas más recientes se muestre una mayor frecuencia de uso de estrategias evidenciales, dado que los dos casos que se encontraron en este estudio pertenecen al grupo más joven.

Por otro lado, se observó que el nivel de instrucción pasa ser un criterio notable para el hablante regiomontano en el momento de utilizar el dequeísmo, como se observa en la Tabla 2:

Tabla 2

F_o del fenómeno del dequeísmo en Monterrey (México) en función del parámetro sociolingüístico del nivel sociocultural de los sujetos entrevistados.

	NIVEL DE INSTRUCCIÓN		
	BAJO	MEDIO	ALTO
N.º casos (Monterrey, México)	170	163	180

Nota: Elaboración propia.

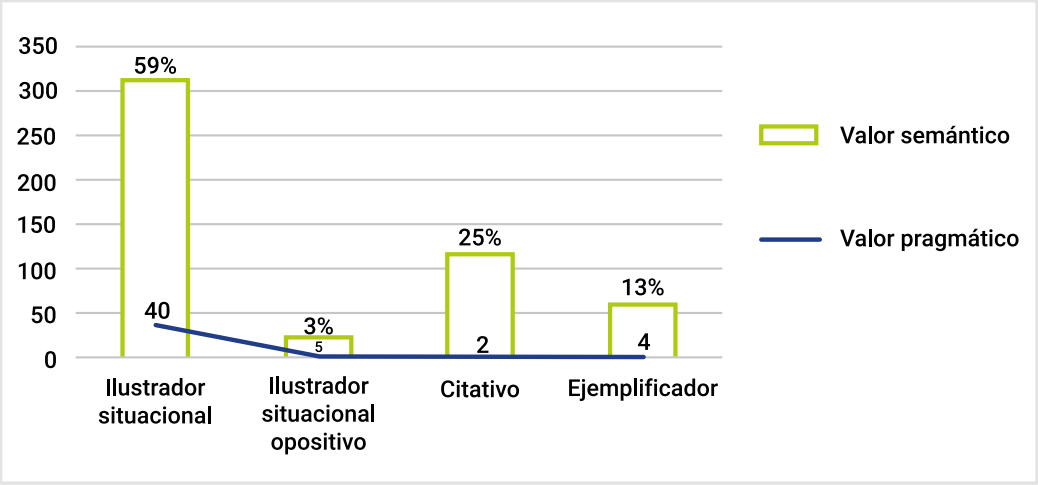
En esta tabla se puede identificar que, si bien no se trata de una diferencia estadísticamente significativa, el fenómeno del dequeísmo resulta más frecuente en el grupo de nivel de instrucción alto (en su mayoría, mujeres, con el 66% de los casos), seguido por el bajo (en su mayoría hombres, con el 57% de los usos). Esto se resalta debido a que, a pesar de ser tradicionalmente considerado un fenómeno anómalo, el dequeísmo

se emplea en su mayoría por hablantes que cuentan con estudios profesionales o de posgrado, lo cual reafirma el uso intencional del dequeísmo con distintas funciones por parte del hablante o entrevistado, lo que va más allá de presentarse como una anomalía en la norma lingüística.

Por último, en cuanto a las funciones pragmáticas, se identificó solamente el uso de la atenuación, como muestra la Figura 1:

Figura 1.

F_o de casos de dequeísmo en Monterrey (México) con función pragmática atenuante, según su valor semántico.



Nota: Elaboración propia.

La Figura 1 muestra que la atenuación pragmática se emplea en mayor medida en aquellos casos categorizados como ilustradores situacionales. Para identificar la atenuación con carácter pragmático, se consideró el involucramiento de la imagen propia del hablante (autoimagen) o la de un tercero (heteroimagen) (Hernández Flores, 2013). Por ejemplo:

I. **Autoimagen**: *yo soy una persona **de que** / está mal que yo lo diga / pero soy una persona que soy muy buena gente* (MONR_M11_HMP007)
II. **Heteroimagen:** *pues yo pienso que / que es este // **de que** a lo mejor los policías ganan muy poquito y / y como la delincuencia les ofrece más* (MONR_H21_HMP038)

En el ejemplo de I, la imagen que se ve amenazada es la de la informante, ya que el hecho de autohalagarse puede afectarle negativamente. Se ha demostrado que un hablante es modesto generalmente para proteger y reforzar la imagen que tiene dentro del grupo al que pertenece; si se realiza un cumplido a él mismo sin mitigar el acto, corre el riesgo de quedar fuera del grupo (Flores, 2014; Rodríguez y Jiménez, 2014). Agradecer o mitigar un cumplido hacia su persona son formas, pues, que el mexicano emplea para salvaguardar su propia imagen. Además, la aclaración *está mal que yo lo diga* confirma que la intención del hablante al emplear atenuantes en su intervención no es otra que distanciarse de la afirmación que está por hacer.

En el ejemplo de II, el hablante argumenta la razón por la cual él cree que algunos policías forman parte de la delincuencia organizada. Al verse involucrada la imagen de alguien que se considera que tiene un mayor poder o jerarquía en la sociedad, el hablante utiliza la atenuación como una manera de evitar el compromiso con lo que afirma. Se ha estudiado que las interacciones que llevan a cabo los mexicanos están gobernadas por un sistema jerárquico donde el receptor está en el centro y el emisor en la periferia (Flores, 2014). Por lo que, en este caso se podría decir que, a pesar de que no es la imagen del receptor la que está en juego, sí se ve amenazada la imagen de alguien que no se encuentra en la entrevista, y cuya posición también se encuentra en un punto alto dentro de un sistema social jerárquico. Además, se identifica la presencia de una estructura suspendida al final, lo que evidencia el distanciamiento del hablante con la información que brinda.

En ambos ejemplos el dequeísmo inicia el segmento atenuante, lo que puede añadir un mayor distanciamiento para no comprometerse totalmente con lo que dirá en el segmento atenuado, como se propone en algunos estudios bibliográficos (Bentivoglio, 2002; Bentivoglio y D'itrono, 1977; García, 1986).

Resultados en la ciudad de Valencia (España)

El habla de Valencia-PRESEEA

Los resultados observados en la ciudad de Valencia, pertenecientes a la variedad occidental del español, concretamente del español hablado en el este de España, dan cuenta de que la forma estructural *de que* reparte sus contextos casi de manera equitativa entre su aparición tras una forma nominal o incluso pronominal, con valor de sustantivo (en el 51 % de los casos: *pasarme su preocupación* ***de que*** *noo/ leyera con- con luz artificial si fuera posiblee*; *si cree conveniente* ***de que*** *hay que revisar a la mujer*) y tras una forma verbal conjugada o combinación lingüística con valor verbal (con un 49 % de frecuencia de uso: *me da miedo* ***de quee*** *me- no sé/ de cualquier cosa*; *es importante/ cuestión diferente/ es* ***de que*** *existan aspectos/ más relevantes*). A diferencia de lo que ocurre en Monterrey, pues, en Valencia no se utiliza su uso tras formas de tipo adverbial, aunque sí puedan aparecer algunos casos con locuciones adverbiales o estructuras sintácticas con valor adverbial (v. nota 1). En todos los casos se observa que el dequeísmo introduce una cláusula subordinada y que, tras la conjunción *que*, aparece de forma inmediata un verbo en forma personal.

Desde el punto de vista sociolingüístico, existe un mayor número de observaciones notables. Véase, primeramente, la Tabla 3:

Tabla 3.

Repartición de valores semánticos del dequeísmo (F_o) en función de los parámetros sociolingüísticos de edad y sexo en la ciudad de Valencia (España).

Edad (años)	20-34		35-54		> 55		TOTAL
Sexo (Hombre o Mujer)	H	M	H	M	H	M	
Ilustrador situacional	4	2	22	4	15	6	**53**
Ilustrador situacional opositivo	0	0	0	0	0	0	0
Citativo	1	1	2	2	2	1	9
Estrategia evidencial	0	0	0	0	0	0	0
Ejemplificado	3	0	6	1	2	0	12

TOTAL (F_o)	8	3	30	7	19	7	74

Nota. Elaboración propia.

En esta tabla se resumen las frecuencias absolutas obtenidas, de acuerdo con los parámetros de edad y sexo, y repartidas según el valor semántico encontrado en sus usos. Frente a lo que ocurre en la ciudad mexicana de Monterrey, en este caso en España, no aparecen usos del dequeísmo como ilustrador situacional de carácter opositivo, ni como estrategia evidencial. Asimismo, prevalece el valor de ilustrador situacional (p. ej. *B: (suspiros) bueno puess/ vamos a ver ee// hombre yo creo que por ejemplo/ es- respecto al ejército profesional está claro* ***de que ee*** *en este momento/ mm lo que digamos/ mm más se requiere es un cuerpoo// relativamente pequeño/ bien dotado/ y quee tenga mucha maniobrabilidad ¿no?*), sobre todo, usado por hombres, de 35 años o edades superiores. Este valor, del mismo modo que se ha visto para el caso de México, suele manifestarse en contextos expositivo-argumentativos, en los que el tema tratado es de tipo personal (puede verse en el ejemplo aducido que el entrevistado está dando su opinión en torno a la existencia y funcionalidad de que exista un ejército profesional en España).

En cuanto a los valores de significado reconocidos: ilustrador situacional (y no en su versión opositiva) (como es el caso del ejemplo inmediatamente anterior visto), citativo (*pero no vino con laa- con la cosa de que-* ***de que*** ¡oye! el coche se ha averia(d)o otra vez[1]// *es la expresión/ el problema de siempre/ noo…*) y ejemplificador (*bueno/ y después en- en las mismas familias// yo conozco familias* ***de que*** *han sido cinco o seis de familia y cada uno ha salido dee- de una manera*), da cuenta de que el uso significativo-funcional del fenómeno en España —o, al menos, esto es, en la ciudad de Valencia—, coincide en la

1 Para evitar la confusión con la ortotipografía elegida en este capítulo a la hora de presentar los ejemplos (letra cursiva), aquí presentamos en letra redonda el discurso directo reproducido por el entrevistado (el cual aparece en cursiva en PRESEEA-Valencia, de acuerdo con las normas de transcripción de dicho equipo de investigación y trabajo).

El ejemplo aquí expuesto es uno de los casos en los que, pese a observar que morfológicamente el dequeísmo no suele aparecer en Valencia tras una forma puramente adverbial, sí puede hacerlo tras una estructura sintáctica con valor adverbial. Aquí, por ejemplo, la forma de describir el modo en el que vino la persona de la cual se habla, a través de la reproducción de su discurso directo, podría ser sustituida por una forma adverbial.

mayor parte de los casos con la apertura de otros espacios mentales que sirven al hablante para distanciarse de lo dicho (por distintas motivaciones, como en adelante explicaremos), y no tanto para indicar la fuente (de hecho, el valor evidencial no aparece) ni poner el foco en la regulación de compromisos epistémicos con lo dicho.

Véase ahora, en concreto, el resultado que proporciona el nivel de instrucción de los entrevistados que hacen uso del dequeísmo en España.

Tabla 4.

F_o del fenómeno del dequeísmo en Valencia (España) en función del parámetro sociolingüístico del nivel sociocultural de los sujetos entrevistados.

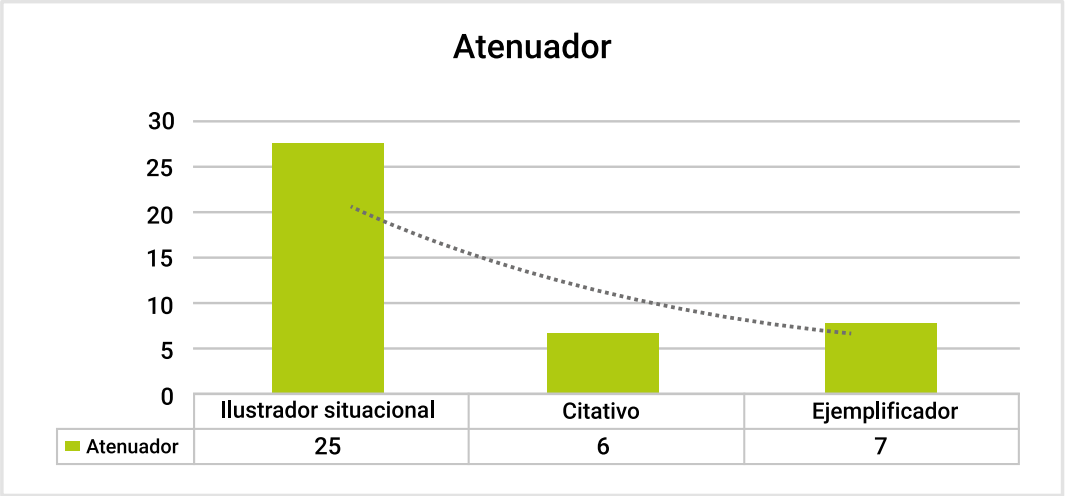
	NIVEL DE INSTRUCCIÓN		
	BAJO	MEDIO	ALTO
N.º casos (Valencia, España)	28	15	30

Nota: Elaboración propia.

En esta Tabla 4 se observa que, pese a lo reconocido por la bibliografía tradicional que etiqueta el fenómeno del dequeísmo como anómalo, este resulta ser frecuente, sobre todo, en un nivel de instrucción alto —como también ocurre en México—. Este dato puede hacer repensar que se trate de un fenómeno que pueda seguir definiéndose desde el punto de vista normativo del español y que pueda ser explicado desde un punto de vista semántico-pragmático, atendiendo a los contextos de uso que se le reconocen como frecuentes.

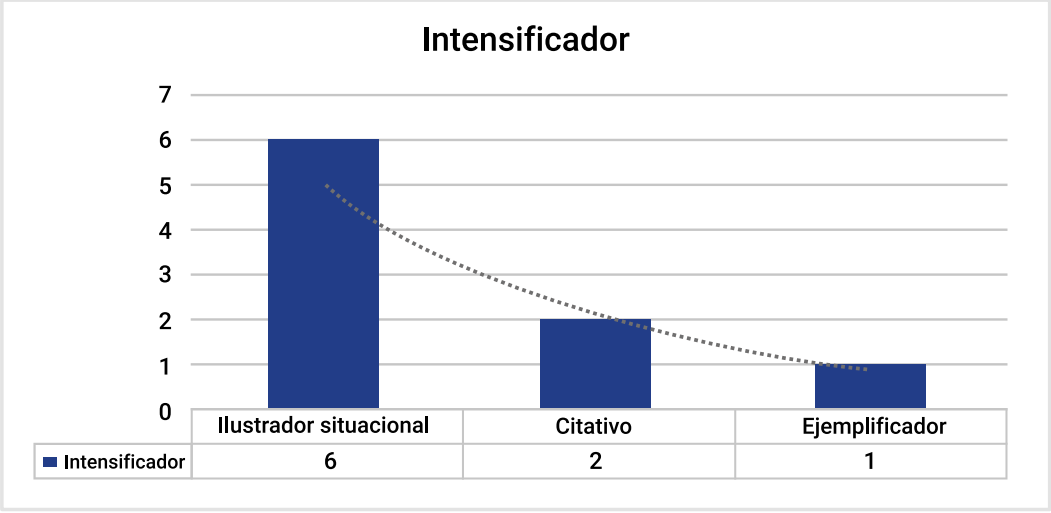
Finalmente, revisamos la pragmática del dequeísmo detectada en Valencia. La Figura 2 recoge los valores de significado que funcionan como atenuantes; el 3, los valores que manifiestan intensificación:

Figura 2. *F_o de casos de dequeísmo en Valencia con función atenuante, según su valor semántico.*



Nota: Elaboración propia.

