

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



ENERO / JUNIO 2025

AÑO 12. NÚMERO

25



Verbum et Lingua, Año 12,
No. 25, enero-junio 2025, es una
publicación semestral editada por
la Universidad de Guadalajara,
a través del Departamento de
Lenguas Modernas por la División
de Estudios Históricos y Humanos
del CUCSH; Los Belenes. Av.
José Parres Arias #150, San José
del Bajío., C.P. 45132. Zapopan,
Jalisco, México. Teléfono: +52
(33) 38193300. <http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx>,
verbum@administrativos.udg.mx.

Editores responsables: Carlos
César Solís Becerra y Sonny
Angelo Castro Yañez. Reservas
de Derechos al uso exclusivo
04-2013-081214035300-203,
ISSN: 2007-7319, otorgados por el
Instituto Nacional de Derechos de
Autor. Responsable de la última
actualización de este número:
Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Sonny Angelo
Castro Yañez, secretario técnico.
Fecha de la última modificación:
1 de enero de 2025, con tiraje de
un ejemplar.

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

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

Rector general
Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Vicerrector ejecutivo
Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Secretario general
**Mtro. Guillermo Arturo
Gómez Mata**

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Rector
**Dr. Juan Manuel
Durán Juárez**
Secretaría académica
**Dra. Katia Magdalena Lozano
Uvario**
Secretaría administrativa
Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval
Directora de la División
de Estudios Históricos y
Humanos
**Dra. Lilia Victoria Oliver
Sánchez**
Jefa del Departamento de
Lenguas Modernas
Dra. Olivia C. Díaz Pérez

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada
**Dra. Sara Quintero Ramírez Dr.
Gerrard Edwin Mugford Fowler**

Editor responsable
**Mtro. Carlos César Solís
Becerra**

Dr. Sonny 2_XVJ Castro Yañez

Secretario técnico

5čZD ıı 2_XVJ 4 Rde J Rıvk

Asesor jurídico
**Mtro. Irving Eduardo García
López**

Consejo editorial
Dr. Mark Amengual
University of California, Santa
Cruz, Estados Unidos
Dr. Martin Becker
Universidad de Colonia,
Alemania
Dra. Ruth Ban
Barry University, Estados
Unidos
**Mtro. Cuauhtémoc de la O
Hernández**
Universidad de Guadalajara,
México
Dr. Christian Fandrych
Universidad de Leipzig,
Alemania
**Dra. Ana Abigail Flores
Hernández**
Universidad Autónoma del
Estado de México, México
Dra. Liana Lanz Vallejo
Universidad Autónoma de Baja
California, México
Dr. Mario López Barrios
Universidad de Córdoba,
Argentina
Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón
Universidad Nacional Autónoma
de México, México
Mtro. Reynaldo Radillo Enriquez
Universidad de Guadalajara,
México
Dra. Margarita Ramos Godínez
Universidad de Guadalajara,
México
Dr. Rolf G. Renner
Universidad de Friburgo,
Alemania
Dra. Angela Schrott
Universidad de Kassel,
Alemania
**Dra. Mónica Sanaphre
Villanueva**
Universidad Autónoma de
Querétaro, México
Dra. Haydée Silva
Universidad Autónoma de
Querétaro, México
Dra. Sara Quintero Ramírez
Universidad de Guadalajara,
México
Dr. Edwin Tschirner
Universidad de Leipzig,
Alemania
**Dr. David Guadalupe Toledo
Sarracino**
Universidad Autónoma de Baja
California, México
Dr. Alfredo Urzúa
Universidad Estatal de
California en San Diego,
Estados Unidos

Comité Científico Internacional
Dr. Francisco J. Álvarez Gil
Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria, España **Mtro.
Alfredo Barragán Cabral**
Univesidad de Guadalajara,
México
Dr. Philippe Blanchet
Université Rennes II, Francia
Dr. Adam Borch
Abo Akademie, Finlandia **Dra.
Patricia Bou-Franch**
Universitat de València,
España
Dr. Thorsten Carstensen
Universidad de Ámsterdam,
Países Bajos
Dr. René Ceballos
Universidad de Leipzig,
Alemania
Dr. Michael Dobstadt
Universidad de Leipzig,
Alemania
Dr. Peter Ecke
Universidad de Arizona,
Estados Unidos
Dr. Cesar Félix-Brasdefer
Universidad de Indiana,
Estados Unidos
Dra. Lucia Fernández Amaya
Universidad Pablo de Olavide,
España
Dra. Ana María Galbán Pozo
Universidad de la Habana,
Cuba
Dra. Deniz Göktürk
Universidad de California,
Estados Unidos
Dra. Beatriz Granda
Universidad Nacional
Autónoma de México, México
Dr. Gerardo Gutiérrez Cham
Universidad de Guadalajara,
México
Dr. Werner Heidermann
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil
**Dra. María Magdalena
Hernández Alarcón**
Universidad Veracruzana,
México
**Dra. María de la O Hernández
López**
Universidad Pablo de Olavide,
España
**Dr. Laura Aurora Hernández
Ramírez**
Universidad Autónoma de
Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño
Universidad de la Santa
Cruz, Italia
Dr. Dale Koike
Universidad de Texas,
Estados Unidos
Dra. Rabia Lahmar
Université de Tiaret, Algeria
Dra. Gudrun Ledegen
Université Rennes II, Francia
Dra. Yolanda López Franco
Universidad Nacional
Autónoma de México, México
Dra. Carmen Maíz Arévalo
Universidad Complutense
Madrid, España
**Dr. Manuel Maldonado
Alemán**
Universidad de Sevilla,
España
Dra. Carlotta von Maltzan
Universidad de Stellenbosch,
Sudáfrica
**Dra. Kundalini Muñoz
Cervera Aguilar**
Universidad Autónoma de
México, México
Dr. Manuel Padilla Cruz
Universidad de Sevilla,
España
Dra. Juliana P. Pérez
Universidade de São Paulo,
Brasil
**Dr. Bernardo Enrique Pérez
Álvarez**
Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo,
México
Dra. María Elena Placencia
Birkbeck, Universidad de
Londres, Inglaterra
Dra. Karen Pupp Spinassé
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil
Dr. Leonel Ruiz Miyares
Centro de Lingüística
Aplicada de Santiago de
Cuba, Cuba
**Dra. María Elena Sánchez
Arroba**
Universidad de Quintana
Roo, México
**Dra. Carmen Santamaría
García**
Universidad de Alcalá,
España
Dra. Rosa H. Yáñez Rosales
Universidad de Guadalajara,
México
Dra. Christiane Weller
Universidad de Monash,
Alemania

Verbum et Lingua está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

ÍNDICE

Artículos

Marta Fairclough

Manuel J. Gutiérrez

El español de los Estados Unidos.
Parte 2: Perspectivas Sociolingüísticas

Stella Anne Achieng

Exploring the nuances of scientific
communication for French-speaking
English learners and researchers

Andrea Alvarado Jiménez

Magdalena Isabel Mojica Contreras

Luis Miguel Sánchez Loyo

Trastorno específico del lenguaje y
tipología lingüística: Revisión Narrativa

Eyder Gabriel Sima Lozano

Actitudes hacia el inglés, a partir del
paisaje lingüístico de la ciudad
de Mérida por habitantes
monolingües de español

Dario Yeray Hernandez Vazquez

Linguistic and Discursive Identities in
International Musical Collaborations:
The Case of 'Truth Hurts' by Lizzo ft.
AB6IX

VERBUM ET LINGUA

Patricia Carabelli Mari

La enseñanza del inglés en la universidad:
análisis de enfoques, objetivos y
contenidos curriculares a partir de un
estudio de caso en Uruguay

Lucía Valencia García

Cecilia Cota Martínez

Viviana Briones Lara

El proceso de aprendizaje del inglés de
estudiantes del Nivel Medio Superior en
México: una prueba diagnóstica de egreso

María del Socorro Ramírez Ramírez

Narciso Castillo Sanguino

José Eduardo Pineda Pérez

Compromiso estudiantil hacia el
aprendizaje del idioma inglés en un
ambiente híbrido

ARTÍCULOS

Marta Fairclough
Manuel J. Gutiérrez

El español de los Estados Unidos. Parte 2: Perspectivas educativas de una lengua de herencia

The Spanish of the United States: Educational Perspectives of a Heritage Language

Marta Fairclough
mfairclough@uh.edu

University of Houston, Estados Unidos
ORCID: 0009-0008-8688-2687

Manuel J. Gutiérrez
mjgutierrez@uh.edu

University of Houston, Estados Unidos
ORCID: 0000-0002-2748-1495

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.284>

Recibido: 01/10/2023

Aceptado: 31/10/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E284

RESUMEN: En el presente artículo se discuten los aspectos pedagógicos relacionados con la enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos. Después de una breve introducción en la que se incluyen algunas definiciones fundamentales, se explican las principales diferencias entre la adquisición de una segunda lengua y una lengua de herencia, seguidas de una breve reseña histórica de los programas de español como lengua heredada en los Estados Unidos. Luego, se presenta una descripción de las clases que se ofrecen en estos programas con los enfoques educativos y las principales estrategias pedagógicas que se siguen en el aula. El artículo enumera una serie de desafíos con los que se enfrenta la enseñanza de la lengua de herencia (LH) para que el español pueda mantenerse en el futuro como lengua de la comunidad y termina con el cuestionamiento sobre qué variedad del español enseñar en el aula y cómo hacerlo. El artículo concluye enfatizando lo acertado de los esfuerzos que hacen los especialistas en el área de la enseñanza del español, pues permiten ver con optimismo el futuro del español en este territorio.

PALABRAS CLAVE: español como lengua de herencia, hablantes de herencia, enfoques pedagógicos, desafíos, bilingüismo

ABSTRACT: This article discusses the pedagogical aspects related to the teaching of Spanish as a heritage language in the United States. After a brief introduction that includes some key definitions, the main differences between the acquisition of a second language and a heritage language are explained, followed by a brief historical review of Spanish heritage language programs in the United States. Then, the article describes the types of classes that are offered in these programs, and the teaching approaches and main pedagogical strategies used in the classroom. This is followed by a brief account of the main challenges faced by the teaching

COMO CITAR: Fairclough, M. & Gutiérrez, M. J. (2025). El español de los Estados Unidos. Parte 2: Perspectivas educativas de una lengua de herencia. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25). <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.284>

of the heritage language (HL) to ensure that Spanish remains a community language in the future. The section ends with the questioning of what language variety of Spanish should be taught in the classroom and how. The article concludes by emphasizing the merits of the efforts led by professionals in the Spanish teaching field because of their optimism about the future of the Spanish language in this territory.