Figura 3. *F_o de casos de dequeísmo en Valencia con función intensificadora, según su valor semántico.*



Nota: Elaboración propia.

Las Figuras 2 y 3 muestran que el valor de ilustración situacional, además de ser el más frecuente, coincide también con la manifestación de fenómenos de intensidad

pragmática, sea hacia la disminución, sea hacia el refuerzo de la fuerza ilocutiva de lo dicho. La asociación de este valor con la atenuación (33,4 % de frecuencia en Valencia) es superior, no obstante, al de la intensificación (8 % de casos). En uno u otro caso, no obstante, se ve que el resto de los significados (citación o ejemplificador), pese a aparecer en España, no suelen acarrear funciones pragmáticas añadidas.

Se hace una distinción, esto sí, entre las actividades de imagen que se dan en esta variedad del español. El uso del dequeísmo alterna en Valencia entre las actividades de imagen centradas en el yo (autoimagen) y las centradas en el tú o terceros (heteroimagen). Léanse estos ejemplos:

(a) ILUSTRADOR SITUACIONAL + atenuación:

I'. Autoimagen: *... está el temor que han pasado muchas cosas/ y estamos recelosos muchas veces/ pensando* ***de que*** *a lo mejor esa persona// ess/ ¿qué diría yoo?/ uun ladrón allí/ y tienes miedo/ que no debe ser así ni de pensarlo siquiera* (PRESEEA-Valencia, Medio, 15: 334-338)

II'. Heteroimagen: *claaro/ esto es muy fuerte/ si tú/ tienes en cuenta* ***de que*** *a lo mejor el cálculo integral dos/ le dedicó el buen hombre oo la buena mujer/ dos años de su vida prácticamente pa(ra) aprobarlo* (PRESEEA-Valencia, Alto, 3: 538-545)

(b) ILUSTRADOR SITUACIONAL + intensificación:

I''. Autoimagen: *tengo a gala* ***de que*** *es la única empresa de estudios que está pagando/ a to(do) el mundo por adelanta(d)o// y además lo tengo a gala/* (PRESEEA-Valencia, Alto, 3: 657-664)

Veamos los ejemplos previos, todos con un valor ilustrador situacional, el cual resulta ser el más frecuente en ambas variedades regionales, pero con funciones pragmáticas distintas. En I', como también ocurre con el caso expuesto más arriba como ejemplificador, se acota lo dicho al terreno del yo. En I', la complejidad del tema tratado (la inmigración), hace que el entrevistado quiera prevenir un daño a su propia imagen. Es por ello por lo que, mediante "de que", puede verse que el hablante se diluye en un plural inclusivo indefinido, en el que se sumerge en un giro intersubjetivo, y así atribuye lo dicho no a su yo, sino a un conjunto de personas que augura piensan de modo similar. Asimismo,

esta atenuación se suma a la del contenido de lo dicho (que, si bien puede entenderse que afecta a terceros, los calificados de "ladrones", esta no revierte directamente sobre aquellos, sino sobre la imagen del hablante si califica de tal modo a aquellos). También ocurre con el ejemplificador, al juzgar el tipo de familias que se comentan. Es distinto el caso de II', en que la imagen que está en juego es la de la mujer y el hombre comentados en el ejemplo, lo que obliga al entrevistado a usar el dequeísmo para atenuar el daño a la heteroimagen. En contrapartida, I'' manifiesta una función intensificadora, en la que el dequeísmo sirve para reforzar la propia imagen positiva al reconocer las buenas prácticas de la empresa del entrevistador.

Resultados en contraste

Desde el punto de vista contrastivo, la aproximación formal al dequeísmo no ha proporcionado diferencias notables en las dos ciudades analizadas, a excepción de la aparición previa de adverbios, predominantemente, en Monterrey. No obstante, sí resulta interesante la aproximación sociolingüística a los usos de la estructura objeto de estudio. En este sentido, se observa una prevalencia del dequeísmo en un nivel de instrucción alto, tanto en una variedad regional como en otra del español (35,1 % en México; 40 % en España), lo que debe hacer que nos replanteemos seguir definiéndolo como una construcción anómala. Se invierten, en cambio, los resultados por razón de sexo, pues los usos de todos los valores parecen ser mayores en el caso de las mujeres en Monterrey (51,9 %), frente al caso de Valencia, en que lo usan con mayor frecuencia los hombres (76 %).

Asimismo, se ha visto que el dequeísmo en Monterrey es más polisémico (con el despliegue de hasta 5 valores semánticos) que en Valencia (donde manifiesta solo 3 de estos significados, incluso con el predominio de uno de ellos, el cual coincide con ser el más frecuente también en Monterrey: el valor de *ilustrador situacional*). Estas observaciones pueden hacer pensar que existen nodos básicos de significado de este fenómeno, más allá de que existan otras elaboraciones significativas comunes en algunas variedades regionales del español.

En cuanto a las funciones pragmáticas, se ha visto que la atenuación es la categoría más frecuente en el uso del fenómeno en ambas modalidades lingüísticas, si bien predomina en Monterrey (México), con un 10 % de los casos totales. En Valencia (España) la atenuación (87 %) se reparte sus contextos de aparición con la intensificación (13 %). En uno y otro caso, no obstante, el dequeísmo contribuye a las actividades de autoimagen (sea con valor atenuativo, sea con valor intensificador).

Conclusiones

El presente estudio ha descrito el fenómeno del dequeísmo desde un nuevo punto de vista semántico-pragmático, aspecto que ha sido escasamente atendido hasta la fecha, aunque ofrece resultados novedosos (Núñez 2017 y Uribe 2021, 2022). El enfoque que ha tomado la investigación para ello ha combinado el marco teórico de la Lingüística cognitiva, así como el análisis discursivo y sociolingüístico.

El contraste entre variedades regionales del español, en este caso, las propias de las ciudades de Monterrey (México), y de Valencia (España), ha permitido observar semejanzas semánticas en las manifestaciones de la construcción formal analizada. Ahora bien, también ha servido para detectar divergencias pragmáticas entre ambas variedades del español, lo que puede responder a la existencia de un posible valor nuclear del fenómeno del dequeísmo, pero que se desarrolla de manera distinta entre culturas de más o menos acercamiento (Briz 2007), característica que diferencia las dos variedades analizadas en este estudio. Esta cuestión deberá ser abordada en mayor profundidad en estudios posteriores, sobre todo, con la ampliación del corpus de trabajo y el análisis más exhaustivo del dequeísmo en otras ciudades de estas mismas variedades diatópicas del español.

El reconocimiento de la polisemia del fenómeno del dequeísmo, así como la diversidad de actividades de imagen que puede despertar, también obligan —tras la conclusión de este estudio— a repensar su definición como fenómeno anómalo, fuera de la norma de la lengua, pues puede entenderse como fenómeno con usos graduales, en función de las necesidades y fines modales (subjetivos) del hablante en sus actos comunicativos. Esta propuesta también se revisará en futuras investigaciones en ciernes.

Referencias

Albelda, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14.1 (27), 19-32.

Albelda, M. (2018). Evidentials as a mark of genre: A study of four oral and written genres. *Pragmatics & Society*, 9(3), 429-453. https://doi.org/10.1075/ps.16035.alb

Almeida, M. (2007). Tres tesis sobre el dequeísmo. *Revista de Filología*, 25, 49-57. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14731

Almeida, M. (2009). Priming y efectos mecánicos en la variación lingüística: el (de) queísmo en una comunidad canaria. *Boletín de Filología*, XLIV.1, 11-37. https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18069.

Arjona, M. (1978). *Anomalías en el uso de la preposición de en el español de México*. ALM.

Bentivoglio, P. (1976). Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Caracas. En F. M. Aid, C. Resnick & B. Saciuk (coords.). *Coloquion of the Hispanic Lingüístics* (pp. 1-18), Georgetown University Press.

Bentivoglio, P. (2002). La variación sociosintáctica en español. *II Congreso Internacional de La Lengua Española*. https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/unidad-diversidad/bentivoglio-p.htm

Bentivoglio, P. y D'Introno (1977). Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla de Caracas. *Boletín de La Academia Puertorriqueña de La Lengua Española*, 1, 59-82.

Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 5-40.

Briz, A. (2017). Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial. En M. Albelda & W. Mihatsch, (eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 43-67). Iberoamericana Vervuert, 65.

Bosque, I., & V. Demonte (1999). *Gramática Descriptiva de La Lengua Española* (Vol. 2). Espasa Calpe.

Carbonero, P. (1992). Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Sevilla: análisis contrastado con otras hablas peninsulares y americanas. *Scripta Philologica in Honorem J. M. Lope Blanch*, 43-63.

DeMello, G. (1995). El dequeísmo en el español hablado contemporáneo: ¿un caso de independencia semántica? *Hispanic Linguistics*, 117-152.

Demonte, V. & Fernández, O. (2005). Features in Comp and Syntactic Variation: the Case of "(de)queísmo" in Spanish. *Lingua, (1)*15, 1063-1082. http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2004.02.004

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in Tought and Language*. Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1998). *Mental Spaces*. Edinburgh. Cambridge University Press.

Flores, E. (2014). Respuestas a cumplidos en el español de Puebla. En M. E. Flores Treviño & J. M. Infante Bonfiglio (Eds.), *La (des)cortesía en el discurso* (pp. 235-266). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Gallucci, M. J. (2018). Estudio sociolingüístico del discurso referido como categoría y continuum en el español hablado de Caracas. *Philologica Canariensia*, 24, 55-75. https://doi.org/10.20420/PhilCan.2018.197

García, E. (1986). El fenómeno del (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de una lengua. *Actas del II Congreso Sobre El Español de América* (pp. 46-65). Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez Devís, M. B. (1993). Estudio sociolingüístico del dequeísmo. *Interlingüística*, I, 24-29.

Gómez Molina, J. R. (2002). El corpus del español hablado de Valencia: proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA). En J.L. Blas, M. Casanova, S. Fortuño & M. Porcar, *Estudios sobre lengua y sociedad* (pp. 217-235). Universitat Jaume I.

Gómez Molina, J. R. (2013). Las construcciones 'de / Ø + que + verbo en forma personal'. En *El Español de Valencia: Estudio Sociolingüístico*, 183-222. https://doi.org/10.25115/oralia.v14i1.8201

Gómez Molina, J. R., & B. Gómez Devís (1995). Dequeísmo y queísmo en el español hablado de Valencia: factores lingüísticos y sociales. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XI, 193-220.

Granvik, A. (2015). Orígenes semánticos del "dequeísmo". *Actas Del IX Congreso Internacional de Historia de La Lengua Española*. Universidad de Cádiz. 833-851.

Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural*, 1(2), 175-198. https://doi.org/10.1515/soprag-2012-0012

Moreno Fernández, F. (1996). Metodología del Proyecto para el estudio sociolingüístico

del español de España y de América (PRESEEA). *Lingüística*, 8, 257-287. https://preseea.uah.es/sites/default/files/2022-02/

Moreno Fernández, F. (2009). El estudio coordinado de las hablas hispánicas. En M. V. Camacho Taboada, J. J. Rodríguez Toro & J. Santana Marrero (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales* (pp. 547-566). Iberoamericana Vervuert.

Moreno Fernández, F. (2021). Documentos PRESEEA de investigación. Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América" (PRESEEA). Universidad de Alcalá. https://doi.org/10.37536/preseea.2021.doc1

Náñez, E. (1984). Sobre dequeísmo. *RFR II*, 239-248.

Núñez, A. (2017). Estudio sociolingüístico del dequeísmo en el español hablado en Santiago de Chile. *Lexis*, XLI(2), 311-346. http://dx.doi.org/10.18800/lexis.201702.002

Ortega Someillán, N. (2019). "El queísmo y el dequeísmo en las Muestras del habla culta de La Habana". *La Habana*, 287, 247-266, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000100247&lng=es&tlng=es.

Rabanales, A. (2005). Queísmo y Dequeísmo en el español de Chile. *Onomázein*, *12*(2), 23-53.

RAE (2018). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 21.10.2021, de https://dle.rae.es/dequeísmo?m=form

Rodríguez, L., M. E. Flores & T. Pérez Aguirre (comps.) (2010). *Corpus El habla de Monterrey-PRESEEA*, No. de Registro SEP 03-2010-091313044500-01

Rodríguez, L. & Jiménez, E. (2014). La variable social en el halago. Aplicación de un test de hábitos sociales en la comunidad de Monterrey. En M. E. Flores Treviño y J. M. Infante Bonfiglio (Eds.), *La (des)cortesía en el discurso* (pp. 297-324). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Schwenter, S. (1999). Evidentiality in Spanish Morphosyntax: a Reanalysis of (de)queísmo. En M. J. Serrano (Ed.), *Estudios de variación sintáctica* (pp. 65-87). Iberoamericana Vervuert.

Ueda, H. (2017). Asimetría unidireccional de queísmo y dequeísmo. Aproximación a la realidad histórica y actual de la variación a través de estudios anteriores, corpus y encuestas. *Spanish Dialect Syntax*. Universidad Complutense de Madrid, 1-57.

Uribe, L. M. (2021). *Estudio a profundidad de la locución hacer de cuenta y del dequeísmo en*

El Habla de Monterrey-PRESEEA. [Tesis de Doctorado en Estudios Humanísticos con especialidad en Estudios del discurso histórico, cultural y literario]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Uribe, L. M. (2022). Análisis semántico y pragmático del dequeísmo en El Habla de Monterrey-PRESEEA. *Spanish in Context*, 19(3), 432-453. https://doi.org/10.1075/sic.00083.uri

Biodatas

Liz Maleni Uribe Martínez es Doctora en Estudios Humanísticos con especialidad en Literatura y Discurso por el Tecnológico de Monterrey (2021). Cuenta con dos maestrías: una en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León y otra en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey. Se graduó en 2013 como Licenciada en Ciencias del Lenguaje en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente es Profesora de Asignatura en la misma universidad, donde imparte distintas asignaturas de Lingüística Aplicada a nivel Licenciatura y Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCyT), destacando por su trayectoria académica e investigativa.

María Amparo Soler Bonafont es Doctora en Estudios Hispánicos Avanzados por la Universitat de València y ejerce actualmente como Profesora del Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Es especialista en semántica y pragmática del español, así como en lingüística cognitiva. Ha realizado distintas publicaciones en torno al uso sincrónico de marcadores discursivos de modalidad, verbos cognitivos y aspectos sociopragmáticos de imagen en contraste en distintas variedades diatópicas del español.

TROLLING CELEBRITIES: SOCIOPRAGMATIC RESOURCES OF BRITISH TROLLS ON TWITTER

César David Machuca Tovar
cesar.machucatv@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0009-0003-6276-3775
Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

This study delves into the socio-pragmatic techniques utilized by British trolls on Twitter, investigating how specific aggression strategies, paired with distinct humor styles, affect both the perception of their targets and the reactions elicited within digital communities. Using Hardaker's (2013) framework on trolling behaviors, which categorizes trolling strategies as covert or overt, this research focuses on interactions targeting polarizing public figures. Tweets were systematically analyzed and classified into strategies including (Hypo)Criticism, Digression, and Antipathy, revealing a predominant use of covert aggression. British trolls often disguise their antagonism through seemingly innocent or humorous statements, thereby engaging in indirect ridicule that serves to undermine their targets' public personas while simultaneously reinforcing camaraderie among the trolls themselves. By using both deductive and inductive data analysis, this study compares the different linguistic theories about trolling with a corpus of 18 tweets to explore how such trolls exploit linguistic creativity, illustrating how trolls strategically violate conversational maxims to provoke emotional responses. Findings indicate a dual reliance on aggressive and non-prototypical affiliative humor; while aggressive humor creates overt attacks, affiliative humor facilitates group cohesion. The deceiving interaction of aggression and humor demonstrates trolling's dual function as both a mechanism for social commentary and a source of entertainment within British online spaces. This study contributes to the understanding of trolling as a complex and cultural communicative phenomenon with relevant implications for digital discourse analysis.