KEYWORDS: Spanish as a heritage language, heritage speakers, pedagogical approaches, challenges, bilingualism

1. Introducción

A pesar del aumento en el número de hispanos en los Estados Unidos, el uso del español en los hogares ha disminuido considerablemente en los últimos años y se ha intentado contrarrestar esta tendencia mediante la enseñanza (Gutiérrez y Fairclough, 2024). Siguiendo las orientaciones propuestas por Ruiz (1988, 2010), que estuvieron vigentes varias décadas, se vio el uso de una lengua minoritaria como un “problema” social y, a partir de los años 60 y 70, como un “derecho” de las minorías; pero no fue hasta fines del siglo pasado, y con el propósito de promover el uso de las lenguas minoritarias, que se empezó a ver el dominio de una lengua heredada como “recurso” y a sus hablantes como poseedores de una herramienta de gran valor en la sociedad actual. Este cambio de perspectiva contribuyó a que los esfuerzos llevados a cabo por educadores durante las últimas décadas aumentaran considerablemente, dando lugar a un mayor número de programas duales (Lindholm-Leary, 2018) y clases de español para hispanohablantes bilingües (principalmente a nivel terciario), comúnmente denominadas *Spanish for heritage language learners* o Español para estudiantes de herencia hispana (Beaudrie, 2012, 2018).

De acuerdo con Valdés (2000), los ‘hablantes de herencia’ son aquellas personas que se criaron en un hogar donde se ha-

blaba un idioma que no era el inglés y que hablan o por lo menos entienden el idioma heredado. Los programas duales (conocidos también como *two-way immersion*), son aquellos en los que la enseñanza primaria se lleva a cabo en la lengua minoritaria o heredada entre un 50 y un 90% del tiempo. Su objetivo es promover el bilingüismo, la lectoescritura y cultura en ambas lenguas, a diferencia de los programas bilingües tradicionales que se ofrecen durante los primeros años de escolarización en este país, cuyo objetivo es una transición lo más rápida posible de la lengua de herencia (LH) a la lengua mayoritaria, en este caso, el inglés. Si bien los estudios llevados a cabo indican que los programas duales son ideales para los niños bilingües, el número de instituciones que los ofrecen y la cantidad de niveles siguen siendo muy limitados en todo el país, aun en español, el idioma minoritario con mayor número de hablantes. A nivel secundario, la mayoría de las instituciones educativas ofrece cursos de español como segunda lengua; son muy pocas las que tienen clases especializadas para hispanohablantes (Rhodes y Pufali, 2014). Por ende, los estudiantes de LH suelen inscribirse en cursos avanzados de español como segunda lengua (AP = *advanced placement*), que ofrecen la posibilidad de completar currículo de nivel terciario y obtener créditos universitarios al aprobar

los exámenes correspondientes. Ha sido a nivel universitario donde durante las últimas décadas se han estado ofreciendo más y más clases de LH, sobre todo español, ya sean cursos específicamente diseñados para esta población estudiantil o clases mixtas, en las que convergen estudiantes hispanoparlantes con los de español como segunda lengua.

2. Principales diferencias entre la adquisición de una segunda lengua y una LH

En los Estados Unidos, la adquisición de una segunda lengua se produce generalmente después de los 12 años de edad y ocurre en el aula por medio de la enseñanza formal de la variedad prestigiosa. La edad de adquisición de la LH suele iniciarse antes de los 3 años en el contexto del hogar. Puede tratarse de una variedad no muy prestigiosa que incluye el uso de formas dialectales, cambios de código, arcaísmos, simplificación lingüística, etc. (Veáse Gutiérrez y Fairclough, Parte 1, 2024). Mientras los hablantes de LH suelen utilizar el español en el hogar y la comunidad, el uso del español como segunda lengua suele limitarse al salón de clase. A estas diferencias se suman ciertos factores afectivos como la identidad, que conecta a los hispanos bilingües con sus raíces. Otro factor lo constituyen las actitudes hacia la lengua minoritaria, pues sus hablantes suelen estar influenciados por la sociedad y con frecuencia son objeto de estereotipos e ideologías negativas que contribuyen a una gran inseguridad y a un alto grado de ansiedad en cuanto al dominio de la LH. En cuanto a las habilidades lingüísticas típicas que suelen caracterizar el español de los

hablantes de herencia cabe mencionar un alto nivel de comprensión y con frecuencia de producción oral, conocimiento instintivo de muchos aspectos del idioma y un alto grado de familiaridad con la cultura hispana. Por otro lado, los estudiantes de español como segunda lengua suelen contar con un buen dominio metalingüístico de las reglas gramaticales de dicho idioma, están familiarizados con el tipo de actividades que se realizan en el aula y su respectiva evaluación (Carreira, 2016a). Con conocimientos tan dispares es natural que los procesos de aprendizaje sean muy diferentes para un grupo y el otro, y que lo ideal sean clases separadas para cada población estudiantil.

3. Historia de los programas de español como lengua de herencia

La enseñanza de español como lengua de herencia (ELH) fue reconocida oficialmente en los años 70, si bien ya había clases especiales para hispanos bilingües desde mucho antes (Carreira, 2012; Valdés, 1997, 2000). Estas clases eran de carácter sumamente prescriptivo; su propósito era erradicar los fenómenos lingüísticos no prestigiosos que a menudo caracterizan el habla de estos individuos. Con la publicación de un volumen clave en 1981, editado por Valdés, Lozano y García Moya, se establecieron pautas esenciales para guiar la investigación y la enseñanza del ELH en este país. Con el tiempo, el modelo fue evolucionando, dando lugar a los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza con los que se cuenta hoy día (Veáse la sección 5). El desarrollo e incremento de los programas de ELH se debió principalmente al considerable aumento de estudiantes his-

panos que empezaron a asistir a las universidades motivados por los movimientos de los derechos civiles de las décadas de los 60 y 70, y luego por la nueva visión de lenguas minoritarias como recursos personales, comunitarios y nacionales.

En las últimas décadas, el número de programas de ELH en instituciones terciarias en los Estados Unidos ha aumentado considerablemente. De acuerdo con encuestas llevadas a cabo por Ingold et al. (2002) y por Beaudrie (2012), basándose en las universidades que respondieron, el porcentaje de instituciones con programas exclusivamente diseñados para estudiantes de ELH parece haber aumentado de casi 18% a 40% en una década. Beaudrie (2012) encontró en su estudio que la mayoría de dichos programas (81%) solo ofrecía uno o dos cursos para este estudiantado mientras que el resto tenía tres o más cursos especializados. Es muy probable que el número de programas de ELH continúe aumentando dado el considerable incremento de la población hispana en los Estados Unidos en las últimas décadas (Gutiérrez y Fairclough, 2024) y el crecimiento en el número de *Hispanic Serving Institutions* (HSI) en todo el país, o sea aquellas instituciones terciarias que cuentan con más de un 25% de alumnado de origen hispano (Beaudrie, 2018).

4. Clases de español como lengua de herencia
La mayoría de los hispanos en los Estados Unidos nació en este país y aprendió el español en el hogar. Siendo sus padres inmigrantes, por lo general monolingües de un país de habla hispana, la siguiente generación aprende español primero y luego, al iniciar su educación formal, el inglés (bi-

lingües secuenciales), o aprenden ambos idiomas al mismo tiempo (bilingües simultáneos). Lo que varía considerablemente es el nivel de dominio de la lengua heredada que adquieren, lo cual depende de un sinnúmero de factores, principalmente el *input* que reciben en dicha lengua y su uso cotidiano. En la mayoría de los casos, el inglés, se convierte en el idioma dominante una vez que se inicia la etapa de escolarización. Esto hace que exista una amplia heterogeneidad basada en los perfiles lingüísticos y socioafectivos de estos individuos que dan lugar a un verdadero continuo lingüístico, como se indicó anteriormente, que va desde hablantes de la variedad prestigiosa del español que fueron escolarizados en un país hispanohablante a bilingües receptivos, nacidos en los Estados Unidos, sin ningún tipo de escolarización en la LH, y en algunos casos familiarizados con una variedad rural y/o menos prestigiosa de la lengua. Esta vasta diversidad causa numerosas dificultades al momento de diseñar programas educativos para mantener y/o aumentar el dominio de la LH, partiendo de la identificación y la ubicación de un estudiante de español en el programa y nivel apropiados.

La identificación de los estudiantes de LH con el fin de distinguirlos de los de español como segunda lengua L2 suele hacerse por medio de cuestionarios o métodos informales como la autoidentificación, recomendación de un consejero, etc. Una vez identificados, deben entrar al curso apropiado por medio de exámenes, ya sean en papel o computarizados, que permitan descifrar el perfil lingüístico del estudiante y lo ubique en el curso más adecuado.

Dichos exámenes tienen que estar diseñados especialmente para estudiantes de LH. Lo ideal es diseñar un examen local que funcione para un programa determinado, lo cual no es una tarea fácil ya que una buena herramienta lleva tiempo y conocimientos específicos con los que no todos cuentan. Los exámenes que fueron diseñados para estudiantes de español como segunda lengua no son adecuados para los de LH dadas las diferencias entre los dos tipos de estudiante; aun así, algunas instituciones educativas, con el fin de simplificar el proceso, erradamente utilizan la misma herramienta para los dos grupos, con resultados poco confiables.

Llosa (2014) ofrece un buen resumen de exámenes para evaluar a estudiantes de LH implementados recientemente en los Estados Unidos. La autora indica que uno de los exámenes de ubicación más documentado es el *Spanish Heritage Language Test (SHL Test)* que se ofrece en línea en la Universidad de Houston (pp. 447-448). El examen fue diseñado e implementado en el año 2006 (Fairclough, Belpoliti y Bermejo, 2010).

Antes de tomar el examen, los estudiantes completan un breve cuestionario que permite determinar qué examen tomar: el de lengua de herencia o el de segunda lengua. Luego se pasa a un test multifacético, basado en estudios de investigación (Fairclough, 2006). El examen mide las habilidades receptivas del estudiante por medio de una prueba de decisión léxica (Fairclough, 2011). Si el estudiante reconoce un buen número de la selección de 5000 palabras de mayor frecuencia en español (Davies, 2006) incluidas en la prueba, pasa a la siguiente parte del examen en la que se evalúan las habilidades productivas por

medio de actividades de dictado, traducción parcial, conocimiento gramatical y dominio del sistema verbal. Finalmente, aquellos estudiantes que obtienen cierto puntaje en la sección productiva pasan a demostrar sus habilidades creativas a través de actividades de lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral (Fairclough 2012a, 2012b). Dependiendo de los resultados del examen, los estudiantes pueden obtener hasta 12 horas de créditos universitarios en español por conocimientos previos de dicha lengua.