Keywords: aggression, Discourse Analysis, humor, trolling, Twitter

Introduction

The first documented appearance of trolling on the internet was on the old online forum Usenet, where users could discuss diverse topics. Initially, trolls would "tease" inexperienced users in a friendly way when they broke forum rules due to their inexperience on the site, helping them learn how it worked. However, newcomers eventually began to be targeted simply for being new, turning the troll into a despicable user focused on causing disruption in various forums at the expense of new users and others who fell into their trolling, all for their entertainment (Nycyk, 2017). This discourse interaction appears in CMC communication, which is the kind of interface that allows people to communicate instantly even when they are separated by time and space, but it fails to replicate some face-to-face cues. This motivates misinterpretation and thus, conflict between users (Hardaker, 2010).

On this view, trolling has been described by various authors in the United States, United Kingdom, and other English-speaking countries as a phenomenon that exhibits sexist, criminal, immoral, and even violent traits that manage to disrupt discussion spaces or even entire digital communities. All these studies share common elements such as anonymity, the ease that internet offers to individuals to express themselves freely, and the lack of feedback mechanisms that are present in face-to-face communication (Herring et al., 2002; Bishop, 2012; Shin, 2008; Hardaker, 2010, as cited in De Seta, 2013).

Other studies present trolling as a cultural phenomenon, either as a practice of skepticism to build trust and verify the truth of information presented online (Krappitz, 2012), or as a ritual of anti-politeness, where one participant's image is ostensibly attacked while simultaneously reinforcing closeness and solidarity (Culpeper, 2011, as cited in Mugford, 2013); in this context, the goal is to strengthen affection, trust, and solidarity among members of a digital community (De Seta, 2013).

Hardaker (2013) offers a definition that describes the main characteristics of trolling nowadays in Computer-Mediated Communication:

"Trolling is the deliberate (perceived) use of impoliteness/aggression, deception and/or manipulation in CMC to create a context conducive to triggering or antagonising conflict, typically for amusement's sake." (p. 58)

Trolls often have several ways of carrying out their attacks, but they all seem to share the aim of causing moral harm to one or more users. For this reason, in English-speaking countries like England and Australia, there have been cases of trolling that have crossed digital boundaries, becoming an issue that affects users in real life and resulting in legal consequences for the trolls (Hardaker & McGlashan, 2015).

However, there is also a considerate difference between trolling and other apparently similar discursive phenomena, such as *trolear*, which is the counterpart of trolling for Latin American countries. Unlike trolling, *trolear* is seen as a funny and harmless activity, in which any kind of abuse or harm would not take place, so that it would not either be considered as a criminal activity nor have any legal consequence for the troll. These differences may reside in the different sociopragmatic resources that trolls from different speech communities use and, also, in their cultural practices (Machuca, 2020).

Theoretical Framework

Covert and overt strategies

Hardaker (2013) proposes a series of covert and overt strategies used by trolls that clarify this behavior: Digress, (Hypo)Criticise, Antipathise, Risk, Endanger, Shock and Aggress. We would look only at the first three of them, since they are the ones that appeared in the corpus analysis.

The first of them, Digress, involves drawing others into a meaningless discussion that ultimately irritates those involved, with the aim of steering away from the main topic. This can occur through multiple techniques, such as spamming, which means making comments that are completely irrelevant to the conversation (Hardaker, 2013).

The second strategy is (Hypo)Criticise, which involves two types of trolling: one where a user is excessively criticized, and the other, even more antagonistic, where the troll

criticizes the user for something the troll does as well. Hardaker (2013) mentions that in this strategy, trolls commonly ignore the content of a post and start attacking aspects like grammar, spelling, punctuation, etc. This may happen because written language serves as the primary representation of a user's identity and public image, making it a sensitive target. Additionally, for most users, a person's linguistic competence or incompetence and accuracy or inaccuracy in language use serve as indicators of intelligence, maturity, trustworthiness, and habits.

In the Antipathise strategy, the troll makes a deliberately controversial comment in a specific context, aiming to deceive the group into a conversation where their public images, moral values, egos, sensitivities, and guilt are played upon to provoke emotional responses. The troll might pose as an inexperienced user, asking something that appears innocent but is actually stupid, negligent, cruel, or similar. This places other users in a dilemma: if the question is genuine, they risk letting someone continue a behavior that could cause them problems, but if it is from a troll, they're making a futile effort, potentially disrupting group harmony by advising the troll (Hardaker, 2013).

Most of these strategies may show a level of "innocence" or "playfulness" which the trolls might use to protect themselves from being exposed and putting an end to their enjoyment, showing that these strategies can have some level of "covertness". (Hardaker, 2013, p. 78). However, in the Aggress strategy, which is the most documented in the media, a user is openly and deliberately attacked without any clear justification, making it the most evident and overt strategy (Hardaker, 2013).

Besides these strategies, Hardaker and McGlashan (2015) identified three levels of trolling in Twitter:

a). **High risk**: Tweets which show evidence of attempting to instill fear of harm, harassment, or potentially illegal behavior.

b). **Low risk**: Tweets that show evidence of offensive content, insults, ridicule, or spam, but no linguistic signs of fear-inducing or threatening behavior.

c). **No risk**: Tweets that do not show evidence of any criminal behavior.

Harm levels

Another way to look at trolling strategies may be explained in terms of the harm caused to their victims. Nycyk (2017) considers mainly five cases:

a) Harm to a family member because of the actions of another family member.
b) Harm based on a person's physical attributes and looks.
c) Harm based on threats to one's personal safety.
d) Harm based on shaming and defamation of a victim.
e) Harm based on loss of reputation.

Nycyk (2017) developed these 5 strategies by looking at examples on different websites throughout the Internet that may look funny and innocent, but then, showing some of the consequences that these "harmless" actions might have on an individual. These included that trolling was acknowledged in a court of law provable, concluding that trolling is a critical problem nowadays.

Cooperative Principle failings

Trolling usually has a humoristic effect regardless of the negative consequences that it may have on the victim, this is why many users may see trolling as any other discursive phenomenon in Spanish speaking countries like Mexico (Machuca, 2020). The use of humor in these kinds of practices could be identified as failings to the Grice's Cooperative Principle and its maxims.

According to Grice (1989), the Cooperative Principle is an assumption that speakers co-operate with each other to make conversational exchanges flow and work efficiently. To follow this principle, speakers use the four so-called "Gricean Maxims": Quantity, Quality, Relevance and Manner.

The quantity maxim refers to giving just the right amount of information to the interlocutor, not more or less than what is needed. On the other hand, the quality maxim has to do with not saying things that we believe to be false or that we do not have adequate evidence to confirm. Relevance is self-explanatory, since it only deals with

saying things that are relevant to the interaction and, finally, Manner, has to do with being clear and unambiguous. (Grice, 1945, as cited in Yule, 2017).

These maxims are sometimes not followed by the speakers causing a kind of "failing" to the cooperative principle, which may be a violation when it has the purpose of misleading the interlocutor or a flouting, when the failing is evident to the interlocutor since that is the original intention of the speaker (Dawson & Phelan, 2016). For the purposes of this research, we would identify both cases as "failings", which are relevant in trolling since they help to understand the trolls' intentions when they use some of the Hardaker's strategies depending on if the approach is more covertly or overtly made.

Humor types

Finally, another relevant sociopragmatic aspect considered in this study was the use of humor, which is also present in many examples of trolling.

This study focuses primarily on the use of aggressive humor and non-prototypical affiliative humor, both of which are most employed to engage in trolling on Twitter. The former is characterized using mockery and sarcasm to ridicule others to be humorous, regardless of the impact it may have on the person being ridiculed. Affiliative humor, on the other hand, involves telling jokes, making humorous remarks, and being witty to amuse and entertain others, thus facilitating personal relationships by reducing group tensions. This type of humor can also manifest in an aggressive manner, giving rise to non-prototypical affiliative humor (Martin, 2007, as cited in Gómez, 2015).

Non-prototypical affiliative humor and aggressive humor are created using specific humorous attitudes. In the former, humorous mockery and ironic humorous mockery, and in the latter, teasing and ironic mockery are used (Martin, 2007, as cited in Gómez, 2015).

Humorous mockery is a simulated attack directed at one of the interlocutors, where a non-serious and non-literal communication mode is used to emphasize social relationships. In contrast, ironic humorous mockery involves a direct attack on the

interlocutor, but with the same objective as humorous mockery (Martin, 2007, as cited in Gómez, 2015).

Mockery seeks to ridicule an individual or a group through mimicry, insults, or threats, and can be directed at the interlocutor or a third party. As for ironic teasing, this occurs when the mockery is presented indirectly (Martin, 2007, as cited in Gómez, 2015).

Analyzing the humoristic devices that trolls use in Twitter may be helpful to identify why despite being funny, trolling is still considered a major problem in CMC communication in English speaking countries.

Research questions

The research questions for the following project were:

1) What are the different sociopragmatic resources that British trolls use in Twitter?
2) What is the effect of the humoristic devices in the level of aggression that these tweets show?

As it was stated before, trolling is considered a discourse practice that may be harmful for those who are victimized by it, taking it as a serious problem in English speaking countries such as United Kingdom, but not in other Spanish speaking countries like Mexico. This may be explained by the different resources that both English and Spanish speaking trolls might use and the perception of their language communities. Thus, *trolear* may be a kind of trolling where the trolls would rather use covert strategies and indirect humor devices, which helps it to be considered as harmless and playful. On the other hand, trolling would be much more aggressive, using overt strategies such as Agress, which may show less variety of humoristic devices than *trolear* (Machuca, 2020).

For this reason, it was decided to look at the sociopragmatic resources that British trolls use in Twitter, and then to see if the humoristic devices that they use have any effect on the level of aggression shown in the tweets.

Methodology

By following a deductive analysis approach, this study pretends to analyze trolling from preconceived theories and schemes proposed by different authors and also from different discourse analysis approaches, then inductive analysis approach is used in order to draw conclusions about the results, as Bingham and Witkowsky (2022) state:

> "I use deductive strategies to organize and focus myself, and I use inductive strategies to understand what is happening in the data, without forcing the data into what I think I'll see. In short, a data analysis process that draws on both deductive and inductive analysis supports a more organized, rigorous, and analytically sound qualitative study." (p. 134)

As stated previously, trolling has been studied from ethnographic, psychological, anthropological, computational, and linguistic perspectives, among others, as it is a phenomenon directly related to various fundamental aspects of communication over the internet, culture, discourse, etc.

Since this is a linguistic investigation, the phenomenon will be explained through Pragmatics and Discourse Analysis due to its nature, which requires analysis and interpretation of the composition of the messages that trolls send to attack their victims. This way, the sociopragmatic components they use to carry out trolling can be identified and classified.

A discourse approach was chosen to analyze and interpret trolls' messages on Twitter, as this social network has also been used in previous research with successful results (Synnot et al., 2017). Discourse analysis indicates that discourse is a social practice shaped by ideology, making language a means of observing and analyzing the ideologies of its speakers (Hardaker & McGlashan, 2015).

Corpus linguistics was also employed. This is also useful in traditionally qualitative topics such as gender studies, language, and style. Together, corpus linguistics and discourse analysis are useful for providing qualitative insights into large amounts of linguistic data, as demonstrated in research on Islamophobia (Hardaker and McGlashan, 2015).

Following these approaches, tweets were selected based on Hardaker's overt and covert categories, especially the Agress strategy, which is the most overt among them. Then, the level of aggression of each tweet was determined based on how overt (evident) or covert (not evident) the aggression was, along with the type of aggression received, according to Nycyk's (2017) ideas.

Following Synnott et al. (2017) in their research on the McCann family trolls, other discursive strategies that might be used in the tweets were identified, as well as the sociopragmatic resources users would use to denote group cohesion, such as aggressive or affiliative humor and the humorous attitudes they employed.

Opinions from other users about the trolls were not considered; only the content of the tweet directly emitted by the troll was extracted, and no active participation by the researcher was made that might censor the troll's expressiveness on the social network. Likewise, no software or computational method was used to select the tweets; however, well-defined criteria for their selection were established, which will be explained later.

This research includes two types of participants: the "troll" user and the "trolled" or "victim" user. It is difficult to establish a profile for the troll user due to the lack of personal information available on their profiles, which may be incomplete or partially false. However, according to statistics, the average Twitter user is a man between 35 and 49 years old, although only 8% of women in this age group use the social network, with a higher percentage of female users between 18 and 24 years old, both populations belonging to the middle or upper-middle class (Hootsuite, 2018).

The selection of tweets that would form part of the corpus involved several steps. First, a Google search was conducted for the most hated public figures in the United Kingdom, mainly finding media figures (or highly influential people on social networks) with far-right opinions who are continuously criticized and attacked on social media.

The next step was to check the Twitter accounts of some of them, such as Katie Hopkins, Russell Brand, Jeremy Clarkson, and Piers Morgan, to look for evidence of trolling according to Hardaker's (2013) guidelines. In these four cases, there were sufficient tweets that fit one or several of the categories proposed by this author.

Hopkins is a columnist for the British newspapers *The Sun* and the *Daily Mail*, and she also hosts a radio show. She is known for her remarks, considered racist and xenophobic, regarding the migration of Arab groups to the UK, which have drawn criticism from left-leaning politicians and more liberal journalists. Her former radio show was canceled due to controversial comments about an Islamist attack (Topping, 2017).

Russell Brand is an English comedian, actor, radio host, author, and activist. Throughout his career, he has frequently been involved in controversies related to issues like his drug abuse and promiscuity, his outrageous behavior at various ceremonies, as well as his firing from MTV and his resignation from the BBC (*fotogramas.es,* 2016).

Jeremy Clarkson is a journalist specializing in automotive topics and a columnist for *The Times*. He is an outspoken critic of the green movement and holds controversial opinions about the effects of global warming and carbon dioxide emissions. He even faced a small protest when he was awarded an honorary doctorate, during which he was hit with a pie (The Independent, 2005).

Piers Morgan is an entertainment journalist, best known for serving as a judge on the television shows *Britain's Got Talent* and *America's Got Talent*. (Cunningham, 2024) He has been criticized on social media for politically incorrect remarks about other public figures, such as questioning the masculinity of actor Daniel Craig for using a baby carrier (BBC News, 2018) or criticizing plus-size model Tess Holliday («Piers Morgan's Letter To Plus Size Model Tess Holliday Calls Her Morbidly Obese», 2020).

These "trolled" participants were chosen for their controversial and sensationalist opinions, which make them easy targets for trolls. Trolls aim to entertain themselves at the expense of such situations, generating further controversy by opposing these individuals' ideas. They often justify their actions by claiming to be enacting social justice against these figures.

As for the researcher's participation, it was limited to reading and collecting tweets that fell within one or more of Hardaker's (2013) categories, without any form of intervention.