El *SHL Test* permite distinguir a los estudiantes de ELH de los de L2 y evaluar un alto número de estudiantes, simplificando el proceso administrativo y limitando el tiempo de corrección. Las habilidades receptivas y productivas que se evalúan en el examen se autocorrigen; solo la grabación oral y la muestra escrita se corrigen manualmente, y es limitado el número de estudiantes que llega a esa parte del examen. El examen permite ubicar a los estudiantes, según el resultado, en cursos de distintos niveles: básico, intermedio y avanzado. En el 2016 la comercialización y administración del *SHL Test* pasó a manos de *Avant Assessment*, una compañía estadounidense que se especializa en exámenes de idiomas.

5. Enfoques y estrategias pedagógicas

Una vez identificados los estudiantes de LH y ubicados en la clase más apropiada según el dominio que poseen del español se trabaja para lograr alcanzar los objetivos formulados por Valdés (1995):

1. El mantenimiento del español
2. La adquisición del español estándar

3. La expansión de las habilidades bilíngües
4. La transferencia de destrezas de lecto-escritura del inglés al español

A estos se suman dos propuestos por Aparicio (1997):

5. Fomentar actitudes positivas hacia la lengua de herencia
6. Desarrollar la conciencia cultural

Para lograr dichos objetivos se han puesto en práctica varios modelos, técnicas y estrategias de enseñanza que entrelazados han resultado exitosos con esta población estudiantil. En primer lugar, cabe mencionar la adquisición de **conocimiento sociolingüístico** que resulta esencial para que el hablante de herencia pueda tomar decisiones informadas en cuanto a qué formas lingüísticas utilizar, con quién y por qué (Beaudrie, 2015). Esto se consigue por medio de la **concientización crítica** de la lengua (*CLA = Critical Language Awareness*) que logra que los estudiantes se den cuenta de la relación entre lengua y poder (Lee-man y Serafini, 2016). La perspectiva sociolingüística aunada a la concientización crítica contribuye a que los estudiantes de LH cuenten con las herramientas necesarias para comprender la variación lingüística, puedan evaluarla y comprender cómo las ideologías conllevan a privilegiar una lengua/variedad sobre otra/s y cómo dichos privilegios se fijan a través de la educación. Por ejemplo, la pronunciación del grafema ‘s’ en la frase “los niños” puede expresarse como la sibilante [s], la aspirada [h] o el sonido simplemente se elide [0].

Dependiendo del contexto, el uso de cierta forma (por ej. la elisión de la ‘s’) puede estigmatizarse al asociarla con hablantes de un lugar determinado, un nivel socioeconómico bajo o con poca educación, dando lugar a estereotipos negativos.

La **enseñanza diferenciada** funciona muy bien tanto para clases de LH como para las mixtas debido a la heterogeneidad de los estudiantes y sus respectivas habilidades lingüísticas. El objetivo de este modelo es que la enseñanza se adapte a las necesidades de cada individuo. En cuanto a las estrategias que pueden usarse, Carreira y Hitchins Chik (2018) indican que hay cuatro elementos que pueden modificarse: (a) el contenido o material, (b) las actividades o el proceso que el estudiante tiene que completar, (c) el producto final en base al cual se va a evaluar al alumno y (d) el tiempo en que se espera que se complete la actividad. Las herramientas que suelen utilizarse incluyen la agrupación flexible de los estudiantes, las agendas de aprendizaje (es decir, listas de lo que tienen que hacer), los centros de aprendizaje (ya sean físicos o virtuales) que contienen los materiales necesarios y los instrumentos para evaluar el proceso (o sea, la evaluación formativa). Este modelo, si bien presenta numerosos desafíos para el instructor, es ideal para el estudiante de LH ya que no solo tiene en cuenta su nivel de dominio de la lengua sino también los factores socioafectivos y cognitivos del aprendizaje.

El modelo ideal para la enseñanza de una LH es el **enfoque macro**. Opuesto al enfoque micro, que suele utilizarse en las clases básicas de segundas lenguas, en el enfoque macro la enseñanza va del mensaje

o la idea general al análisis de los detalles o componentes. La enseñanza de la gramática y el léxico van guiadas por el contexto, que suele consistir en materiales o actividades auténticas que tienen en cuenta las experiencias y/o conocimientos previos del estudiante al igual que sus intereses y factores afectivos (Carreira, 2016b). Algunas de las principales estrategias utilizadas en el enfoque macro consisten en ir del conocimiento que ya posee el estudiante al que necesitan. Por ejemplo, ir de la oralidad a la escritura o del registro coloquial a uno más general o académico. Ejemplos típicos de cómo poner en práctica este enfoque son (a) la enseñanza del ELH mediante el enfoque por tareas o proyectos y (b) el modelo de aprendizaje-servicio, y los programas de español para fines específicos, en áreas como la educación, la medicina, el trabajo social, los servicios legales, entre otros:

- (a) La enseñanza del ELH mediante el **enfoque por tareas o proyectos**, es decir, actividades que se relacionan con el mundo real, que pueden llevarse a cabo como producción o comprensión oral y/o escrita, y tienen en cuenta todos los recursos, tanto socioculturales como lingüísticos con que cuenta el estudiante (Torres y Baralt, 2021). Belpoliti y Bermejo (2020, pp. 156-157) describen varios proyectos. En uno de ellos, los estudiantes de ELH exploran narrativas personales al analizar sus propias experiencias como individuos bilingües y biculturales en los Estados Unidos. El proyecto se basa en una (auto)biografía etnográfica. Parte de la lectura y discusión de las (auto)biogra-

fías de hispanos bilingües en Estados Unidos, seguidos del diseño de un cuestionario que les permitirá organizar y obtener la información para el proyecto, para luego producir un ensayo escrito. A esta secuencia se puede agregar una presentación formal oral ante la clase, con preguntas y comentarios de los compañeros.

- (b) El modelo pedagógico de **aprendizaje-servicio** “se refiere a la integración de trabajos comunitarios significativos e instrucción en el aula con la auto-reflexión” (Serafini, 2021). A esto se suma la incorporación de la pedagogía crítica y las nociones sociolingüísticas para fomentar la conciencia crítica del estudiante y lograr un beneficio mutuo para el alumno y la comunidad. Un ejemplo de aprendizaje-servicio es el programa de **ELH con fines específicos** (español médico) en la Universidad de Texas, Pan American (Martínez, 2010; Martínez y Schwartz, 2012). El programa diseñado e implementado por Martínez consta de una secuencia de cursos cuyo contenido se enfoca en el desarrollo de las habilidades orales y escritas en la LH en el campo de la medicina para producir miembros bilingües y biculturales que trabajen con la comunidad hispana en la zona.

Otras herramientas o estrategias pedagógicas que se utilizan en la enseñanza del ELH son la literacidad múltiple y la traducción. La **multiliteracidad o literacidad / alfabetización múltiple** (*multiliteracies*, en inglés) es una perspectiva propuesta por el *New London Group* (NLG, 1996) que incluye

tanto el conocimiento lingüístico del registro coloquial de una lengua como así también el conocimiento formal o escolar. Los textos o diseños creados utilizando este marco están conectados con la vida real de los individuos. Parten de la variación lingüística y contienen conocimientos sociales y culturales; y se expresan en medios multimodales, ya sean visuales, auditivos y tecnológicos. Parra (2021) y Samaniego y Warner (2016) ofrecen varios ejemplos de cómo poner en práctica estos principios de la multiliteracidad.

La **traducción** (al igual que la interpretación) parece ser una herramienta pedagógica clave en la enseñanza del ELH (Gasca Jiménez, 2021). La traducción también debe combinarse con las aproximaciones sociolingüísticas y críticas y la multialfabetización para desarrollar la conciencia lingüística crítica de los estudiantes y expandir su repertorio lingüístico. Además, la traducción, tanto del inglés al español como de un dialecto a otro de la LH, sirve como herramienta que permite contrastar y fomentar el desarrollo de dialectos adicionales, además de fomentar la adquisición léxica y las destrezas de lecto-escritura de una lengua a la otra (Fairclough, 2016a, 2016b).

Todos los modelos, estrategias y herramientas brevemente presentados en esta sección están interconectados y funcionan mucho mejor cuando se combinan en las clases de LH para promover el proceso de aprendizaje y el mantenimiento del español en los Estados Unidos.

6. Principales desafíos

Entre los desafíos más destacados en la enseñanza del ELH (Fairclough, 2015) se cuentan los siguientes:

- Falta de secuencia y/o articulación entre los programas de español de escuelas primarias y secundarias, y también entre secundarias y universitarias para los estudiantes de LH (Fairclough, 2016c; Valdés, 2011). Al iniciar sus estudios terciarios, por ejemplo, algunos estudiantes hispanos se inscriben en cursos de español básico, cuando en realidad poseen un conocimiento intermedio o avanzado de la LH. Por ende, una adecuada identificación y ubicación en el nivel apropiado son esenciales para dichos estudiantes.
- Son escasos los talleres de entrenamiento y programas de formación docente que preparan a los profesionales para trabajar con estudiantes de LH utilizando métodos innovadores y materiales apropiados (Lacorte, 2016; Pentón Herrera, 2017; Valdés y Parra, 2018). Lo que se necesita son didactas familiarizados con las variedades lingüísticas que dominan los estudiantes de LH como así también con sus necesidades socio-afectivas para lograr consolidar su identidad y fomentar actitudes positivas, las cuales conducen a una mayor motivación para aprender la LH y, por ende, a su mantenimiento.
- Falta de un modelo de referencia que permita evaluar la habilidad lingüística en español de la LH como los que existen para estudiantes de una segunda lengua (por ej. *Common European Framework of Reference – CEFR-* o *ACTFL Proficiency Guidelines*) (Beaudrie, 2018; Fairclough, 2016c).
- No existe una teoría exclusiva para el campo de la enseñanza de LH. Se ha

trabajado con elementos de diferentes teorías de la adquisición de primeras y segundas lenguas como así también del campo del bilingüismo y la sociolingüística, pero una teoría de cómo los estudiantes de LH adquieren o vuelven a adquirir su lengua materna es esencial para guiar los trabajos de investigación y la enseñanza de la LH.

- Falta un mayor diálogo entre los investigadores que trabajan desde perspectivas sociolingüísticas, formales y/o psicolingüísticas, y los docentes y administradores para conectar la teoría y la práctica y obtener resultados óptimos.