The tweets were posted between December 2018 and May 2019, when Twitter was still called "Twitter" (now "X"), all being replies to tweets made by the trolled individuals and discussing current issues. It was also considered that they were written by users from British accounts. The vast majority could be identified through the geolocation provided in the user account profile; however, in some cases, the account did not display an exact location. In these tweets, it was necessary to review each account's posts, where it could be confirmed that users had extensive knowledge of the UK sociocultural context, which was taken as evidence of their nationality.

The tweets were reproduced exactly as they were originally written; no elements were added for analysis or readability. However, any attached graphic elements were omitted when the tweet's text alone was sufficient to understand the troll's message, except for emojis, which, due to their semasiographic nature, also help to convey the user's intent.

The initial selection of tweets was subject to peer debriefing using two informants, as a native speaker's pragmatic knowledge was needed to verify if the selected tweets were genuine examples of trolling.

The first informant, a 27-year-old Welsh man, was a linguist working as a senior officer for a language activist group and had also studied computer science, providing a broader perspective on the trolling phenomenon. This first informant received a predetermined list of 70 tweets, from which he selected 41 as examples of what he considered trolling.

The next step was to find a female informant, who turned out to be a 25-year-old language teacher. She reviewed the list of 41 tweets from the first informant and selected 18 of them as examples of trolling. Finally, a triangulation of data between the two informants' selections was carried out, leaving a final corpus of 18 tweets, which can be found in Table 1:

Table 1

Corpus of tweets

Context	#	Tweet
A	1	Of course you are, Katie. Because the world revolves around narcissistic, middle aged, reality show has beens. You do have a level of responsibility but not as much as you would like to think.
A	2	In fairness, you're probably not to blame, but ALL wrong uns will be under suspicion so you shouldn't feel too victimised. #Dickhead
B	3	That is the weirdest foot I have ever seen. The more you look at it, the weirder it gets. I started on the odd shaped big toe, then it looks like the middle 3 toes have been squashed under a door, now the rest of your foot just looks quite swollen and troll like.
B	4	Whats wrong with your feet?
B	5	We're they once webbed and then fixed?
B	6	Your foot is upside down 😐
C	7	Yeah a hike for Clarkson probably means he didn't get a parking spot at his front door and had to wall more than 10m
C	8	A middle of the night stumble to the toilet is not a hike.
C	9	Or was it just a long walk to the car
C	10	What is happening, last night i watched actual footage of yourself on a pushbike in the rain, and now hiking, im am off to hide under my bed until everything goes back to normal...
C	11	Does this mean you walked to the pub?😂
C	12	Decisions like another Vietnam bike special 😂 😂
C	13	Was it a hike Jeremy? Or was it a walk down to the shop for some fags? Be honest now.
C	14	I'm guessing your Ford GT broke down again. Walking to the closest petrol station still counts as hiking.
C	15	Are you feeling ok? That seems a bit out of character.... Oh wait... by hike, do you mean four wheel driving?
D	16	You wildly overestimate your impact on the world.
D	17	Kinda ironic from someone who's losing it over a new pastry in @ GreggsOfficial
D	18	But what about your golf swing??? My god man, you MUST do something about that!!! That thing is offensive!!!😂 😂 😂

To analyze the corpus, the following four contexts needed to be understood:

a) Katie Hopkins posted the following: "LONDON. Regents Park Mosque sealed off a stabbing. Attacker(s) ran into the mosque to hide. Am sure I am to blame somehow."
b) Russell Brand uploaded a picture to his official Twitter account with his dog, Bear, in which his foot shows an ogre-like shape due to the angle of the picture, which caused their followers to mock him.
c) Jeremy Clarkson posted: "Today, I went for a "hike". It was intolerable and my head was full of mad thoughts. No-one should make decisions while doing such a thing."
d) Piers Morgan posted: "My New Year's Resolution for 2019 is to be just as annoying, argumentative & insufferably right about everything as I've been in 2018. Zero apologies in advance to all whiny PC-crazed snowflake imbeciles who will be horrifically offended by absolutely everything I say or write."

The tweets taken into consideration for the corpus were directly extracted from the replies to these tweets. On the following section, the results are presented by showing the analysis made in each of the different sociopragmatic resources used by trolls.

Analysis and Results

Level of aggression

Regarding levels of aggression, 14 of 18 tweets showed covert strategies, this level of aggression being the most relevant for the research. These levels of aggression were intrinsically related to the most used strategies of British trolls which were (Hypo) Criticise, Digress and Antipathise. Table 1 shows some examples:

All the examples in Table 1, except for 1, 2, 3 and 16, show a covert level of aggression since the troll makes it look like he is expressing real concern as in tweet #4 and #5 by asking a question about Rusell Brand's foot but trying to deviate the user's attention to it so they can criticize it too and make fun of it. It can also be noticed that there is some kind of fake sympathy shown to Jeremy Hopkins in tweets #14 and #15 by asking if he is acting that way because of a major problem but then showing the real intentions behind it by

making fun out of his definition of "hike". Although the trolls' intent remains clear, they manipulate the context of the posts they comment on to launch their attack indirectly, as if they were genuinely contributing to the discussion.

It is evident that British trolls also prefer to disguise their tweets by using covert aggressions to deliver their attacks. However, the intent for the user to realize they are being attacked is still present in all cases. This suggests that the creativity offered by closed aggression in a tweet is also valued within the British Twitter community, as it adds a certain effectiveness to the aggression that would not have the same impact if expressed openly. Nevertheless, trolls ensure there is no doubt about their attacks, making them fully perceptible as such, which could perhaps be explained as an intermediate level of aggression between the levels established by Hardaker.

Tweets #5, 9, 12 and 17 show the three strategies being used at the same time, but we can also find them as single strategies in different tweets. The most used was the (Hypo) Criticise strategy, being present in all the tweets but as the form of Criticise, this means, the troll only criticizes the others but not necessarily by doing the same it is being criticized.

In some examples this takes the form of social criticism as it can be seen in tweet #1 written to Katie Hopkins: "*You do have a level of responsibility but not as much as you would like to think*."

However, in other cases, the criticism seems directed at the users' abilities or habits rather than their moral values. For example, there are criticisms of Russell Brand's foot, Clarkson's physical condition, bad habits, and television ideas, as well as Morgan's self-importance and sensitivity to trivial topics like what is sold in a bakery. We can see this in many examples such as tweets 7, 13 and 18.

The second most used strategy was Digress, in which the troll changes the flow of the conversation by bringing up issues that are not relevant for the interaction but that, having the necessary background information, are evident trolling examples, showing other strategies such as (Hypo)Criticise and Antipathise. This strategy was presented in 13 of 18 examples.

In Russell Brand's case, all the trolling comments he received focus on his feet rather than on his dog "Bear," who was the actual subject of the post. Tweet 5 in Table 1 provides an example of these comments.

Regarding Jeremy Clarkson, his post received some questions focused on the distance he had to walk for it to be considered a walk at all, mocking his lack of physical fitness rather than engaging with the joke he introduces in his tweet, as seen in tweet #9.

Tweet #12 is a different example within this context, as it mentions a Vietnam special Clarkson produced a few years ago—a topic that no other user brings up. Also, tweet #17 clearly attempts to start a discussion with Morgan himself by mentioning an incident he was previously offended by, before posting a tweet that, although it maintains an ironic relationship with the original post, does not seek to continue it but rather to create disruption.

British trolls aim to generate circular and nonsensical discussions by alluding to irrelevant topics in their victims' posts. However, these topics may have indirect relevance to the central subject of the post and can be understood as attacks if one has the contextual knowledge they reference.

The Antipathise strategy was focused more on contexts B and C, and it was present in 10 of 18 tweets. The examples selected for this strategy primarily use the false questions of an "innocent bystander," though they differ from Hardaker's examples in that, in addition to aiming to provoke a negative reaction from the reader, they also tend to be humorous in most cases. This way, the target might feel offended or not, but to other users, it might even seem amusing. Tweet #4 in Table 1 is disguised as an innocent question, leaving open the possibility that an inexperienced user might believe it to be a genuine concern.

A similar approach appears in tweet #15, where the user masks their aggression with a concern that is clearly exaggerated regarding Clarkson's recent behavior: *"by hike, do you mean four-wheel driving?"*

This strategy shows that trolls seek not only to offend but also to entertain themselves and other users by making offensive yet humorous comments. They do this

by disguising their words with fake concern or empathy, although their true intentions are usually clear to others.

The following section presents the ways in which British users employed trolling strategies to harm their targets.

Harm levels

Trolls used only two of the forms of aggression mentioned by Nycyk: Harm based on loss of reputation and harm based on a person's physical attributes and looks.

Loss of reputation was the trolls' preferred method, appearing in 10 of the 18 cases. Here, reputation is attacked by referencing the ethics, bad habits, or attitudes of the targets. As seen in tweet 1, reputation loss can be enacted through a direct attack on various activities in which a person has been involved, such as "*reality show has-beens*", or on their values or ethics, as in "*You do have a level of responsibility*." Likewise, habits are an easy target for damaging the target's reputation: "*Or was it a walk down to the shop for some fags?"* — or simply past attitudes: "*kinda ironic from someone who's losing it over a new pastry*."

As for attacks aimed at harming the victim's physical appearance, these only appeared in the contexts of Brand and Clarkson, referencing the unusual shape of Brand's foot and Clarkson's lack of physical fitness.

While responses to Brand's original post focused on criticizing his foot (as seen in the detailed explanation in tweet #3), in Clarkson's case, criticisms of his physique were more indirect, though clearly alluding to his lack of fitness. He is well known for his love of driving rather than his athletic abilities, as suggested in tweet #7.

The following section examines the sociopragmatic resources found in relation to the strategies and forms of harm that trolls used in the corpus, identifying their possible functions.

Cooperative principle failings

Grice's Cooperative Principle showed failings across all four categories, primarily in the maxim of Manner, due to the obscurity of expression, ambiguity, and lack of brevity in the messages presented in 16 out of the 18 tweets. Tweets 1, 3, and 10 show a significant lack of brevity by using unnecessarily long descriptions to convey a message that could have been shorter. In tweet 18, obscurity of expression is observed with the phrase "that thing," where the choice of this expression carries a negative connotation. In this way, trolls seem to prefer failing the Maxim of Manner, as it allows them to play with language and create more creative messages.

In the case of the Maxim of Relevance, this maxim was failed in 12 of the 18 examples, making it the second most failed maxim. These failings show parallelism with the strategy of Digress, as the troll comments on an apparently irrelevant topic, but with the necessary context, any user can understand the intention, interpreting it as an aggressive or humorous message, depending on the case.

Tweets in context B focus on Russell Brand's foot when the topic of the post is his dog, Bear. In tweet 12, the topic of the "Vietnam special" might seem irrelevant to those unaware that Clarkson produced a program on this topic, which is brought up to call it a "terrible decision," just as Clarkson called the idea of going for a walk. Finally, in tweet 16, the user limits their critique to the impact Morgan believes he has on the world, without mentioning the post's topic of postmodern sensitivity.

The failing of the Maxim of Relevance is obvious to users, and even without having the complete context, anyone can infer that there is a hidden intention behind mentioning certain topics when the subject is something else. However, for trolling to be successful, it is enough for the targeted person to know why the topic is being mentioned and how it is directed to harm others by bringing an irrelevant topic up. Even so, these trolls are interested not only in ensuring the victim knows they are being targeted but also in provoking a reaction in anyone who can understand the true intent of the apparently irrelevant subject.

Failings to the Maxim of Quantity were used in 11 of the 18 examples. In 6 out of these 11 cases, contributions were much more informative than they should have been. In examples 5, 9, and 18, there is a lack of information about what is being discussed. This means the user must have this information beforehand to understand the troll's intent, as was also the case with the Maxim of Relevance, which was failed in all the tweets.

In example 5, the user must infer that Brand's feet are being discussed, as only the pronoun "they" is used to refer to them, and it might be understood as referring to Russell and his dog. In tweet 9, there's an incomplete question about whether something was a long walk to the car, thus allowing the troll to criticize Russell's physical condition by alluding to his mistaken idea of a real hike, all encapsulated within the pronoun "it." In tweet 18, an "*offensive golf swing*" is mentioned, but without further details on why the golf swing is offensive or how that is relevant.

Another failed maxim is "Do not make your contribution more informative than is required." This can be observed in tweets like 1, where the troll uses an exaggerated amount of description to refer to Hopkins. This also occurs in other examples, where trolls provide more information than needed to intensify their attack on the recipient.

This indicates that trolls can launch attacks, even knowing they won't be understood by everyone, but that they will serve their purpose with those who have the relevant information to understand them. An overly informative contribution works similarly to extend the aggression and intensify it. Trolls once again use linguistic creativity to provoke an unexpected response to the post and create a humorous or heightened impact on others.

The maxim with the fewest failings was the Quality one, with 9 cases, by making false assertions. In tweet 2, by saying "*ALL wrong uns will be under suspicion*", in tweet 5 by drawing attention to Brand's foot with "*your foot is upside down*", and in tweet 14, where the troll claims to be assuming something ("*I'm guessing your Ford GT broke down again*"), aiming to critique Clarkson's concept of what constitutes a walk. Finally, in tweet 18, the troll states "*that thing is offensive*," when a golf swing is not actually offensive but simply poor.

The intention behind these false assertions is, again, to add creativity to the way users troll, either to intensify their critique or to create humorous effects for other users. This seems achievable only by saying things that are obviously false, aiming to make the maxim failing noticeable.

It is worth to highlight an evident parallelism between those examples that fail the Maxims of Quantity and Quality and those of Relevance and Manner. In other words, tweets that fail the Maxim of Quantity also fail the Maxim of Relevance; similarly, tweets that fail the Maxim of Quality also do so in the Maxim of Manner. This suggests that when users encounter too much or too little information, they must consider why this is relevant to the interaction. A similar process happens with false assertions, as the user must then understand the intention behind them and the obscurity of expression they create.

Finally, the types of humor and humorous attitudes used by trolls to entertain the audience at the expense of their victim, applying Hardaker's strategies and Nycyk's forms of aggression, are described below.

Humor types

Two types of humor were presented in the corpus: Aggressive Humor and Non-Prototypical Affiliative Humor.

Non-prototypical affiliative Humor was presented in 10 of 18 tweets, using humoristic devices such as humoristic ironic mockery and humoristic mockery.

Most of these trolling examples were shown in the Clarkson's context and only one for Morgan's. This can be seen in tweets 8 and 13, which use humoristic ironic mockery, this is, the one who can be directed in an indirect way, but willing to develop bonding (Eisenberg, 1986 in Gómez, 2015).

On the other hand, Aggressive humor could be found in 8 tweets. This was presented in all contexts, except for the Jeremy Clarkson one. Aggressive Humor was found as mockery and ironic mockery. Being the last one the most frequent in the corpus. This kind of mockery consists of ridiculing, threatening or insulting in an indirect way (Eisenberg, 1986 in Gómez, 2015).

This kind of humor may appear when it is motivated by the victim, as they took an antagonistic posture by using Aggressive Humor in their original tweet. An example is tweet 1, which is a very aggressive response propitiated by Hopkin's tweet.

However, Russell Brand's tweet is nothing more than a picture of him and his pet, and despite this, all the tweets sent by the trolls use aggressive humor, with one even directly mocking his foot, as seen in tweet 3. This suggests that the victim doesn't need to antagonize their followers to receive this type of aggression, although doing so makes them more likely to face it.

In the case of ironic mockery, it appeared in the rest of the tweets directed at Russell Brand, where users insulted and mocked his foot, as well as in those directed at Piers Morgan, aimed at insulting and mocking his ego and sensitivity, as seen in tweets 5 and 7.