7. Finalmente, ¿qué variedad de español enseñar en las clases de ELH?

Uno de los temas que siempre surge en la enseñanza del español como LH es qué variedad enseñar en el aula. ¿Habría que presentarles a los estudiantes la amplia gama de variación presente en la vida diaria? Y de ser así, ¿cómo habría que hacerlo? En los cursos de español como segunda lengua, el enfoque suele ser en el registro formal o sea en la forma escrita de la variedad prestigiosa, lo que Gutiérrez y Fairclough (2006) denominan “*sanitized estándar Spanish*”, si bien esa variedad no refleja el habla del alto número de hispanoparlantes que viven en los Estados Unidos. El español de los EE.UU. se caracteriza por un cierto grado de variación lingüística sobre todo en el léxico, y también en parte en el cambio de códigos, muy común en situaciones de contacto lingüístico, y hasta cierto punto también en una simplificación del sistema gramatical, aunque los autores apoyan lo que propone Silva-Corvalán (1994, 2001)

que los cambios lingüísticos que se están llevando a cabo en el español de los Estados Unidos ya están presentes, aunque en menor grado, en contextos monolingües. Tales son los casos bien documentados (Véase Gutiérrez y Fairclough, Parte 1, 2024) del reemplazo del futuro morfológico por el perifrástico (ej. *iré* por *voy a ir*), de la extensión semántica de la cópula *estar* a contextos tradicionalmente ocupados por *ser* (*Tu carro está azul, no gris*, en vez de *Tu carro es azul, no gris*), el uso del imperfecto del subjuntivo tanto en la prótesis como en la apódosis en el discurso hipotético (ej. *Si tuviera tiempo, fuera a la casa*), y la simplificación del sistema verbal en general, sobre todo la reducción de uso de los tiempos compuestos, entre otros fenómenos lingüísticos. La situación de contacto lingüístico acelera los cambios ya existentes en los contextos monolingües.

Sería muy difícil esperar que el estudiante de español como LH tenga un dominio productivo de un sinnúmero de variedades, pero sí se podría familiarizar al estudiante con el concepto de “variación sociolingüística” para que así pueda erradicar la noción de que las formas no prestigiosas de la lengua son incorrectas y tienen que evitarse; se trata simplemente de variación social, dialectal y/o generacional. Los estudiantes de español como LH en los EE.UU. se beneficiarían de poseer un buen dominio de las variedades prestigiosas del inglés y del español para comunicarse con los angloparlantes y los hablantes de español en otras partes del globo; pero también les resultaría sumamente propicio poder comunicarse utilizando las normas de las variedades regionales o locales, pues estas

les permitirían participar exitosamente en una variedad de contextos y en numerosas oportunidades profesionales en el mundo de los negocios, el gobierno, las comunicaciones, salud y educación, entre otros, que requieren un hablante de español bidialectal y hasta multidialectal (Aparicio, 1997; Carreira y Armengol, 2001; Fairclough, 2016b).

Gutiérrez y Fairclough (2006) proponen tanto para los estudiantes de español como segunda lengua como para los de LH en los EE.UU., que además de trabajar en la adquisición de la versión híbrida y simplificada de la lengua que es la norma en el salón de clase tradicional, la enseñanza debería progresar desde la concientización de la variación lingüística al uso productivo de otros dialectos, y de un enfoque en las variedades, registros y estilos locales a las variedades, registros y estilos del español utilizados en otras partes del mundo (184). Esto se puede lograr, entre otras actividades, a través de (a) lecturas de textos literarios escritos en diferentes variedades del español de los EE.UU. sobre una amplia gama de temas y aspectos culturales, estilos y modalidades (multialfabetización); (b) pasantías y voluntariados en la comunidad hispana local; y (c) proyectos de clase en los cuales los estudiantes entrevistan a miembros de la comunidad hispana y aprenden

más sobre la diversidad cultural y lingüística en la zona.

8. Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue presentar una visión panorámica del español como lengua de herencia en los Estados Unidos desde su perspectiva educativa. La situación del español en este país como lengua en contacto con el inglés y como LH de un alto número de hablantes de sucesivas generaciones de hispanos ha servido para guiar un sinnúmero de estudios de otras situaciones similares en otros contextos mundiales, presentando diferencias y semejanzas que han permitido generar conceptos claves para el estudio y la enseñanza de lenguas minoritarias en otras partes del planeta. La revisión de los esfuerzos concretos que hacen los especialistas en el área de la enseñanza del español como lengua de herencia permite mirar con mayor optimismo el futuro de la lengua española en este territorio. Pero esto solo ocurrirá si se multiplican los programas diferenciados en todos los niveles educativos y si, junto a la inclusión de la variedad académica en el salón de clase, se respetan y valorizan las variedades locales. En definitiva, esto es lo que permitirá que la comunidad hispana de los Estados Unidos conserve su lengua como parte esencial de su cultura.

Referencias

Aparicio, Frances. (1997). La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural. En M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 222-232). Boston: Houghton Mifflin.

Beaudrie, Sara M. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in The United States: The current state of affairs. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the US: State of the field* (pp.

- 203–221). Georgetown: Georgetown University Press.
- (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1): 1-19.
- (2018). Spanish program design and administration. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 375 – 388). New York: Routledge.
- Belpoliti, Flavia y Bermejo, Encarna. (2020) *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy*. London & New York: Routledge.
- Carreira, Maria. (2012). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, strategies, and research. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp.223-240). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- (2016a). A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes.” En Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp.159-176). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- (2016b). Supporting heritage language learners through macrobased teaching: Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp. 123-142). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Carreira, María y Hitchins Chik, Claire. (2018). Differentiated teaching: A primer for heritage and mixed classes. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 359-374). London/New York: Routledge.
- Carreira, María y Armengol, Regla. (2001). Professional opportunities for heritage language speakers. En Joy K. Peyton, Donald A. Ranard y Sott McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (109-142). Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Davies, Mark. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. London: Routledge.
- Fairclough, Marta. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from students' 'mistakes'. *Foreign Language Annals*, 39 (4): 595 – 604.
- (2011). Testing the lexical recognition task with Spanish/English bilinguals in the United States. *Language Testing*, 28 (2): 273-297.
- (2012a). Language assessment: From key theoretical considerations to academic placement of Spanish heritage language learners. En Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp.259-277). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- (2012b). A working model for assessing Spanish heritage language learners' proficiency through a placement exam. *Heritage Language Journal*, 9 (1): 121-138.
- (2016a). Emerging trends with heritage language instructional practices: Advances and challenges. En Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 221-235). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- (2016b). Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners: A multidialectal model. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp.

- 143-165). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- _____. (2016c). Spanish as a heritage language. En Manel Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, (pp.134 – 149). New York: Routledge.
- Fairclough, Marta, Belpoliti, Flavia y Bermejo, Encarna. (2010). Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and payoffs. *Hispania*, 93 (2): 270-289.
- Gasca Jiménez, Laura. (2021). *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH)*. New York/London: Routledge.
- Gutiérrez, Manuel J. y Fairclough, Marta. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom. En Rafael Salaberry y Barbara Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition, from research to praxis* (173 – 192). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- _____. (2024). El español de los Estados Unidos. Parte 1: Perspectivas Sociolingüísticas. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (24). <https://doi.org/10.32870/vel.vi24.259>
- Ingold, Catherine W., Rivers, Williams, Chavez Tesser, Carmen y Ashby, Erica. (2002). Report on the NFLC/AATSP Survey of Spanish language programs for native speakers. *Hispania*, 85 (2): 324-29.
- Lacorte, Manel. (2016). Teacher development in heritage language education. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 99-122). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Leeman, Jennifer y Serafini, Ellen J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model of critical translanguing competence. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Lindholm-Leary, Kathryn. (2018). Developing Spanish in dual language programs: Preschool through twelfth grade. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 433 – 444). New York: Routledge.
- Llosa, Lorena. (2014). Assessing heritage language learners. En Anthony J. Kunnan (Ed.), *The Companion to language assessment* (pp. 440-453). Malden MA: Wiley.
- Martínez, Glenn. (2010). Medical Spanish for heritage learners: A prescription to improve the health of Spanish-speaking communities. En Susana Rivera-Mills y Juan A. Trujillo (Eds.), *Building communities and making connections* (pp. 2-15). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez, Glenn y Schwartz, Adam. (2012). Elevating 'low' language for high stakes: A case for critical community-based learning in a medical Spanish for heritage learners program. *Heritage Language Journal*, 9 (2).
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 60-92.
- Parra Velasco, María Luisa. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 97-110). New York/London: Routledge.
- Pentón Herrera Luis J. (2017). La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: Contextos, desafíos e interrogantes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 93-105.

- Rhodes, Nancy y Pufali, Ingrid (2014). An overview of Spanish teaching in U.S.: National survey results. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. (online) doi: 10.15427/OR002-06/2014. © Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Ruiz, Richard. (1988). Orientations in language planning. En Sandra McKay and Sau-ling Cynthia Wong (Eds.), *Language diversity: Problem or resource?* Boston: Heinle and Heinle.
- _____. (2010). Reorienting language as resource. En John Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education*. Charlotte: Information Age.
- Samaniego, Malena y Warner, Chantelle. (2016). Designing meaning in inherited languages: A multiliteracies approach to HL instruction. En Marta Fairclough y Sara Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 191-213). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Serafini, Ellen J. (2021). El aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 241-258). New York/London: Routledge.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- _____. (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Torres, Julio y Baralt, Melissa. (2021). El enfoque por tareas en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En Diego Pascual y Cabo y Julio Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 81-96). New York/London: Routledge.
- Valdés, Guadalupe. (1995). The teaching of minority languages as 'foreign' languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79 (3): 299-328.
- _____. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8 – 44). Boston/New York: Houghton Mifflin.
- _____. (2000). Introduction. En *Spanish for native speakers, Volume I* AATSP Professional development series handbook for teachers K-16 (pp.1-20). New York: Harcourt College.
- _____. (2011). Ethnolinguistic identity: The challenge of maintaining English-Spanish bilingualism in American schools. En Kim Potowski y Jason Rothman (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English Speaking Societies* (113 – 149). Amsterdam: John Benjamins.
- Valdés, Guadalupe, Lozano, Anthony G. y García Moya, Rodolfo (Eds.). (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, Guadalupe y María Luisa Parra (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En Kim Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301 – 330). New York: Routledge.

Exploring the nuances of scientific communication for French-speaking English learners and researchers

Explorando los matices de la comunicación científica para estudiantes e investigadores francófonos que aprenden inglés

Stella Anne Achieng

stella.achieng@univ-ubs.fr

University of Southern Brittany, Francia

ORCID: 0000-0002-8383-2288

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.289>

Recibido: 01/01/2024

Aceptado: 27/08/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E289

ABSTRACT: As the global scientific landscape continues to embrace English as its lingua franca, the impact of language on the accuracy and comprehension of scientific terminology is becoming increasingly important. This paper explores the relationship between English use and scientific communication accuracy, highlighting challenges non-native (French) English learners face. It considers the nuances that arise from linguistic differences and examines instances where subtle linguistic differences can lead to misinterpretation and misunderstanding in scientific discourse. Based on the experience teaching English for specific purposes to postgraduate students in France, this exploration extends to common linguistic hurdles, highlighting language-specific structures and some cultural influences faced by both students and researchers. Focusing only on the complexities these learners face in science (mathematics, engineering) sheds light on the potential barriers that impede the clear and precise articulation of scientific ideas. The arguments presented seek to demonstrate the impact of English on the interpretation of scientific terms, using real-life examples (classroom activities) to illustrate these challenges, which are commonly faced and affect the teacher's approach to teaching. Finally, the paper argues for a conscientious approach to language use in scientific discourse. It highlights the need for research into accommodative approaches that facilitate clearer understanding among researchers, regardless of their linguistic backgrounds.

KEYWORDS: English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, English as a Foreign Language, Scientific communication, Scientific English

RESUMEN: A medida que el panorama científico mundial sigue adoptando el inglés como lengua franca, la repercusión del idioma en la precisión y comprensión de la terminología científica adquiere cada vez más importancia. Este artículo

COMO CITAR: Achieng, Stella Anne (2025). Exploring the nuances of scientific communication for French-speaking English learners and researchers. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–43. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.289>

explora la compleja relación entre el uso del inglés y la precisión de la comunicación científica, y destaca los retos a los que se enfrentan los estudiantes de inglés no nativos (franceses). Tiene en cuenta los matices que surgen de las diferencias lingüísticas y examina casos en los que sutiles diferencias lingüísticas pueden dar lugar a interpretaciones erróneas y malentendidos en el discurso científico. Basándose en la experiencia de la enseñanza del inglés con fines específicos a estudiantes de posgrado en Francia, esta exploración se extiende a los obstáculos lingüísticos comunes, destacando las estructuras específicas del idioma y algunas influencias culturales a las que se enfrentan tanto los estudiantes como los investigadores. Al centrarse únicamente en las complejidades a las que se enfrentan estos alumnos en el ámbito de las ciencias (matemáticas, ingeniería), arroja luz sobre las posibles barreras que impiden la articulación clara y precisa de las ideas científicas. Los argumentos presentados pretenden demostrar el impacto del inglés en la interpretación de términos científicos, utilizando ejemplos de la vida real (actividades en el aula) para ilustrar estos retos a los que se enfrentan habitualmente y que también afectan al enfoque de la enseñanza por parte del profesor. Por último, el artículo aboga por un enfoque concienzudo del uso de la lengua en el discurso científico y subraya la necesidad de investigar enfoques acomodaticios que faciliten una comprensión más clara entre los investigadores, independientemente de su origen lingüístico.

PALABRAS CLAVE: inglés con fines académicos, inglés con fines específicos, inglés como lengua extranjera, comunicación científica, inglés científico

1. Introduction

What is the best approach to teaching English to a group of science students?

English language skills have become essential for researchers, especially in today's globalized world. As a result, universities and language institutions offer a variety of courses to meet the needs of students in different fields of study. Common approaches include English for Academic Purposes (EAP), English for Specific Purposes (ESP), and English as a Foreign Language (EFL). While they focus on different objectives and methods, all three approaches share the common goal of teaching English.

English for Academic Purposes (EAP) is closely linked to the specific language features, discourse practices, and communication skills required in academic settings. According to Hyland (2006), EAP is designed to equip students with the language needed for academic contexts such

as universities or research institutions. It prepares students for activities such as academic writing, reading academic texts, giving presentations, and participating in discussions. The main aim is to help students succeed in their academic studies by providing them with the necessary language skills to understand and produce academic content (Hyland, 2006).

On the other hand, English as a Foreign Language (EFL) is a more general approach, often taught in countries where English is not the native language. Nordquist (2020) explains that EFL is not tailored to a specific academic or professional context but aims to cover a wide range of language skills. The aim is to provide learners with English skills they can use in everyday situations, whether for communication, academic purposes, or cultural exchange. EFL programs typically focus on developing the

four core language skills: listening, speaking, reading, and writing (Nordquist, 2020).

Finally, English for Specific Purposes (ESP) is an approach in which all decisions about content and method are based on the learner's specific reasons for learning (Hutchinson & Waters, 1987). This approach grew out of the recognition that many learners of English need the language for specific instrumental purposes related to their field of study or occupation (Broughton et al., 2003). ESP programs typically begin with a needs analysis in which practitioners identify students' language needs, academic and career goals, and the discourse and cultural contexts in which they will be working or studying - this is known as a target situation analysis (Johns & Dudley-Evans, 1991).

English for Specific Purposes (ESP) focuses on developing the communication skills needed to succeed in specific professional or academic contexts. For science students, ESP courses often include scientific articles, technical reports, scientific posters, and discipline-specific vocabulary. Student activities may include practical tasks such as writing reports, reading and translating technical documents, participating in simulated workplace communication, and giving presentations related to their field of study. This specialized form of English, often called scientific English, is designed to meet the specific needs of students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) disciplines (Dudley-Evans & St John, 1998).

All three approaches - English for Academic Purposes (EAP), English as a Foreign Language (EFL), and English for Specific

Purposes (ESP) - aim to improve student's English language skills while recognizing the importance of contextualized language for effective communication. These approaches, in line with the objectives set out in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020), emphasize the integration of language input (listening and reading) with language output (speaking and writing). This promotes overall language development while ensuring learners are prepared for academic and professional communication.

Given the nature of these approaches, teaching scientific English to non-native speakers would most appropriately fall under the umbrella of ESP. It would focus on developing language, social, and vocabulary skills specific to science, taking into account the level of the students. For example, the curriculum might include instruction in writing scientific papers, understanding and producing technical reports, presenting research findings, and the accurate use of scientific terminology. Linguistic components such as discourse analysis, distinctions between written and spoken English, tone, and grammar - especially correct punctuation - would also be integral to the curriculum.

According to Larsen-Freeman and Anderson (2011), linguistic elements such as form, meaning, and function are essential to effective communication. Students need a solid foundation to communicate well in the target language. While ESP, EAP, and EFL approaches differ in emphasis and content, their boundaries are flexible, and the skills taught may overlap. Language teachers, who are often trained in pedagogy and

language teaching methodology, adapt the content according to the specific needs of the learners and the field of study (Basturkmen, 2010). Consequently, the curriculum design within these approaches can vary depending on the educational context, the learners' objectives, and the resources available. This flexibility is essential as it allows language teaching to be tailored to the specialized needs of students in STEM fields, where discipline-specific discourse skills are vital for academic and professional success (Anthony, 2018).

2. Teaching of ESP to groups of MSc students in mathematics and civil engineering

Who is an ESP teacher?

First, it is essential to emphasize that an English for Specific Purposes (ESP) teacher is not a substitute for a subject specialist, such as a science or engineering teacher. Students often expect ESP teachers to master the technical aspects of their subject area, overlooking that the main aim of ESP teaching is to develop language and communication skills in a specialized context, not to teach the technical content itself (Belcher, 2012). According to Sarré and Whyte (2016), most ESP teachers, especially in France, often lack formal training or background in their discipline. They acquire their expertise over time through experience and interaction with the content and their students. This learning process is reciprocal, as ESP teachers become more familiar with the subject-specific language and context through continuous exposure.

There is a clear distinction between the role of ESP teachers and subject teachers using English as a medium of instruction

(EMI). Both are essential in equipping students with the skills they need in their subject areas. However, their focus, expertise, and approach are different. ESP teachers often focus on teaching English skills relevant to a particular professional context (Hyland, 2019). This includes expertise in language acquisition, pedagogical strategies, and the development of critical language skills such as speaking, writing, and comprehension in a professional context (Anthony, 2018). ESP teachers also focus on discipline-specific vocabulary, terminology, and communication strategies that help students operate effectively in their professional environment - skills that are particularly important for students in professional courses where such content has immediate practical application (Paltridge & Starfield, 2013).

On the other hand, subject teachers who use English as a medium of instruction are primarily experts in their respective disciplines, such as mathematics, chemistry, or civil engineering (Macaro et al., 2018). They are responsible for teaching complex theoretical concepts and practical applications in their disciplines. Although their primary aim is to ensure that students understand the subject matter, they are also expected to communicate this content effectively in English. Although EMI teachers are not language experts, they play a role in supporting language acquisition indirectly, for example, by scaffolding complex ideas or incorporating language support strategies. However, their focus remains on content delivery, unlike ESP teachers, whose role is more explicitly language-oriented.

3. Teaching experience: content, activities, and assessment of the course

Teaching English for Specific Purposes (ESP) to groups of Masters students in Mathematics and Civil Engineering requires a nuanced understanding of their respective disciplines and specific language needs. It may be tempting for teachers to adopt a one-size-fits-all approach or to use a standard syllabus, believing that similar overarching language goals could apply to both fields. However, while the general goals of improving English language skills may overlap, the practical application of these skills and the terminology specific to each discipline can be very different (Anthony, 2018). In ESP, the focus should be on meeting the individual communication needs of students, so it is essential to design tailored lessons based on the specific needs of each group (Dudley-Evans & St John, 1998).

At the beginning of my classes, I often ask students about their future career aspirations or the specific fields they are interested in, such as teaching, working in a bank, or pursuing a career in foreign exchange, which is particularly relevant for mathematics students. This initial survey provides an insight into the students' expectations. It helps me to align the course content with their career goals while balancing the core objectives and expectations of the curriculum. According to Basturkmen (2010), understanding learners' goals through needs analysis is a fundamental principle of ESP teaching. The teacher can tailor the content to students' career goals and interests. Furthermore, involving students in this way can significantly increase

their engagement and motivation to learn, which, as Hyland (2019) argues, is helpful for effectively acquiring language skills in specialized contexts.

Appendix 1 provides an example of the course outline I used for the two groups, showing the students' different needs in each area.

Although some topics are similar across the courses, the content and activities are tailored to the specific needs of each discipline. For example, civil engineering students engage in more practical, hands-on activities directly related to their specialization, while mathematics students focus more on analytical tasks such as interpreting graphs. However, both groups worked on research posters and technical reports for practical assignments. There are also moments when they share the same content, such as discussing intercultural communication or learning basic grammar and punctuation.