The use of these two types of humor and their corresponding humorous devices indicates a tendency among trolls toward non-prototypical affiliative humor if it is prompted by the initial tweet. However, the troll will create disruption and conflict regardless of whether the initial tweet's author takes an antagonistic stance, so unjustified attacks, like those received by Russell Brand, are also possible, although they may be less direct or less aggressive than those in which the author adopts an antagonistic role.

Conclusions

As both deductive and inductive approaches allow us to see, the trolling presented in the corpus shows a tendency toward covert aggression, indicating a preference for disguising attacks—not to make them unnoticeable, but rather to emphasize them through the creativity allowed by not presenting intentions directly.

These attacks used three of the strategies established by Hardaker (2013), in addition to aggression: (Hypo)Criticise, Digress, and Antipathise. In the case of (Hypo) Criticise, this was only found in the form of Criticise, as users did not commit the same faults they criticized. Instead, they focused on highlighting the poor habits, lack of ethics, attitudes, or physical appearance of those being trolled.

Regarding digression, British trolls attempted to create circular and nonsensical discussions, often on topics that, though seemingly unrelated to the main post, frequently alluded to the victims' past behavior, requiring contextual knowledge to be fully understood.

The use of antipathy showed that, besides attacking, British trolls pursued to entertain both themselves and any potential audience for their tweets. Rather than trying to trap others with false questions or statements, they aimed for others to recognize their true intentions.

The attacks took place in two main forms: harming the victim's reputation or physical appearance. Reputation attacks targeted ethics, habits, or attitudes, while physical appearance attacks focused on specific body parts (such as Russell's foot) or the victim's apparent lack of physical fitness.

Failings of the Cooperative Principle appeared across all categories, specifically in the maxims of "be brief," "be relevant," "avoid obscurity of expression," "do not provide more or less information than required," and "do not say things lacking evidence or believed to be false (Grice, 1989)." These failings reveal a parallelism between Quality-Manner and Quantity-Relevance since trolls employed obscurity of expression and false statements to carry out their attacks, prompting other users to consider the intentions behind these clear failings. Likewise, comments with too much or too little information suggest these characteristics are relevant, causing users to question why the information is given in that way. Trolls thus strive for their attacks to be both creative and obvious, yet still require a certain cognitive and contextual effort from their audience. Not everyone will be able to interpret their attacks, but trolls only care about those who will.

Finally, humor was used in two types: aggressive humor and non-prototypical affiliative humor. In non-prototypical affiliative humor, trolls used humorous and ironic mockery to attack their victim while also strengthening social bonds with other users.

Aggressive humor was used less frequently than non-prototypical affiliative humor and appeared in the form of mockery and ironic mockery. Ironic mockery was used to

attack the victim's physical appearance, as well as previous behaviors leading up to the original tweet. As for mockery, it may have been influenced by Hopkins' antagonistic tweet; however, in Brand's case, no similar justification was found, suggesting that this type of humor can occur regardless of the victim's initial position.

No instances of threats, harassment, or fear of harm to any trolled individual were found in the corpus, meaning these trolling examples fit within the Low-Risk Level proposed by Hardaker and McGlashan (2015). This does not imply that Twitter trolling always occurs at this level, as some tweets may have been censored before collection, or the contexts may simply not have lent themselves to any other form of aggression than those mentioned here.

References

BBC News. (2018, October 16). *Piers Morgan mocks Daniel Craig for carrying baby*. https://www.bbc.com/news/uk-45873664

Bingham, A.J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146). SAGE Publications.

Cunningham, J. M. (2024, October 21). Piers Morgan. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/biography/Piers-Morgan

Dawson, H. C., & Phelan, M. (2016). *Language files: Materials for an Introduction to Language and Linguistics.* Ohio: Columbus: The Ohio State University Press.

De Seta, G. (2013). Spraying, fishing, looking for trouble: The Chinese Internet and a critical perspective on the concept of trolling. *The Fibreculture Journal*, 301-318.

Fotogramas.es. (2016, June 29). *¿Qué demonios ha ocurrido con russell brand?* https://www.fotogramas.es/noticias-cine/a15680100/que-demonios-ha-ocurrido-con-russell-brand/

Gómez, J. P. (2015). *El humor afiliativo como práctica situada en un entorno virtual: una aproximación sociocognitiva a la pragmática del humor contextual.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Grice, P. (1989). *Studies in the way of words.* Massachusetts: Harvard University Press.

Hardaker, C. (2010). Trolling in asynchronous computer-mediated communication:

From user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* , 215-242.

Hardaker, C. (2013). "Uh.... not to be nitpicky, but... the past tense of drag is dragged, not drug.": An overview of trolling strategies. *Journal of Language Aggression and Conflict* , 58-86.

Hardaker, C., & McGlashan, M. (2015). "Real men don't hate women": Twitter rape threats and group identity. *Journal of pragmatics*, 80-93.

Hootsuite. (2018). *2018 Q3 Global Digital Statshot*. https://www.juancmejia.com/wp-content/uploads/2018/06/Estad%C3%ADsticas-Redes-Sociales-julio-2018-HootSuite-WeAreSocial.pdf

Krappitz, S. (2012). *Troll Culture* [PDF]. https://biblioteca.articaonline.com/files/original/db4a84bf988dfb180a7d1fcf685b7bdc.pdf

Machuca, C. (2020). Troleando en Twitter: Un estudio sobre el trolear del mexicano. *Verbum et lingua*, 57-76.

Mugford, G. (2013). Foreign-language users confronting anti-normative politeness in a Mexican university. *Intercultural Pragmatics*, 101-130.

Nycyk, M. (2017). *Trolls and Trolling: An Exploration of Those That Live Under the Internet Bridge.* Brisbane.

Synnott, J., Coulias, A., & Loannou, M. (2017). Online trolling: The case of Madeleine McCann. *Computers in Human Behavior*, 70-78.

The Independent. (2005, November 13). *The Independent*. https://www.independent.co.uk/news/people/profiles/the-people-vs-jeremy-clarkson-515063.html

Topping, A. (2017, May 26). *The Guardian*. Obtenido de https://www.theguardian.com/media/2017/may/26/katie-hopkins-leaves-lbc-radio-final-solution-tweet-manchester-attack

Piers Morgan's letter to plus size model Tess Holliday calls her morbidly obese. (2020, September 18). *NZ Herald*. https://www.nzherald.co.nz/lifestyle/piers-morgans-letter-to-plus-size-model-tess-holliday-calls-her-morbidly-obese/TLGQMDSN22ARZB7VLZXR7K5YWA/

Yule, G. (2017). *The study of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Biodata

César David Machuca Tovar has been working as an English teacher in both public and private institutions for the last twelve years. He has a Major in Language Sciences at the UANL and a Master's in Applied Linguistics at the Universidad de Guadalajara. Currently, he works as a Linguistics Professor in the School of Philosophy and Arts at the UANL where he teaches Discourse Analysis, Lexicology and Comparative Grammar among other subjects. His research area focuses on Computer-Mediated Communication and Discourse Analysis.

DISCOURS POLITIQUES FRANÇAIS ET MEXICAIN : UNE ANALYSE CONTRASTIVE À LA LUMIÈRE DE LA PRAGMATIQUE COGNITIVE ET INTÉGRÉE

Dana Valeria Gaytán Escutia
dana.gaytanesct@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-3323-014X
Universidad Autónoma de Nuevo León

Jessica Nashely Molina Pedroza
jessica.molinapa@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-4178-701X
Universidad Autónoma de Nuevo León

Orlando Valdez Vega
orlando.valdezvg@uanl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-6639-5795
Universidad Autónoma de Nuevo León

Résumé

Dans cette étude, une analyse contrastive basée sur deux entretiens a été réalisée : l'un avec Nicolas Sarkozy, ancien président de la France, et l'autre avec Javier Duarte, ancien gouverneur de l'État de Veracruz, deux figures politiques marquantes des vingt dernières années, récemment reconnus coupables de corruption. Ces entretiens ont eu lieu à une époque où les allégations à leur encontre venaient d'être révélées, et ils avaient participé à des émissions de télévision dans leur pays pour se défendre et se présenter comme innocents. L'objectif de cette étude était d'analyser leur discours en s'appuyant sur les théories de la pragmatique cognitive de Sperber et Wilson ainsi que sur la pragmatique intégrée de Ducrot. Pour cette analyse, une transcription et un codage (avec le système développé par le Groupe Val.Es.Co) ont été effectués afin de classer des extraits de chaque corpus, puis de les analyser et de les comptabiliser. Les résultats ont montré que le nombre de ressources utilisées différait entre les deux discours : le politicien français a utilisé 19 ressources différentes, tandis que son homologue mexicain n'en a utilisé que 11. De plus, chaque politicien a eu recours à des stratégies distinctes. Dans le corpus français, la communication ostensive-inférentielle s'est révélée prépondérante, représentant 29,4 %

des ressources, tandis que dans le corpus espagnol, le discours non littéral dominait avec 47,1 %. Ces résultats révèlent des stratégies discursives distinctes pour se défendre, influencées par les spécificités socioculturelles de chaque langue, essentielles pour la compréhension et l'interprétation correctes des discours.

Mots-clés : analyse contrastive, discours politique, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée

Introduction

L'utilisation du langage comme outil de communication constitue une manifestation complexe de la capacité humaine à échanger des idées et des informations à travers des symboles codés. Alors que la compréhension mutuelle des mots et de leur sens est souvent intuitive, elle peut parfois nécessiter une analyse approfondie, dépendant largement du contexte et des intentions de l'interlocuteur. « Le langage est le symbole par excellence du pouvoir et un instrument relationnel indispensable. L'espace social ne saurait se consolider sans un cadre de communication » (Guimond, 2010, p. 175).

Dans le domaine politique, le langage revêt une importance particulière, distincte des échanges quotidiens. Contrairement aux conversations ordinaires, la politique concerne l'intérêt public, où l'opinion publique joue un rôle crucial. Les productions verbales confèrent un pouvoir d'action aux pratiques sociales, en particulier à celles des acteurs politiques. Elles influencent les identités sociales, les rapports et les positionnements, d'où l'intérêt que présente toute réflexion sur le discours (De Chanay, 2005). L'une des principales intentions du discours politique est de convaincre, voire d'influencer l'opinion publique. Comme le commente De Chanay (2005) :

> Intermédiaire entre les valeurs promues et les actions effectuées, le discours politique est ainsi l'espace de persuasion qui construit et entretient la légitimité du faire politique. [...] Cet enjeu occasionne bien entendu des dérives : le risque n'est pas nul que le jeu des médiations se réduise à un pur spectacle, et la politique à une manipulation d'opinion (p. 2).

Pour atteindre cet objectif, il est indispensable que les politiciens connaissent leur public. Comme le souligne Perelman (1970), « l'argumentation vise à obtenir

l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse » (p. 24). Ainsi, convaincre le public implique de recourir à différentes ressources linguistiques et argumentatives adaptées aux attentes des auditoires.

C'est la raison pour laquelle, dans ce travail, deux corpus ont été sélectionnés pour une analyse contrastive : deux entretiens télévisés d'environ 15 minutes, l'une au Mexique avec Javier Duarte, ancien gouverneur de Veracruz, et l'autre en France avec Nicolas Sarkozy, ancien président de la République française. Ces entretiens, réalisés alors que chacun était confronté à des accusations de corruption (Bassets, 2021), offrent une opportunité d'observer comment deux politiciens, issus de contextes socioculturels différents, tentent de convaincre leur public de leur innocence et de restaurer leur image publique.

L'objectif de cette étude est de montrer que les nuances propres à chaque langue influencent le choix des ressources discursives. En effet, bien que les deux politiciens cherchent à atteindre un même objectif — se défendre des accusations de corruption — ils emploient des stratégies langagières différentes. Ces variations sont ancrées dans les spécificités linguistiques et culturelles propres au français et à l'espagnol.

La réalisation de cette étude contrastive s'avère particulièrement pertinente pour les spécialistes des langues, notamment les enseignants et les traducteurs. Connaître ces spécificités permet de mieux comprendre comment la culture façonne les modèles de communication dans chaque langue. Une approche interculturelle est nécessaire pour éviter les malentendus et garantir une compréhension précise des valeurs et des pratiques sociopragmatiques dans des contextes réels (Barrientos Martínez et Valdez Vega, 2022). Leech (1983) commente en fait qu'il existe des descriptions pragmatiques qui sont liées et relatives à des conditions sociales spécifiques, et c'est là où se situe l'objet d'étude de la sociopragmatique. Dans ce travail, effectivement, il fait mention de l'importance de la langue dans un domaine commun mais dans des pays parlant des langues différentes et qui se trouvent aux continents et cultures distinctes.

L'analyse a été menée à partir de deux perspectives pragmatiques : la pragmatique cognitive de Sperber et Wilson, qui se concentre sur la communication

ostensive-inférentielle et sur le discours non littéral, et la pragmatique intégrée de Ducrot. À la différence des auteurs anglo-saxons, Ducrot intègre la pragmatique à la linguistique, ce qui signifie qu'elle intervient dans l'interprétation des énoncés lorsque la sémantique a épuisé ses possibilités explicatives (Bracops, 2010).

Ces théories se sont révélées essentielles pour identifier les principes qui régissent la communication dans chaque corpus et pour comprendre comment les dialogues, les gestes et les contextes socioculturels influencent l'interprétation. Cette étude a permis d'explorer les nuances propres aux discours politiques en France et au Mexique, en mettant en lumière les différences discursives et les stratégies de persuasion propres à chaque langue et culture. En fin de compte, cette réflexion contribue à enrichir la compréhension des discours politiques en contexte interculturel et souligne l'importance d'une approche contextualisée pour l'enseignement et la traduction des langues.

Problématique et questions de recherche

Comprendre les nuances propres à chaque langue est essentiel pour améliorer les différents composants de la compétence communicative, notamment la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence pragmatique concerne l'usage fonctionnel des ressources linguistiques (comme la production d'actes de langage), qui s'adapte en fonction des contextes d'échange. Elle inclut aussi des aspects liés au discours, tels que la cohésion, la cohérence, l'identification des types de texte, l'ironie, ou encore la parodie (Conseil de l'Europe, 2007).

Au-delà des structures linguistiques, les interactions et les environnements culturels jouent un rôle déterminant dans le développement de ces compétences. C'est là que l'approche contrastive devient indispensable : elle permet de révéler les spécificités linguistiques et discursives propres à chaque langue, tout en identifiant les divergences dans les pratiques communicatives (Barrientos Martínez et Valdez Vega, 2022).

L'analyse du discours politique dans différentes langues, comme l'espagnol au Mexique et le français en France, met en lumière ces particularités. Chaque langue

utilise des ressources discursives uniques, en fonction des attentes culturelles et contextuelles. Par exemple, étudier le discours politique en français aide à identifier comment cette langue structure et véhicule l'argumentation.

Cette étude cherche à démontrer par l'analyse que la pragmatique agit en complément de la linguistique, apportant une profondeur supplémentaire aux énoncés en enrichissant leur interprétation au-delà du sens littéral. En effet, la pragmatique intervient lorsqu'il devient nécessaire d'interpréter les sous-entendus, les implicatures et les intentions de l'interlocuteur, là où la linguistique atteint ses limites descriptives. L'analyse sera guidée afin de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les ressources discursives spécifiques du français en France dans le discours politique de Nicolas Sarkozy pour défendre son innocence et améliorer son image publique dans son pays ?
2. Quelles sont les ressources discursives spécifiques de l'espagnol au Mexique dans le discours politique de Javier Duarte pour défendre son innocence et améliorer son image publique dans son pays ?
3. De quelle manière l'analyse des corpus français et mexicain dans le contexte politique permet-elle de mettre en évidence les spécificités discursives interculturelles de ces deux discours ? Et quel est l'impact sur la formation du futur et actuel spécialiste des langues ?

Cadre théorique

Cette section détaille les notions fondamentales développées par Sperber et Wilson, pour ensuite aborder l'apport théorique d'Oswald Ducrot. L'intégration de ces deux théories dans l'analyse contrastive des discours politiques français et mexicains révèle des différences linguistiques et syntaxiques ainsi que des divergences profondes dans la manière dont chaque culture conçoit et utilise le langage pour convaincre et mobiliser le public. En comprenant ces mécanismes discursifs, il devient possible de mieux appréhender les stratégies utilisées par les politiciens pour naviguer dans des contextes socioculturels distincts.

Selon Requena Hernández et Valdez Vega (2024), il existe une nécessité de renforcer les compétences métalinguistiques et surtout de comprendre les nuances du discours dans le domaine de la pragmatique. Par conséquent, cette analyse présente un intérêt particulier pour la formation des spécialistes de la langue, notamment dans le cadre de la traduction et de l'enseignement des langues. Les connaissances théoriques issues de l'analyse pragmatique et argumentative offrent ainsi des outils précieux pour les traducteurs et les enseignants, leur permettant de saisir les nuances du discours et d'assurer une médiation linguistique fidèle aux intentions du locuteur.

La pragmatique cognitive

Le langage constitue bien plus qu'un simple moyen de communication : il est un outil complexe permettant aux individus d'exprimer des idées et de structurer des interactions sociales. Dans le discours politique, l'objectif ne se limite pas à transmettre une information, mais aussi à orienter l'interprétation de l'auditoire, en jouant sur le contexte et les attentes des destinataires.

Dan Sperber et Deirdre Wilson ont introduit la pragmatique cognitive, une approche qui met en avant le rôle de l'inférence dans la compréhension du langage et qui trouve ses origines aux États-Unis. Contrairement à la tradition linguistique française, qui intègre la pragmatique à la linguistique, Sperber et Wilson, s'inscrivant dans la tradition américaine, proposent une séparation entre les deux disciplines. Cependant, ils insistent sur le fait que le contexte doit faire l'objet d'une analyse propre :

> Son souci premier est d'expliquer comment un sujet parvient à découvrir le sens d'un énoncé, sachant que d'une part la phrase (ou le segment linguistique) sous-détermine le sens [...] et que d'autre part, le contexte, auquel il faut recourir pour compléter les informations linguistiques, doit être pris en charge par une théorie précise pour éviter de le laisser à l'état de nébuleuse inappréhendable d'informations diverses et chaotiques (Saussure, 2003, p. 117).

Autrement dit, ils affirment que l'énoncé dit toujours moins que ce qu'il faut comprendre, soulignant ainsi le rôle fondamental du contexte. Les interlocuteurs doivent

donc recourir à des opérations inférentielles complexes pour reconstruire le sens complet du message.

Dans les discours politiques, cette sous-détermination du sens est souvent exploitée pour orienter l'interprétation du public. En effet, un politicien peut utiliser des formulations vagues ou implicites afin d'éviter de s'engager explicitement tout en laissant entendre une position favorable à son auditoire.

Bracops (2010) précise qu'une distinction essentielle proposée par Sperber et Wilson repose sur l'intention informative, qui vise à partager une information, et l'intention communicative, qui consiste à faire comprendre cette intention à l'interlocuteur. Cette distinction est particulièrement pertinente dans la scène politique, où un discours vise non seulement à transmettre des faits, mais aussi à influencer la réception du message. C'est ainsi qu'un responsable politique peut structurer son intervention de manière à laisser entendre une position sans l'énoncer explicitement, permettant différentes interprétations selon les attentes du public.

La communication ostensive-inférentielle devient alors essentielle : elle se manifeste par des gestes ou des signaux, souvent inconscients, par lesquels un individu manifeste son intention de communiquer une information particulière et que l'interlocuteur doit décoder. Ce décodage est essentiel car, selon Sperber (2000), le rôle de l'auditeur ne se limite pas à la réception passive du message : il doit sélectionner, parmi plusieurs interprétations potentielles, celle qui semble la plus pertinente en fonction du contexte et des indices fournis. Dans le milieu politique, cela signifie que les responsables n'emploient pas uniquement des mots, mais aussi des gestes, des pauses, des intonations et d'autres indices pour orienter l'interprétation de leurs propos. Ainsi, un homme politique cherchant à minimiser une accusation peut choisir une formulation vague tout en utilisant des indices contextuels (ton de la voix, expressions faciales) pour suggérer une prise de distance ou une justification implicite.

Le principe de pertinence, central dans la théorie de Sperber et Wilson, stipule qu'un énoncé pertinent maximise l'effet cognitif tout en minimisant l'effort d'interprétation (Bracops, 2010). Autrement dit, un discours efficace est structuré de manière à orienter

la compréhension du public sans avoir besoin d'un effort excessif de décodage. Dans le discours politique, ce principe est mis à profit pour formuler des arguments de manière persuasive, en sélectionnant les éléments du contexte qui renforceront l'interprétation souhaitée. Un politicien peut ainsi insister sur certains aspects de son discours tout en omettant des précisions qui nuanceraient son propos, jouant sur l'implicite pour guider l'auditoire vers une conclusion favorable.

Saussure (2003, p. 118) ajoute que « plus le contenu est implicite, moins le destinataire a des garanties, en effectuant les opérations déductives requises, qu'il a bien découvert ce que le locuteur voulait lui communiquer ». Ainsi est née l'idée du premier corollaire du principe de pertinence, où le locuteur sélectionne la forme la plus adaptée à son intention, laissant parfois à l'auditeur le soin de déduire certaines informations implicites.

Autre démarcation que ces auteurs font est entre l'explicitation et l'implicitation de l'énoncé. Dans l'explicitation, ils font référence aux processus de désambiguïsation lexicale, syntaxique et pragmatique, qui servent à rendre l'énoncé plus explicite selon la manière de se manifester. Pour Sperber et Wilson (1986), le stimulus linguistique déclenche un processus automatique de décodage, conduisant à reprendre la représentation sémantique, même sans que les interlocuteurs en soient toujours conscients.

Les implicitations de l'énoncé (prémisses implicitées) désignent les suppositions nécessaires pour comprendre de manière cohérente et pertinente ce qui est dit. Les informations, selon Van der Henst et Sperber (2012), sont pertinentes pour un individu lorsqu'elles sont intégrées dans un contexte d'hypothèses précédemment disponibles et produisent des effets cognitifs positifs, ou des « améliorations » ; c'est-à-dire, ces effets ne pourraient pas être obtenues ni avec le contexte seul, ni avec l'information seule, car ils sont liés.

Lorsqu'un message contient des significations qui ne sont pas explicitement exprimées, il est qualifié comme discours non littéral. Ce type de discours inclut les actes de langage indirect tels que le discours approximatif, le discours figuratif et le discours de fiction. Selon Sperber et Wilson (1986), la métaphore est une figure de style

dans laquelle un élément est employé pour représenter un autre, en exploitant une similarité entre les deux éléments pour susciter une compréhension plus profonde. Ces stratégies servent à atténuer une déclaration potentiellement problématique, à embellir une réalité ou à détourner l'attention d'un sujet sensible. Par exemple, si un président fait face à une récession, au lieu de dire « nous sommes en crise », il pourrait dire : « Nous traversons une période de transition économique, mais nous continuons à avancer vers un avenir prospère. »

Le dernier concept souligné par Bracops (2010) et pertinent dans la présente étude des auteurs est celui de la tripartition des actes ; celle-ci englobe l'assertion, qui consiste à affirmer quelque chose ; l'injonction, qui ordonne ou demande à quelqu'un de faire quelque chose ; et l'interrogation, qui pose une question afin d'obtenir une information. « Les processus d'inférence [...] sont donc construits par le destinataire du message et tendent à traiter la pertinence des informations fournies par le locuteur en se basant sur leur interprétation dans un contexte de communication particulier » (Mkada, 2012, p. 7).

Sperber et Wilson rejettent l'idée que la forme grammaticale d'une phrase correspond toujours à l'acte de langage qu'elle accomplit. Il y a donc une analyse toujours à faire pour interpréter l'intention. C'est ainsi que la tripartition des actes de langage permet de comprendre comment les discours politiques combinent différentes stratégies pour influencer l'auditoire ; ils sont souvent utilisés de manière stratégique pour renforcer la crédibilité du locuteur ou pour structurer le message en fonction des attentes du public.

En somme, la pragmatique cognitive offre un cadre pertinent pour comprendre comment un politicien adapte son discours pour maximiser son effet, en manipulant l'explicite et l'implicite, en exploitant les indices contextuels et en orientant l'inférence de l'auditoire pour servir ses objectifs communicationnels.

La pragmatique intégrée

Oswald Ducrot, linguiste français, a cherché dans les années 1970 à redéfinir la pragmatique en l'intégrant pleinement à la linguistique. Contrairement à Sperber et Wilson, Ducrot considère que les aspects pragmatiques, tels que les gestes, le discours

non littéral et le contexte, sont indissociables de la communication linguistique. Dans cette optique, il propose que la pragmatique intégrée devienne une branche de la linguistique à part entière, au même titre que la phonétique, la syntaxe ou la sémantique, offrant ainsi une perspective d'analyse plus complète.

Cette approche est particulièrement adéquate pour l'analyse des discours politiques, où le sens repose sur la signification littérale des énoncés et, en même temps, sur la manière dont ils sont construits et interprétés dans un contexte donné. Effectivement, les stratégies rhétoriques utilisées dans le discours politique cherchent souvent à influencer sur l'interprétation du message en exploitant les présuppositions, les sous-entendus et les topoï.

L'un des concepts centraux dans la théorie de Ducrot est celui de l'acte de langage indirect, qui repose sur le fait que le locuteur ne communique pas son intention de manière explicite, mais laisse son interlocuteur en déduire le sens à partir du contexte ou d'indices présents dans le discours. Associé à cela, le sens métaphorique illustre comment certains énoncés peuvent dépasser leur signification littérale. Ce sens métaphorique ne fait pas partie de la structure standard de la langue, mais dépend de l'énonciation et du contexte d'usage (Bracops, 2010). Dans le cadre politique, notamment, les dirigeants cherchent à influencer l'opinion publique sans toujours assumer ouvertement certaines positions.

La pragmatique de Ducrot explore également le composant rhétorique ou pragmatique, c'est-à-dire l'implicite dans les actes de communication. Ce composant inclut les intentions, présuppositions, sous-entendus et implicatures qui se dégagent du contexte et des conventions sociales partagées. Bracops (2010) à la suite de Ducrot précise qu'il faut distinguer entre la présupposition et le sous-entendu, qui sont des notions clés dans la pragmatique intégrée. En fait, Saussure souligne que « sans présuppositions, pas de discours, pas de parole cohérente est possible. Les présuppositions ne sont pas seulement des conditions nécessaires au sens, ce sont des conditions nécessaires à la cohérence d'un discours, et, pourrait-on ajouter, virtuellement, à toute énonciation » (Fasciolo, 2023, p. 7).

La présupposition est l'information qu'il transmet implicitement, sans l'exprimer explicitement. Il est crucial de noter que la vérité de cette présupposition et celle de l'énoncé lui-même sont distinctes, indépendantes l'une de l'autre. La présupposition ne détermine pas le contenu de l'énoncé, mais plutôt comment il est utilisé. Dans une conversation, elle représente ce que les participants doivent accepter pour se comprendre mutuellement et pour que la communication soit efficace. Par conséquent, elle contribue à la cohérence et à la continuité du discours. De plus, la présupposition est inhérente à la structure même du langage et ne dépend pas du contexte ou des circonstances de l'énonciation. C'est le cas de la phrase « Nous devons restaurer l'ordre et la sécurité », où un orateur présuppose implicitement que l'ordre et la sécurité ont été compromis, sans avoir à le démontrer.

« Les présupposés comme conditions d'emploi peuvent — c'est sa forme la plus courante — faire allusion à l'emploi logique » (Ducrot, 1972, p. 26). Elle persiste même lorsque l'énoncé est modifié de manière négative ou interrogative, demeurant en dehors de toute subordination. Elle appartient ainsi au sens explicite de l'énoncé, reflétant l'intention du locuteur. Panther (2022) identifie différents types de présupposition, parmi lesquels les catégories telles que les présupposés d'existence ou singularité sont retrouvées (si l'existence et l'unicité des spéculations sont présupposées), présuppositions factives (reconnaître la vérité et l'existence des choses dans le monde), évaluatives (comment le choix des mots dit quelque chose sur le message à transmettre dans une lumière positive ou négative), et qu'il est possible d'annuler une présupposition quand il est utilisé comme hypothèse.

Parfois, un locuteur choisit de ne pas dire ouvertement ce qu'il pense, estimant que cela pourrait être maladroit. Dans ce cas, il utilise une phrase qui est presque similaire à celle qu'il voudrait dire, mais qu'il pense est plus appropriée. C'est ce que Ducrot appelle un sous-entendu : « Le qualitatif *sous-entendu* caractérise la façon dont un élément sémantique est introduit dans le sens » (Ducrot, 1984, p. 13). Cependant, pour que l'interlocuteur comprenne l'intention cachée, il doit réfléchir aux circonstances de la conversation. Le sous-entendu dépend du contexte, comme l'intonation, les gestes, ou les expressions du visage de la personne qui parle, ainsi que d'autres éléments.

> En réalité, on peut placer à l'origine des sous-entendus une démarche discursive parfaitement compatible avec les lois de la logique (quoiqu'elle ne donne qu'une vraisemblance, et aucune certitude) et qui permet d'autre part de comprendre que le locuteur puisse refuser d'en être tenu pour responsable. II suffit de donner pour base à cette démarche, non seulement l'énoncé lui-même, mais son énonciation, le fait qu'il soit utilisé à tel moment et dans telles circonstances. Le raisonnement de l'auditeur pourrait alors s'expliciter par une formule comme : si un tel croit bon de me dire ceci, c'est sans doute qu'il pense cela (Ducrot, 1969, p. 9)

Il permet au locuteur de laisser entendre certaines idées tout en gardant une marge de manœuvre qui lui permet d'esquiver d'éventuelles accusations. Cette technique est souvent utilisée pour suggérer des critiques à l'encontre d'un adversaire politique ou pour minimiser une responsabilité sans formuler directement une prise de position tranchée.

Une des caractéristiques du Ducrot est la pertinence qu'il reste sur les arguments dans les énoncés. Ils font partie intégrante de la pragmatique. Les *topoï* (concept repris d'Aristote) argumentatifs sont des lieux communs utilisés dans le discours pour soutenir un argument ou une thèse. Ducrot (1995) définit les *topoï* de la manière suivante : « ce sont des croyances présentées comme communes à une certaine collectivité dont font partie au moins le locuteur et son allocutaire ; ceux-ci sont supposés partager cette croyance avant même le discours où elle est mise en œuvre » (p. 86). Ils représentent des schémas de raisonnement et leur fonction principale est de fournir un cadre structuré et un ensemble d'arguments reconnus socialement pour étayer une position ou convaincre un interlocuteur. Ils sont souvent explicites et ne sont valides que dans certains contextes ou cultures (Bracops, 2010).