The teaching resources I use range from podcasts, TED Talks, and other audio recordings to specialist textbooks such as *English Communication for Scientists* (published by Nature), *Cambridge English for Engineers* (Ibbotson, 2008), and *Introduction to Technical English for Engineering* (Jaime & Díaz, 2012). I also include scientific articles from open-access journals and insights and contributions from the students themselves. Using authentic resources such as these helps students interact with natural materials and professional discourse, a key component of (ESP) teaching (Basturkmen, 2010).

In line with my teaching philosophy, I use several pedagogical approaches, includ-

ing the intercultural approach, communicative teaching, action/student-centered learning, and task-based learning. The choice of approach depends on the lesson's objectives and the nature of the classroom activities. For example, if the lesson involves a project or collaborative task, which is in line with the task-based approach, I use strategies from cooperative learning. According to Larsen-Freeman and Anderson (2011), also known as collaborative learning, this approach emphasizes students learning from each other within groups. The above authors state that "it is not the group configuration that makes cooperative learning distinctive, but how students and teachers work together" (Larsen-Freeman & Ander-

son, 2011, p. 234).

Here is an example of an assignment I gave to a group of 30 first year Masters students in Civil Engineering after a lesson on writing technical reports: (See two examples of the reports in Appendix 2). The students were prohibited from using dictionaries or online grammar correctors such as Grammarly, DeepL Write, etc. The errors they made in their use of English are therefore reflected in their reports. In this way, they would be able to learn about their mistakes, allowing me, as their teacher, to understand where they needed more help.

The following are the instructions for the task:

In this group activity you will design and construct a model bridge using the materials provided. The aim is to work collaboratively to create a functional and aesthetically pleasing bridge while reflecting on the engineering design process.

- a) Form groups of five students.
 - You will be provided with a set of rubber bands, a packet of spaghetti, glue, scissors, corks, and sticky tape. You are encouraged to share ideas with other groups to encourage collaboration and problem-solving.
- b) Steps to take
 1. Design a bridge model based on your group's collective ideas. Use the materials provided.
 2. Upon completion of the project, each student must complete two tasks:
 - 2.1. Individual Report
 - Write a report explaining your specific role in the design and construction process.
 - Detail your group's steps and the challenges you faced during construction.
 - Use the appropriate vocabulary and phrases in English.
 - Submit this report for evaluation via the designated platform (Moodle).
 - 2.2 Group presentation
 - As a group, present your project to the class.
 - Each member needs to explain their contributions and discuss challenges and lessons learned.

c) Report format

To help you structure your report, follow the format below:

1. Introduction

Explain the purpose of the report and the bridge project. Why is building the bridge important, and what is your report trying to communicate?

2. Methods or procedures

Describe the design and construction steps your group followed. Include design procedures, calculations, and any engineering considerations.

3. Results

Present the results of your bridge design, including how well the bridge has met your expectations or the goals of the design.

4. Discussion

Discuss the significance of your findings and the effectiveness of your bridge design and make recommendations for improvement.

5. Conclusion

Summarise the main points of your report. Do not introduce new information.

6. References - Cite any sources or materials you have consulted during the project. Rationale for the importance of this activity in ESP.

An assignment such as the one described above integrates engineering knowledge with English communication and writing skills, making it highly relevant for students on an ESP course such as Civil Engineering. This is an important skill, as was evident from discussions with students juggling their studies with work in the field. The structured format of the report, while simple and adaptable to different types of projects, encourages students to communicate technical information clearly and logically. This promotes accuracy in language use and strengthens their ability to describe complex processes such as bridge design and construction, which is essential in both academic and professional contexts.

Early development of these skills will ensure that students are better prepared for the demands of the global engineering

workforce, where effective communication in English is as important as technical competence. The task also encourages using English in a collaborative context, as it requires students to work in teams. Clear communication is essential for teamwork, especially when explaining technical ideas and solving problems together. However, this is not always an easy task, as the students may revert to their first language (in this case, French) if they cannot express their ideas clearly in English. Research has shown that although this language/code-switching in the classroom can hinder the development of English communication skills, it can help learners understand challenging aspects of the lesson being taught and, therefore, be able to follow the instructions given (Memory et al., 2018).

Besides developing communication skills, the group presentation aspect of the assignment allows students to practice public speaking in English and effectively explain technical concepts to non-specialist audiences. Engineers often must present their work to clients, colleagues, or stakeholders in a real-world setting, which is an important skill to master.

This task also engages students in higher-order thinking by encouraging them to reflect on their roles, challenges, and lessons learned. Reflection (Schön, 1983; Richards & Farrell, 2011) is essential for improving their practice and communication skills in professional contexts. Finally, the constraints of using unconventional materials (such as spaghetti and rubber bands) require creativity and critical thinking, closely mirroring real-world engineering challenges. Explaining this problem-solving process in English helps to develop their engineering lexicon further and their ability to express complex ideas clearly.

4. Specific challenges for French learners of English in science

a) Direct translation

In my experience of teaching ESP to groups of students in the sciences, including cyber-security, and to those in mathematics and civil engineering mentioned above, I face particular challenges due to the specialized nature of their fields. I am focusing here on the French-speaking students whose difficulties with English are often related to the structures of the language. Generally speaking, the class as a whole has different levels of English proficiency. This depends on the students' backgrounds

and their exposure to the content of their areas of specialization. Some students are more familiar with technical terminology, while others struggle with basic vocabulary. This diversity challenges teachers to effectively adapt course content to meet the needs of all students (Hyland, 2019).

For French-speaking students—often the majority at undergraduate and some at postgraduate levels—the specific challenges I have observed include difficulties with intonation, stress patterns, direct translation, and cognates, all of which affect their choice of vocabulary. The cultural nuances of the English language might add a further layer of difficulty.

There are also pronunciation errors, such as mispronouncing the 'th' sound, due to differences in phonetics between French and English. For example, the 'th' appears in English but does not exist in French, causing problems for some French speakers. In French, 'th' is pronounced as /t/ (e.g., 'thé' - meaning tea - is pronounced /te/) (Achieng, 2023).

Similarly, many silent letters in English make pronunciation more complex. For example, many science students in my classes struggle to pronounce words like 'iron' correctly because of the silent 'o'. In British English, 'iron' is usually pronounced /'aɪ.ən/ or /'aɪ.ərn/. Like American English, the 'o' is silent, and the 'r' is less pronounced, especially in non-rhotic accents, where the 'r' is not pronounced unless followed by a vowel. The silent 'o' can be confusing, as many words in French are pronounced more phonetically. Also, the 'r' sound in English differs from the French 'r,' which can cause further pronunciation difficulties.

The choice of vocabulary also significantly impacts the tone of communication. For example, some French-speaking students often translate directly from French. This is the case, for example, with verbs such as ‘avertir,’ which can mean both ‘to warn’ and ‘to inform.’ In an English context, a direct translation might result in a statement such as

1. ‘I am ~~warning~~ you that I will not be in class tomorrow for medical reasons.’ * Incorrect.
2. I would like to inform you that I will not be in class tomorrow for medical reasons. Correct.

Sentence 1 may sound overly formal or alarming in English, as ‘warning’ often carries a more severe connotation than intended. This discrepancy is due to the direct style of communication in French, where the use of ‘warning’ may seem appropriate, but in English, it can be perceived as more severe than simply informing someone.

Another verb often confused by French students is ‘to permit,’ which they sometimes use instead of the verb ‘to allow.’ While *permettre* means ‘to allow’ in French, the English verb ‘permit’ can have a more formal or official connotation, depending on the context. This association can lead students to choose the word ‘permit’ when ‘allow’ would be more appropriate, potentially leading to a mismatch in tone or meaning. For example, in the following sentence written by a student

3. “My parents ~~permit~~ me to go to the party tonight.” *Incorrect.

4. “My parents allow me to go to the party tonight.” Correct.

In addition to the direct translation, confusion can arise from using the wrong cognate. For example, the French adverb *actuellement* means ‘currently,’ but students often mistakenly translate it as ‘actually,’ which in English means ‘in fact.’ This misunderstanding can lead to miscommunication (Achieng, 2023).

The difficulty of choosing and using appropriate vocabulary is also evident when dealing with scientific and technical terminology. This is particularly true regarding understanding and communicating technical terms within specialized fields. An example that illustrates this difficulty is the term ‘machine learning,’ a subfield of artificial intelligence that involves the creation of algorithms and statistical models that enable computers to perform tasks without explicit programming, relying instead on patterns and inference (Craig & Tucci, 2024). While the literal translation of ‘machine learning’ into French would be *machine apprentissage*, the term ‘machine learning’ is often used as is in French technical contexts. For those who prefer the French terminology, *apprentissage automatique* is often used.

A final example of translation challenges in scientific contexts is the adjective ‘null’ (/nʌl/). In English, ‘null’ refers to something without legal or binding force or indicates a complete absence or void, particularly in hypothesis testing. According to the Oxford English Dictionary, it is a neutral and precise term in this context. In French, however, *nul* or *nulle* can suggest

something non-existent or zero (Le Robert, 1996), but it can also imply insignificance or unimportance. This subtle difference can lead to misinterpretation. For example, a French researcher who translates ‘null hypothesis’ literally as *hypothèse nulle* might inadvertently convey that the hypothesis is not only without effect but also unimportant or irrelevant. This could lead his listeners to misunderstand the role of the null hypothesis, which is essential for interpreting statistical significance, and potentially undermine the rigor and validity of the research.

Last but not least, grammar and syntax are complex. Unfortunately, many ESP teachers ignore these skills, which students are assumed to have mastered in their previous years of learning English, to focus more on the scientific aspect related to the content and sometimes the professional aspect. The reality is that many students in science courses need help with grammatical accuracy, sentence structure, and the construction of complex sentences, which often leads to difficulties maintaining coherence in their writing.

The following is an example taken from a student’s report on the construction of the bridge referred to above:

- a) The structure analysis reveals that the bridge’s design can resist the forces seismic up to 9 on the Richter scale.

There are several grammatical problems with this example. Firstly, the verb ‘reveals’ is incorrect; it should reflect the completed analysis in the past tense (‘revealed’) or use a different verb like ‘to show.’ There are

also errors in word order (‘forces seismic’ should be ‘seismic forces’), prepositional usage (‘resist to’ should be ‘withstand’), and awkward phrasing still related to word order (‘analysis of structure’ should be ‘structural analysis’).

Therefore, the correct sentence construction should be

- b) The structural analysis showed that the bridge design can withstand seismic forces of up to 9 on the Richter scale.