Alors, dans le milieu politique, les topoï sont utilisés pour construire des arguments sur des bases largement partagées au sein d'une communauté donnée, renforçant ainsi leur efficacité persuasive. Ces topoï varient selon les cultures et les traditions discursives, et leur emploi est particulièrement stratégique dans des contextes où l'orateur cherche à renforcer sa légitimité en s'appuyant sur des valeurs

collectives. Ils permettent aux dirigeants de justifier leurs décisions en invoquant des principes généraux perçus comme légitimes par leur auditoire.

En résumé, les théories de Ducrot insistent sur l'importance de considérer le contexte, les gestes et les schémas argumentatifs pour analyser les discours de manière complète (Ducrot et Biglari, 2013), en contraste avec l'approche cognitive de Sperber et Wilson, qui sépare plus distinctement la pragmatique de la linguistique. Pour cette étude, les perspectives de Sperber, Wilson et Ducrot sont essentielles, car elles permettent d'éclairer les nuances et intentions cachées dans les discours politiques et offrent une compréhension approfondie des stratégies de communication employées pour influencer le public.

Méthodologie

L'étude a suivi une démarche rigoureuse visant à comparer les discours politiques de deux figures publiques à travers des entretiens distincts. Le processus méthodologique, articulé en plusieurs étapes, a permis de recueillir et d'analyser les données pertinentes de manière systématique. Ces entretiens ont été sélectionnés non seulement pour leur pertinence en matière de discours politico-médiatique, mais aussi en raison de leur caractère similaire : dans les deux cas, les deux personnalités recourent à la parole pour se défendre publiquement face à des accusations de corruption et tenter de restaurer leur image publique.

Ainsi, ces entretiens constituent les corpus audiovisuels de l'étude : l'un en français de France, l'autre en espagnol du Mexique. Chacun a été extrait d'un entretien réalisé avec Nicolas Sarkozy et Javier Duarte, diffusé sur des chaînes nationales respectives. Le corpus français a été obtenu à partir d'un entretien avec Nicolas Sarkozy mené par Gilles Bouleau, journaliste de la chaîne depuis plus de 30 ans, diffusé sur TF1 en 2018 : 15 minutes pour convaincre (LCI, 2018, 2 min 02 s - 16 min 48 s). Ce corpus est constitué de 2483 mots, extraits d'une partie de la vidéo entre 2 min 02 s et 16 min 48 s.

Le corpus mexicain a été obtenu à partir d'un entretien avec Javier Duarte dans l'émission d'information et d'analyse « Despierta con Loret » (NMás, 2016, 0 s - 14 min 30 s), dirigé par Carlos Loret de Mola, ancien présentateur de Primero Noticias dans la

même entreprise, économiste et journaliste, ainsi qu'Ana Vega, politologue, journaliste et animatrice de radio et de télévision et Enrique Campos, directeur de l'information de Radio Formula, une station de radio très reconnue au Mexique (Barrientos Martínez et Valdez Vega, 2022). Ce corpus contient 2637 mots qui ont été transcrits à partir d'une vidéo depuis le début (0 s) jusqu'à 14 min 30 s. Ces entretiens, disponibles sur YouTube, ont été choisies pour leur pertinence thématique et leur audience élargie.

Une fois les corpus identifiés, une analyse des profils sociopolitiques des participants a été réalisée. Cela a permis d'étudier le contexte dans lequel évoluent tant les intervieweurs que les interviewés. L'objectif de cette étape était d'appréhender le poids symbolique et la portée de leurs interventions. Par exemple, Nicolas Sarkozy, ancien président de la République française, fait face à des accusations de corruption (Bassets, 2021), tandis que Javier Duarte, ex-gouverneur de Veracruz, est également impliqué dans de lourdes affaires de détournement de fonds publics. Même s'il existe des différences entre les corpus et surtout dans le profil des participants, cette étude se concentre sur une analyse du langage des hommes politiques pour convaincre leur nation de leur innocence, ce qui en fait des options pertinentes. Cette analyse contextuelle a enrichi la compréhension des enjeux politiques et communicatifs sous-jacents à leurs discours.

Ensuite, les entretiens ont été transcrits et codés en intégralité afin d'en garantir l'accessibilité textuelle et d'en faciliter le traitement. Ces transcriptions ont permis d'identifier les phénomènes linguistiques clés et les récurrences propres à chaque participant. Lors de l'étape de codage, tirée du système détaillé par Briz et le Groupe Val.Es.Co (2002), chacun des corpus a été analysé en marquant d'une couleur différente les énoncés identifiés comme relevant soit d'un concept de Sperber et Wilson, soit d'un concept de Ducrot.

Une liste des concepts des auteurs a été réalisée pour simplifier leur identification dans les extraits qui composent chaque corpus. Ainsi, les différentes explicitations et implicatures, les parties non littérales du discours ainsi que l'intention communicative, entre autres, ont été repérées en détail. Cette analyse a permis de produire une étude plus approfondie, présentée dans le Tableau 1, où les énoncés les plus pertinents ont été extraits et analysés minutieusement, en les reliant à la théorie. Les structures discursives

identifiées ont été quantifiées, permettant d'établir des statistiques sur leur fréquence et leur récurrence dans chaque corpus.

Ces statistiques fournissent une vue d'ensemble des phénomènes discursifs les plus marquants et mettent en évidence les différences et similitudes entre les discours des deux politiciens. Ces différences s'expliquent, comme l'indiquent les théories mobilisées, par la diversité des publics auxquels ils s'adressent, ainsi que par l'influence de l'émission et du ton des intervieweurs. En effet, les concepts tels que les présuppositions, les implicatures et les métaphores, entre autres, sont des outils discursifs et analytiques qui favorisent la persuasion ou produisent un effet dans une culture spécifique.

Enfin, des extraits représentatifs ont été sélectionnés pour illustrer les phénomènes observés. Chaque extrait a été intégré dans un tableau à trois colonnes, comprenant :

1. L'extrait sélectionné (reproduisant textuellement les propos issus de l'entretien) ;
2. Le concept théorique illustré par l'extrait ;
3. Une analyse approfondie expliquant la manière dont l'extrait illustre le concept retenu.

Tableau 1

Extrait du tableau descriptif à trois colonnes de corpus en français et espagnol dans la lumière de la pragmatique cognitive

Énoncé	Catégorisation des traits pragmatiques	Description et explicitation contextuelle
S : les faits remontent/ à dix ans / (2¨) l'enquête a commencé il y a cinq ans/ (2¨) je dois avoir dépassé les cent cinquante heures de garde à vue et d'interrogatoire divers/ dans tous les dossiers qu'on a essayé de construire contre moi// je ne me suis jamais soustrait une seconde aux obligations de la justice/ qu'est-ce qui pouvait bien justifier/ la garde à vue ?/ mais peu importe/	La communication ostensive-inférentielle se produit lorsqu'un individu communique à un autre individu, par le biais de gestes, de signaux ou d'actions, son intention de lui transmettre une information particulière (Bracops, 2010).	Sarkozy s'interroge sur ce qui pourrait justifier l'action qu'il mentionne, mais ce n'est pas une question à laquelle il faut répondre, mais plutôt une question rhétorique, pour laisser entendre qu'il n'y a aucune justification. Il complète cela en levant les épaules avec incrédulité et en laissant entendre une fois de plus que cela ne peut pas être justifié.

D: ahí te voy/ a- a- es- esa parte te voy/ Veracruz tiene un problema estructural/ y noo/ de esta administración/ bien-venimos arrastrando desdee/ a- varios sexenios atrás/ un problema estructural/ es decir tenemos un déficit presupuestal// Veracruz gasta más de lo que ingresa/ más o menos te puedo decir que gastamos diez mil millones/ alrededor de doce mil millones de pesos/ al año/ MÁS/ de lo que ingresamos/ y este a- brecha/ este déficit presupuestal/ por más ajustes presupuestales que hemos venido haciendo/ por más ee apre- apretones de cinturón que hemos venido desarrollando/ diferentes programas que hemos venido haciendo para adelgazar la estructura	Lorsqu'un message contient des significations qui ne sont pas explicitement exprimées, il est qualifié de discours non littéral. Selon Sperber et Wilson, la métaphore est une figure de style où un élément est employé pour représenter quelque chose d'autre, en exploitant une similarité entre les deux éléments pour susciter une compréhension plus profonde ou une réaction émotionnelle chez le destinataire (Bracops, 2010).	Dans cet extrait, Duarte utilise l'expression « apretones de cinturón » pour décrire les mesures d'austérité ou les efforts visant à réduire les dépenses. Cette expression est une métaphore qui compare les efforts pour réduire les dépenses à l'action de serrer une ceinture. En utilisant cette métaphore, Duarte cherche à communiquer que des mesures d'austérité ont été prises pour faire face au problème budgétaire de l'État de Veracruz La désignation de ces mesures sous forme de « apretones de cinturón » suggère une image visuelle de réduction des dépenses ou de restriction financière, similaire à l'action de serrer une ceinture pour réduire sa taille.

Le Tableau 1 présente un extrait du dispositif d'analyse utilisé, permettant d'organiser les informations et de structurer l'examen des corpus. L'ensemble de cette méthodologie a favorisé une présentation claire et systématique des résultats, tout en rendant possible une comparaison précise entre les deux discours politiques.

Analyse et résultats

Cette section présente les résultats de l'analyse focalisée des discours de Nicolas Sarkozy et Javier Duarte. En s'appuyant sur les concepts développés par Sperber, Wilson et Ducrot, l'objectif est de mettre en lumière les différences et similitudes dans les stratégies linguistiques et discursives utilisées d'une part, par chaque politicien pour se défendre, et d'autre part par les interviewers pour questionner leurs réponses, en lien avec leur contexte culturel respectif.

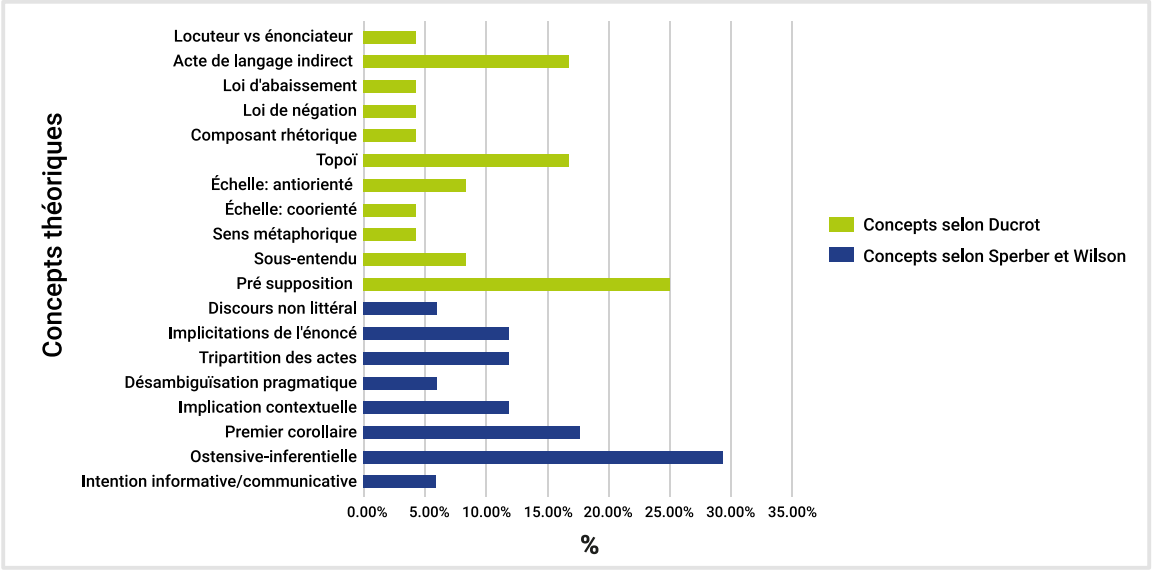
L'analyse des résultats révèle que l'usage des phénomènes linguistiques varie entre les discours politiques français et mexicain, tels qu'observés à travers les perspectives du rapport de la pragmatique et la linguistique selon Sperber et Wilson ainsi que selon Ducrot.

Comme le montre la Figure 1, dans le corpus français analysé à la lumière de la théorie de Sperber et Wilson, les principaux phénomènes observés incluent la communication ostensive-inférentielle (29,4 %), le premier corollaire (17,6 %), la tripartition des actes (11,8 %), l'implication contextuelle (11,8 %), et les implicitations de l'énoncé (11,8 %). D'autres phénomènes comme la désambiguïsation pragmatique (5,9 %), l'intention informative/communicative (5,9 %) et le discours non littéral (5,9 %) sont également présents. Pour le corpus en espagnol, la Figure 2 montre une prédominance du discours non littéral (47,1 %) et de la tripartition des actes (29,4 %), suivie par le premier corollaire (17,6 %) et les implicitations de l'énoncé (5,9 %).

De plus, les Figures 1 et 2 incluent aussi ce qui concerne les théories de Ducrot. Le corpus français met en évidence une forte présence de la présupposition (25 %), de l'acte de langage indirect (16,7 %), et des topoï (16,7 %). Le corpus en espagnol, quant à lui, se distingue par la présence importante de l'acte de langage indirect (25 %), des sens métaphoriques (16,7 %) et des composantes rhétoriques (16,7 %), avec également une représentation de la présupposition et de la règle de négation (8,3 % chacune).

Figure 1.

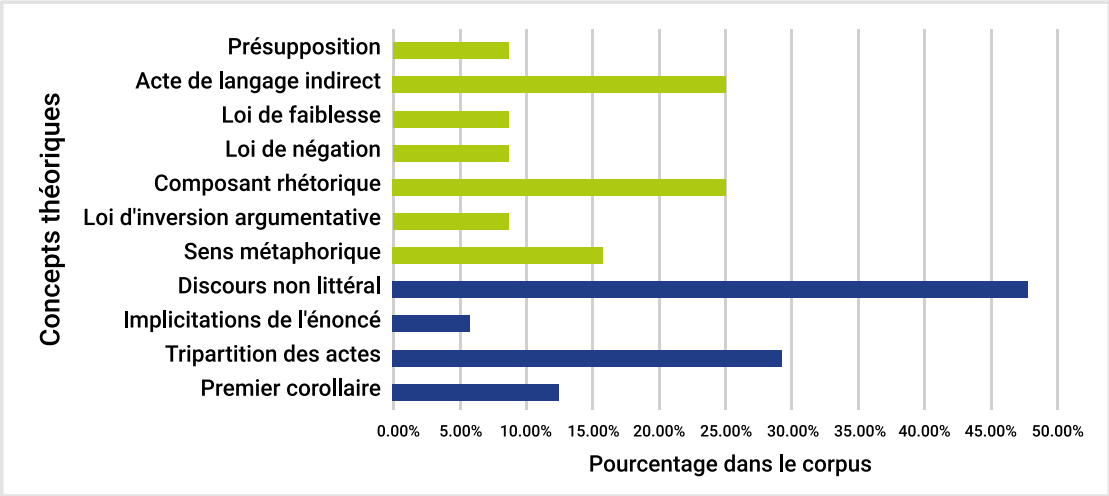
Pourcentage de concepts théoriques trouvés dans le corpus français



Source : propre élaboration

Figure 2.

Pourcentage de concepts théoriques trouvés dans le corpus en espagnol



Source : propre élaboration

Les phénomènes les plus récurrents varient en fonction des corpus. Dans le corpus français analysé à la lumière de Sperber et Wilson, la communication ostensive-inférentielle se distingue comme le phénomène le plus fréquent, représentant 29,4 % des occurrences. Nicolas Sarkozy illustre ce phénomène en utilisant fréquemment ses mains pour appuyer ses propos. Lorsqu'il affirme : « Je ne me suis jamais soustrait une seconde aux obligations de la justice. Qu'est-ce qui pouvait bien justifier la garde à vue ? », cette question rhétorique est accompagnée d'un haussement d'épaules, marquant l'incrédulité face à la situation. Ce geste permet d'inférer l'ironie et souligne l'absurdité de la question. Cette communication non verbale est particulièrement récurrente chez Sarkozy, en contraste avec Javier Duarte, dont la communication repose davantage sur des variations de ton ou de structure du discours.

Dans le corpus en espagnol, le phénomène dominant est le discours non littéral (47,1 %). Ce type de discours inclut des figures de style telles que la métaphore, l'ironie ou l'approximation. Un exemple est donné par Javier Duarte lorsqu'il utilise l'expression « apretones de cinturón » pour illustrer les mesures d'austérité, comparant la réduction des dépenses à l'action de serrer une ceinture. Cette métaphore cherche à simplifier les enjeux politiques, établissant ainsi une connexion plus informelle avec le public, ce qui contraste avec le ton plus formel et direct des discours français.

Du côté de l'analyse selon Ducrot, le topos apparaît comme un phénomène central dans le corpus français, avec une fréquence de 16,7 %. Cette notion se retrouve dans plusieurs interventions de Sarkozy. Par exemple, lorsqu'il déclare que les rédactions n'ont produit « aucun élément nouveau », il invoque implicitement un topos selon lequel les médias seraient toujours informés des nouvelles importantes. Ainsi, en affirmant que, si l'information n'a pas été largement diffusée, elle est probablement fausse, Sarkozy utilise un argument caché pour soutenir son discours sans avoir à formuler explicitement son propos.

Dans le corpus en espagnol, bien que l'acte de langage indirect soit présent, l'importance du composant rhétorique se manifeste également. Ce composant inclut des sous-entendus et des implicatures nécessitant une interprétation contextuelle. Par exemple, lorsque Duarte répond à la question de Mola : « ¿ni va a huir? », en disant « es al revés, es para dar la cara », l'expression *dar la cara* signifie assumer ses responsabilités face aux accusations. Ce sous-entendu s'appuie sur une compréhension culturelle implicite, dans laquelle « donner la face » littéralement mais dans le sens de « faire face à cette situation » représente une forme d'honneur et de responsabilité, un élément clé dans le discours politique mexicain présent.

En somme, l'analyse contrastive des discours politiques de Nicolas Sarkozy et de Javier Duarte met en lumière des divergences significatives dans les stratégies discursives et linguistiques employées, reflétant de nettes différences culturelles et contextuelles marquées entre la France et le Mexique. En effet, chaque politicien utilise des mécanismes distincts pour construire son message, s'adapter à son public et renforcer la portée de son discours.

D'une part, le discours de Sarkozy, étudié à travers la théorie de Sperber et Wilson, repose largement sur la communication ostensive-inférentielle et le recours à des topoï, identifiés selon l'approche de Ducrot. Cela démontre une préférence pour une argumentation implicite, où les gestes renforcent l'ironie ou l'incrédulité face à certaines situations. L'utilisation des topoï permet en outre de faire appel à des lieux communs partagés avec le public, soutenant ainsi la cohérence de son discours sans avoir besoin de

tout expliciter. L'approche discursive de Sarkozy s'inscrit dans une dynamique d'interaction formelle et structurée, visant à maintenir une distance professionnelle avec son audience.

Par ailleurs, il est constaté que la pertinence des sous-entendus, illustrée dans le corpus français, apparaît quand Nicolas Sarkozy dit : « J'ai été mis en garde à vue pas pendant vingt-cinq heures », où il souligne le mot *pas* dans son choix des mots et la modulation de son ton de voix, ce qui donne à comprendre une atténuation dans le message de Sarkozy. Il semble vouloir indiquer que la durée de sa garde à vue n'a pas été strictement de vingt-cinq heures, impliquant ainsi que l'information fournie à l'intervieweur est incorrecte. En soulignant indirectement la durée de sa garde à vue, il semble que Sarkozy cherche à provoquer une réaction chez ses interlocuteurs ou à suggérer quelque chose sans le formuler explicitement, peut-être la correction de l'information fournie ou gagner de la sympathie du public.

D'autre part, le discours de Duarte se distingue par une prédominance du discours non littéral, avec une forte utilisation de métaphores et d'expressions idiomatiques typiques du registre informel. L'approche communicative du politicien mexicain traduit une volonté de simplification des enjeux complexes par le biais de figures de style accessibles, comme l'illustrent les métaphores d'austérité. Ainsi, Duarte privilégie une relation émotionnelle et informelle, renforçant l'identification du public à son discours et traduisant une dimension plus subjective de la communication politique.

De Mola commente « El auditor superior de la federación ha señalado y vamos a ver la gráfica, cincuenta y tres denuncias penales », Duarte répond :« Sí, en ninguna aparezco yo » et Mola ajoute « En ninguna aparece usted, pero aparece todo su equipo ». La traduction de la conversation serait que De Mola dit « L'auditeur supérieur de la fédération a indiqué et nous allons voir le graphique, cinquante-trois plaintes pénales », Duarte a répondu : « Oui, je n'apparais dans aucune d'elles » et Mola a ajouté « Vous n'apparaissez pas dans n'importe lequel d'entre eux, mais toute votre équipe apparaît ». Avec d'autres mots, dans aucune plainte pénale, le nom de Javier Duarte apparaît (p) mais les noms de toute son équipe apparaissent (q). La conclusion serait que Duarte est probablement impliqué.

Ces arguments sont dits anti-orientés et se voient affectés dans sa force argumentative, car ce n'est pas la même chose que de dire : les noms de toute son équipe apparaissent (q) mais pas le nom de Javier Duarte (p), puisque cet énoncé semble être une exception. Il montre que la façon dont on présente les arguments influe sur leur puissance dans l'échelle argumentative. C'est un discours avec un argument anti-orienté, qui permet de nier et de diminuer l'impact des actions des personnes impliquées.

Ces différences reflètent également la manière dont chaque politicien adapte son registre en fonction des attentes culturelles de son environnement. Alors que l'argumentation et le respect des codes institutionnels sont privilégiés en France, le discours politique au Mexique s'appuie davantage sur des stratégies rhétoriques jouant sur les ambiguïtés contextuelles et les références implicites. Requena Hernández et Valdez Vega (2022) ajoutent que même si les éléments linguistiques des deux corpus sont similaires, un discours mexicain et un discours français possèdent des caractéristiques avec une valeur sociale et culturelle propres à chaque interlocuteur. Par conséquent, cette idée se renforce tandis que l'analyse montre que, bien que les deux discours partagent certains points communs, comme la présence d'actes de langage indirects, chaque politicien exploite différemment les ressources linguistiques pour atteindre ses objectifs communicationnels.

Conclusions

Dans cette étude, l'analyse contrastive des discours de Nicolas Sarkozy et de Javier Duarte apporte une contribution significative à la compréhension des stratégies discursives en contexte politique. La richesse de ce travail réside dans sa capacité à illustrer les différences culturelles et linguistiques entre deux figures politiques majeures, en mobilisant les théories pragmatiques de Sperber et Wilson et de Ducrot et en les analysant à la lumière de la sociopragmatique. Cette recherche démontre que, bien que les deux politiciens utilisent des outils rhétoriques similaires, tels que l'acte de langage indirect et les topoï, leurs approches varient considérablement, influencées non seulement par le contexte culturel mais aussi par le type de public auquel ils s'adressent.

En effet, il est probable que les choix argumentatifs de Sarkozy et de Duarte soient également liés aux attentes de leurs publics respectifs. Par exemple, le discours de Sarkozy, orienté vers un public national à tendance analytique, privilégie des ressources linguistiques et pragmatiques propres au contexte français, telles que la communication ostensive-inférentielle. À l'inverse, Duarte, s'adressant à un auditoire mexicain plus diversifié, emploie un registre métaphorique et des énoncés indirects qui cherchent à établir une connexion plus informelle et émotionnelle. Ainsi, chacun semble adapter son discours pour entrer en résonance avec les valeurs et modes de communication privilégiés par son auditoire.

L'impact de cette recherche est particulièrement pertinent pour les étudiants de la langue française, qu'ils se destinent à l'enseignement ou à la traduction. Pour les futurs enseignants, cette étude offre une meilleure compréhension des spécificités discursives en contexte politique, ce qui leur permettra d'enseigner la langue avec plus de précision, en soulignant les subtilités des interactions verbales et non verbales. L'identification des phénomènes tels que les présuppositions ou la tripartition des actes peut devenir un outil pédagogique efficace pour expliquer des notions complexes aux apprenants. Pour les futurs traducteurs, cette analyse met en contraste non seulement les phénomènes linguistiques entre le français et l'espagnol, mais aussi les contextes culturels qui façonnent ces discours, une compréhension essentielle pour traduire fidèlement des discours politiques, où la moindre inférence peut transformer le sens.

En somme, cette étude constitue un apport important non seulement sur le plan théorique mais aussi sur le plan pratique. Elle permet aux étudiants de la langue française d'acquérir une approche plus nuancée du discours, en les sensibilisant aux mécanismes discursifs complexes et en les préparant à des situations de traduction ou d'enseignement où la précision et la compréhension interculturelle sont primordiales. En développant leur capacité à analyser des discours à plusieurs niveaux — linguistique, pragmatique et culturel —, ce travail les équipe pour aborder avec expertise des enjeux liés à la communication en contexte politique.

Références bibliographiques

Barrientos Martínez, S. L. et Valdez Vega, O. (2022). La autoimagen del ámbito político intercultural: análisis contrastivo de los discursos de Marine Le Pen y Margarita Zavala [L'image de soi de la sphère politique interculturelle : analyse contrastive des discours de Marine Le Pen et Margarita Zavala]. *Textos en Proceso, 8*(2), 39-54. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.2.3barrientos.

Bassets, M. (2021). *Nicolas Sarkozy, condenado a tres años de cárcel por corrupción y tráfico de influencias*. [Nicolas Sarkozy, condamné à trois ans de prison pour corruption et trafic d'influence]. El País. https://elpais.com/internacional/2021-03-01/condenado-sarkozy-a-tres-anos-de-prision-por-corrupcion-y-trafico-de-influencias.html.

Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée.* Boeck Supérieur.

Briz, A. et Groupe Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales* [Corpus des conversations colloquiales]. ArcoLibros.

Conseil de l'Europe. (2007). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseginer, Évaluer.* Didier.

De Chanay, H. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris. http://journals.openedition.org/corpus/320.

Ducrot, O., et Biglari, A. (2013). *Les risques du discours Rencontres avec Oswald Ducrot*. Lambert Lucas.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Editions de Minuit.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire : principe de sémantique linguistique*. Hermann.

Ducrot, O. (1969). Présupposés et Sous-entendus. *Langue Française, 25*, 29–36. https://www.jstor.org/stable/41550563?seq=8#metadata_info_tab_contents.

Fasciolo, M. (2023). *Les présuppositions repensées : Du discours à l'ontologie naturelle*. Classiques Garnier.

Guimond, S. (2010). Le langage et la communication, dans : S. Guimond, *Psychologie sociale : perspective multiculturelle* (pp. 175-198). https://www.cairn.info/

psychologie-sociale-perspective-multiculturelle--9782804700324-page-175.htm.

LCI. (2018). *Nicolas Sarkozy : il se défend sur le plateau du JT de TF1 suite à sa mise en examen* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3Wo9uMbyuC4&t=560s.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics* [Les Principes de la Pragmatique]. Routledge.

Mkada, E.-K. (2012). L'organisation des connaissances dans les thésaurus : une approche pragmatique cognitive, Études de communication, *39*(2012), 139-154. http://journals.openedition.org/edc/4030.

NMás. (2016). *Javier Duarte responde a las acusaciones en su contra - Despierta, con Loret* [Javier Duarte répond aux accusations portées contre lui - Réveillez avec Loret] [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3MkdVkMqNzE&t=251s.

Panther, K.-U. (2022). *Introduction to cognitive pragmatics* [Introduction à la pragmatique cognitive]. John Benjamins.

Perelman, C. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles.

Requena Hernández, A. I. et Valdez Vega, O. (2022). El discurso político de victoria: la atenuación y la intensificación en el ámbito político intercultural [Le discours politique de Victoria : l'atténuation et l'intensification dans la sphère politique interculturelle]. *Textos en Proceso, 8*(2), pp. 23-38. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.2.2requena.

Requena Hernádez, A.I. et Valdez Vega, O. (2024). Impacto de la formación en análisis del discurso para quienes traducen francés en el norte de México [Impact de la formation dans l'analyse du discours pour les traducteurs du français dans le nord du Mexique]. *Rétor, 14*(2), pp. 81-98. https://doi.org/10.61146/retor.v14.n2.228.

Saussure, L. de. (2003). *Temps et pertinence : éléments de pragmatique cognitive du temps*. De Boeck.

Sperber, D. (2000). La communication et le sens. En Y. Michaud (Ed.), *Qu'est-ce que l'humain?* (Vol. 2, pp. 119–128). Université de tous les savoirs.

Sperber, D., et Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition* [Pertinence. Communication et cognition]. Basil Blackwell.

Van der Henst, J.-B. et Sperber, D. (2012). Testing the cognitive and communicative principles of relevance [Tester les principes cognitifs et communicatifs de pertinence] dans Sperber et Wilson (Éds.). *Meaning and Relevance* (1ère **éd**.) [Signification et Pertinence]. (pp. 279-306). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139028370.

Biodatas

Dana Valeria Gaytán Escutia est étudiante de la licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français, dans la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. Elle a effectué un semestre d'échange à l'Université de Liège. Elle a fait partie d'Été de recherche scientifique et technologique UANL (PROVERICYT) en 2023 et en 2024, et fait partie, dans son service social, du Département de Traduction de la Faculté. Elle possède la certification Cambridge Advanced English en C2 et du DALF C1 en français.

Jessica Nashely Molina Pedroza est étudiante et a exercé en tant que représentante de la licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. Pendant son service social, elle a collaboré aux processus administratifs de la coordination du dit licence. Elle fait partie, dans ses pratiques professionnelles, du Département de Traduction de la Faculté. Elle occupe la première place de la génération 2020-2025 et est certifiée DALF C1 en français.

Orlando Valdez Vega est professeur chercheur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. Il a fait un doctorat en Sciences du Langage à Texas A & M University Kingsville, États-Unis et il possède la certification du français DALF, niveau C2. Il fait partie du Système National de Chercheurs du CONAHCYT et de l'Organisation Mexicaine de Traducteurs (OMT). Il est le responsable du groupe de recherche UANL-CA-465 « Études de la langue française : pragmatique, enseignement et traduction ».

La edición digital de *TENDENCIAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS*,
obra coordinada por Nallely Garza Rodríguez,
Laura Zulema López Hernández y Francisco Javier Treviño Rodríguez,
se terminó de maquetar en febrero de 2026.
En su composición se usaron las familias
Lato y Constantia.
El cuidado de la edición estuvo a cargo
de Jorge Arriola Padilla.
Para su composición se utilizó el *software* Adobe InDesign,
exportado bajo el estándar EPUB 3.0.