5. Common challenges for researchers and students in the learning and use of English in the sciences

Discussions with colleagues in the scientific field have highlighted several challenges they face when using English. One significant area for improvement is understanding different English accents, particularly for those not exposed to a wide range of English speakers. Misunderstanding rapid speech or technical terms pronounced with different accents can be problematic, as can adapting presentation styles to fit English-speaking academic or professional norms.

One colleague noted that anxiety often stems from fear of potential misunderstanding or misinterpretation during presentations. Concerns about needing help effectively communicating the intended message due to language barriers are common, particularly in high-stakes academic conferences or professional meetings. According to this colleague, this anxiety stems from issues of self-confidence and fear of making mistakes.

They also emphasized that balancing the cognitive load of presenting in a

non-native language while maintaining audience engagement is particularly challenging. Presenters must manage content and language demands simultaneously, which adds to the difficulty of public speaking in English.

As a teacher, I have observed two additional challenges among my students: time constraints and student motivation. Masters programs in sciences such as mathematics and civil engineering are often intensive and demanding, leaving little time for supplementary language learning activities). Teachers must, therefore, find ways to integrate English language instruction into the existing curriculum without overburdening students or detracting from their core academic goals.

Furthermore, some students, particularly those who intend to work locally in an environment where the local language is sufficient, may need help to see the direct relevance of learning English to their field. This can lead to low motivation and commitment to the course. As a result, teachers need to demonstrate the practical benefits of learning English by making the content relevant to students' academic and career goals.

6. Discussion

The relationship between practice and theory is central to advancing research in language teaching. Cummins (2001, p.1) points out, "theory and practice are two-way and continuous: practice generates theory, which acts as a catalyst for new directions in practice, which then inform theory." This dynamic interaction suggests that discussing professional experience or actual teaching practice is acceptable and

necessary to develop theoretical knowledge and inform further research. Failure to integrate theory and practice risks creating a disconnect from real-world applications, making it more challenging to translate theoretical concepts into effective language teaching strategies (Cummins, 2001).

In light of the challenges discussed in this paper, English for Specific Purposes (ESP) teachers need to adopt a conscientious and reflective approach to their teaching methods (Richards & Rodgers, 2014; Harmer, 2015). This approach includes careful consideration of each student's individual needs and abilities, explicit instruction, and meaningful practice opportunities. Regular assessment ensures effective learning, allowing teachers to monitor progress and make necessary adjustments. Individualized support and feedback tailored to each student's needs and abilities are critical to successful ESP teaching. Although these strategies may seem simple in theory, they require considerable planning and commitment from educators (Richards & Farrell, 2011).

By adapting course content and teaching methods to meet the unique needs of each student group, ESP teachers can better equip students with the English language skills necessary to excel in their academic and professional fields. In addition, integrating cultural nuances into language teaching helps students understand the expectations and communication styles commonly encountered in English-speaking academic and professional contexts (Deardorff, 2020).

In my teaching experience, I have found that offering a course on intercultural communication towards the end of the semester,

although not formally assessed, provides students with valuable insights into working in multicultural contexts (Achieng, 2021). Occasionally, I invite professionals from various fields to share their professional experiences using English in such settings, further enhancing students' understanding.

Encouraging students to critique each other's writing and presentations promotes a collaborative learning environment and encourages constructive feedback. This process helps students improve their language skills and teaches them to accept criticism, cultivate tolerance, and develop a sense of responsibility - essential qualities for success in academic and professional contexts. Teachers must be reflexive practitioners who continually evaluate their methods, classroom interactions, and overall practice to improve their teaching.

Seeking professional development through discussions with colleagues, attending workshops and seminars, and working directly with students helps teachers stay informed about their students' expectations and challenges. Finally, as teaching methods evolve and the demand for ESP instruction continues to grow, more research is needed to explore adaptable approaches, particularly for science-based students in university settings. Ongoing research into these methods will help ensure that ESP teaching meets the evolving needs of students in these specialized fields.

7. Conclusion

This paper has explored different approaches to teaching English to science students, particularly on teachers' experiences and classroom activities that shape language learning in these specialized fields. It has shed light

on the realities of teaching and learning in the context of English for Specific Purposes (ESP) by examining the challenges faced by Master's students in Civil Engineering and Mathematics. Although the primary focus was on these disciplines, the findings apply to other scientific study areas.

A significant challenge for French-speaking learners is mastering the language structures and cultural nuances that can hinder clear and accurate communication in English. These barriers affect academic performance and professional competence in scientific fields where English is the dominant language. Pronunciation difficulties and vocabulary and sentence structure issues highlight the need for flexible, targeted, and culturally responsive teaching strategies.

The discussion also highlights the importance of a reflective and adaptive approach to teaching ESP. Teachers must balance language teaching with their students' rigorous academic and professional demands. This requires innovative teaching methods that address learners' diverse needs while fostering the technical and linguistic precision essential for success in global scientific communication.

Finally, this paper emphasizes the need for further research into developing ESP teaching methods, particularly for Science and Engineering students. As these disciplines become increasingly interconnected globally, ensuring that learners can effectively communicate their expertise in English is vital to their personal success and the broader advancement of scientific knowledge. Future studies should focus on developing adaptable, context-specific strategies that bridge the gap between language learning and mastery of subject content.

8. References

- Achieng, S. A. (2021). "Excuse my misunderstanding": Using intercultural approach to teach English as a foreign language in France. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3 (4), 696–709. <https://doi.org/10.46328/ijonsec.230>
- Achieng, S. A. (2023). Exploring effective teaching approaches for English as a Foreign Language (EFL) instructors: Best practices and future directions. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 5(4), 515–529. <https://doi.org/10.46328/ijonse.170>
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2012). *English for specific purposes in theory and practice*. University of Michigan Press.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language* (2nd ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Craig, L., & Tucci, L. (2024). *What is machine learning? Guide, definition and examples*. Retrieved from <https://www.techtargget.com/searchenterpriseai/definition/machine-learning-ML>
- Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2020). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment, and application*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443382>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education ESL.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2019). Second language writing and learning in ESP contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, pp. 42, 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.05.003>
- Ibbotson, M. (2008). *Cambridge English for engineers*. Cambridge University Press.
- Jaime, A., & Diaz, A. (2012). *Introduction to technical English for engineering*. Thomson Learning.
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297–314. <https://doi.org/10.2307/3587465>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Le Robert. (1996). *Le dictionnaire Robert: Dictionnaire de la langue française*. Le Robert.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English Medium Instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–<https://doi.org/76.10.1017/S0261444817000350>
- Memory, N. D., Nkengbeza, D. & Liswaniso, C.M. (2018). The effects of code-switching on English language teaching and learning

- at two schools in Sibbinda circuit. *International Journal of English Language Teaching*, 6(5) 56-68. Retrieved from <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Effects-of-Code-Switching-On-English-Language-Teaching-and-Learning-at-Two-Schools-in-Sibbinda-Circuit.pdf>
- Nordquist, R. (2020). English as a foreign language (EFL) definition and examples. *ThoughtCo*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/english-as-a-foreign-language-efl-1690599>
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Wiley-Blackwell.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sarré, C., & Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education: Developing teacher expertise and learner proficiency. *ASp*, 69, 139–161.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

9. Appendix

Appendix 1. Course Outline

Source: Own elaboration

English course outline

Group	M1 Mathematics
Duration	15 weeks
Contact hours	2h/week
Level	B1-C1 (level of students in my class)

Course overview

The English programme will be action based, with the aim of developing the language skills necessary for participation in a wide range of social, academic and professional activities.

Course content

Lesson 1- pronunciation Fundamentals of phonetics Pronunciation in English Practice exercises (Listening/speaking)	Lesson 8/9 Oral presentations of research posters (Evaluation test)
Lesson 2 Basic rules of grammar Commonly confused words Homonyms/ False cognates Practice exercises (reading/listening/writing)	Lesson 10 Punctuation Professional writing(emails, enquiries, memos) Tone in Professional communication
Lesson 3 Numbers and figures Dates and time Telephone conversations (varieties of English accents) Practice exercises (reading/listening/writing)	Lesson 11 Annotation in reading Summary writing Practice exercises (text annotating/summarising)
Lesson 4 The stock exchange (listening/group discussion) How to interpret a graph (reading/writing/group discussion)	Lesson 12/13 Inter/cross cultural communication (role play/discussions) Multicultural work environment
Lessons 5/6 (Work in pairs) How to make a research poster (work in computer lab-canvas, Microsoft office or other)	Lesson 14 Review of concepts learnt
Lesson 7 Sign posting How to make a good presentation	Lesson 15 Final examination (written test on key concepts covered)

Appendix 1.2 Course Outline

English course outline

Group	Students in Civil Engineering
Duration	15 weeks
Contact hours	2h/week
Level	B1- C1

Course overview

The English programme will be action based, with the aim of developing the language skills necessary for participation in a wide range of social, academic and professional activities.

Emphasis will be placed on the four key skills outlined in the CECRL (reading, listening, speaking and writing).

Course content

<p>Lesson 1- pronunciation Fundamentals of phonetics Pronunciation in English Practice exercises (Listening/speaking)</p>	<p>Lesson 8/9 (Work in Pairs) Designing a bridge (Materials: Spaghetti, cork, rubber bands, plastic tubes, toothpicks and a glue stick)</p>
<p>Lesson 2 The work of a civil engineer (listening comprehension) (b) Technology and its use (Describing technical functions and applications) Simplifying and illustrating technical explanations Grammar: Verbs (to allow, to enable, to permit, to ensure, to prevent)</p>	<p>Lesson 10/ 11 Technical report writing Vocabulary (making reports/statements) Grammar: Technical verbs and adjectives) Oral presentation of the report (Evaluation test)</p>
<p>Lesson 3 Numbers and figures Dates and time Telephone conversations (varieties of English accents) Practice exercises (reading/listening/writing)</p>	<p>Lesson 12 Annotation in reading (pdf tools) Summary writing (audio/written texts) Practice exercises</p>
<p>Lesson 4 (a) Commonly confused words (b) Homonyms (c) Practice-exercises (Reading/Listening/writing)</p>	<p>Lesson 13 Inter/cross cultural communication (role plays/discussions) Multicultural environments</p>

<p>Lessons 5 (a) Describing specific materials (b) Discussing quality issues (c) Grammar: consist of, comprise, made of, made from (group discussions)</p>	<p>Lesson 14 A review of Key concepts learnt</p>
<p>Lesson 6 Working with drawings, discussing dimensions and precisions, Preposition of positions Grammar: phrases related to scales and Measurements Listening comprehension (about Building and construction/discussions)</p>	<p>Lesson 15 Final evaluation test on key concepts covered in class</p>
<p>Lesson 7 Sign posting How to make a good presentation (Body language and voice control)</p>	

Appendix 2. Examples of student work in class after a lesson on report writing

Source: Own from a class activity.

Nancy → Tomblaine
bridge construction
report

Realized by:

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

Real Bridge of Nancy-Tomblaine

[Redacted]



INTRODUCTION

For allowing to the people of Nancy to cross the river of Meurthe and Moselle and go to Tomblaine, the mayor have decided to build a bridge between these two towns. Students of Master 1 in civil engineering are loaded to make plans and calculations.

During construction, engineers have made many choices in order to be economical and ecological. In this report we will present all the procedures and difficulties that we have met during construction and the solution that we have preconized.

I) Procedures

We have made a beam bridge out of the following materials:

1. Spegatti baguette:



it represents that beam taking overloads (vehicles, people, etc) and slabloads.

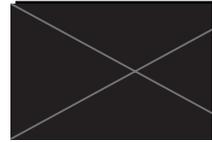
2. glue:



it is used as a concrete to stick or join the materials and the different parts of the bridge

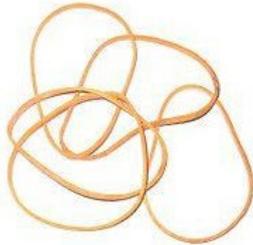


3. Papers:



These papers are used the bridge deck which are carrying the loads of the vehicles, people, etc. we used too as the bridge guardrail which protect human in case of accidents.

4. elastic rubber band



It helps to join the beams to the bridge pillars.

5. long toothpicks,





The toothpicks played the role of the pillars to transmit the loads to the foundations and the main beam too sometimes.

6. champagne corks



These represent the bridge support device

II) Difficulties

During this project we had some difficulties, it was mainly problems of materials, time and stability.

During the first phase of the project we were confused, we had to think about the type of the bridge in order to economise time and materials, but also to assure the security of the construction, so we had to optimise each parameter to have the perfect quality price ratio.

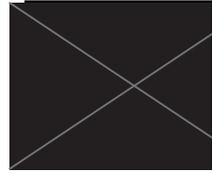
During the construction phase, we had some difficulties with the quality of materials, it was complicated to assure the stability of the construction, so we had to use more materials in each part of the constructions especially in the foundations; we also had some problems because of the time, we tried to be optimist, to be fast and efficacy.

In the end of time we have completed our project but we had to be careful in order to protect the construction.

In real life, this project would be expensive, we could have problems with money, time, and weather.

To realise this project, we will have to optimise the quality price ratio by finding good materials and economising prices, we also will have to be careful because of the weather especially the rain, we may have to pump water every morning to assure the stability of our foundations.

In the end of the construction, we will have to assure ensure continuity of maintenance of the bridge, and being able to control it every year.



View of the bridge



Title: Side View



Title: Front View

Conclusion

This project was an opportunity to manipulate different materials and to think about the main structures of the bridge. we encountered a lot of difficulties butwe found solutions.

Appendix 2.1 Example



Stanislas Bridge



Table of content

Summary.....	3
Introduction.....	3

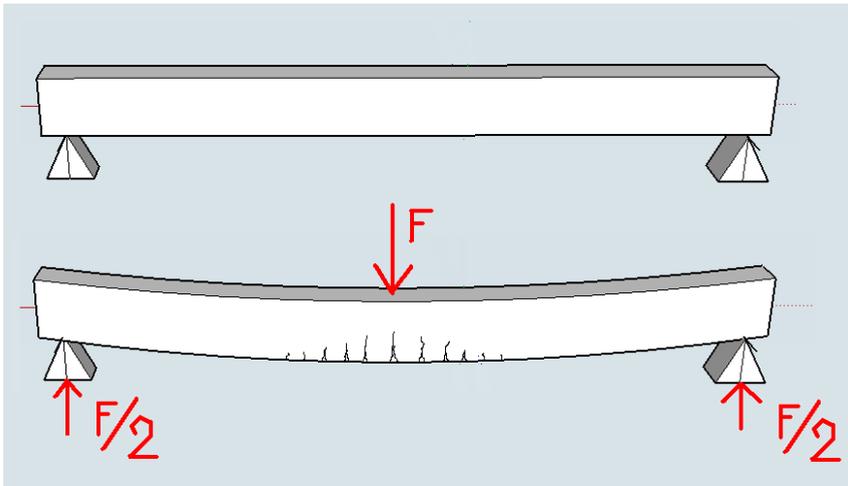
Summary

The goal of the project was to build a bridge using daily objects like spaghetti, liege cork, rubber band, scotch, sheets of paper... We had to find the best material which will be the stronger.



Introduction

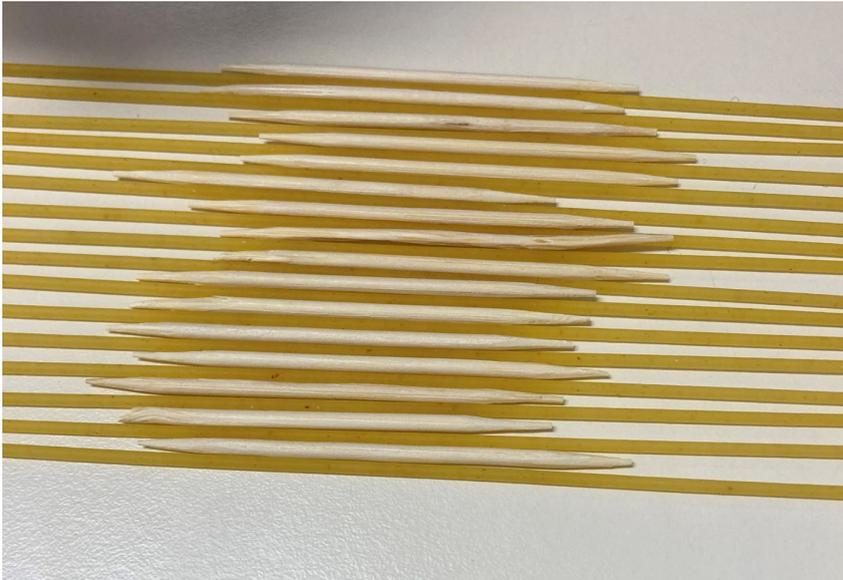
We chose to build a bridge that will support as much weight as possible without bending too much or breaking, on a short distance. Indeed, the analysis of the structure reveals that the bridge's design can resist to the forces seismic up to 9 on the Richter scale.



Methods + procedure

At first, we wanted to build the bridge with spaghetti, tooth picks and patafix but we didn't know which type of bridge

We started by gluing spaghetti with tooth picks with the patafix to make the rug of the bridge. The rug would be placed on two liege corks at all the corners of the rug to lift the rug off the floor.



But we thought that it wouldn't be as strong as we wanted.

Then we tried to put tooth picks under the middle of the rug and we found another idea:

We attached spaghetti with rubber band by groups of 15 and twisted it in order to create a strong base for the rug.

After this idea came, we challenged ourselves: what if we do a bridge using only spaghetti and rubber bands?

By creating as many sticks of spaghetti a we needed we designed this structure



We used about 180 spaghetti and nearly 20 rubber band. The structure was able to hold 4 phones with ease, even though it bended a bit. That's why we put it on some cut pipes, attached also with rubber band, and that's how this work of art is born!

Results



Stanislas bridge in the sunshine

Discussion

We fixed the pillars diagonally compared to the rug on the two sides and on the both directions. It helps the bridge to support more weight. We finally put it in the pipes and we fixed them at a certain distance that allowed to be stronger.

We had to take care of the spaghettis when we twisted it because it could break easily if we make too much. It is also a sensitive material.

We didn't have much challenges because we found early a great idee

Conclusion

We learned a lot about building a bridge, especially with what you have under the hand. It was challenging, but I think that at the end of the day we made a beautiful construction.

It is also a type of bridge dated from a lot of a of time which were made of wood to pass over the rivers.



Sources

https://m.media-amazon.com/images/I/410GWrl-mL_AC_.jpg

https://m.media-amazon.com/images/S/aplus-media-library-service-media/8865a7d8-cb37-4e06-9dbc-a3f97df7932d_CR0,0,300,300_PT0_SX300_V1_.png

https://m.media-amazon.com/images/I/81t94YrdkFL_AC_UF894,1000_QL80_.jpg

<https://www.10doigts.fr/assets/generics/bouchons-liege-3895.jpg>

<https://www.paulineolivier.com/wp-content/uploads/2020/02/Pa%CC%82tes-Spaghetti-dAmatrice-.jpg>

https://ssaft.com/Blog/dotclear/public/Windows-Live-Writer/c60ec71bbe2_1314B/poutre_flechie_schema.png



The strongest bridge in the world

Table of content

I.	Introduction	2
II.	Bridge inspiration	2
III.	Steps of construction.....	4
A.	Assembly of the triangular framework.....	4
B.	Building of the pillar	6
C.	Assembly of the stringers	8
D.	Addition of the floor	9
IV.	Results	11
V.	Summary	11
VI.	Conclusion.....	12
VII.	Sources	12

Table of figures:

Figure 1 :	Schematic bridge	3
Figure 2 :	Quebec bridge	3
Figure 3 :	Tokyo Gate Bridge	4
Figure 4 :	Chords assembly	5
Figure 5 :	End of the upper part assembly	6
Figure 6 :	Drawing lines	6
Figure 7 :	Folding paper.....	7
Figure 8 :	Reinforcing stringers.....	8
Figure 9 :	Assembly of the stringers.....	9
Figure 10 :	Final assembly of the bridge	10
Figure 11 :	Final result	11

I. Introduction

In the last class we had to create a bridge within two hours with only spaghetti, paper, toothpick, cork and fix paste. The bridge needed to be solid, to permit the support of some weight while in a suspension state. To get in this project we will tell you about what our inspiration for the bridge was. Then we will show you the different steps of construction and creation of the bridges. Finally, we will present to you the results and the efficacy of our bridge.

II. Bridge inspiration

We decided to take inspiration on a truss bridge, more precisely a warren type truss bridge because a truss bridge is made of triangles who is a in deformable form so it & apos;s very solid.

Initially, the truss beams were invented by the American, but the first truss bridge was built by George Stephenson in 1823. After, they began to be really used in the beginning of the 20th century because they were cheap and fast to build with metal beams which are stronger than wood.

We wanted a strong bridge, and it seemed to be the best option for the materials we had. The truss bridge is a strong bridge because it's made of triangle so due to its geometric design, I help spreading the compression and the forces. A truss bridge is made up of a top chord and a bottom chord that are connected by diagonals forming triangles. The bottom chords are connected to floor beams and the top chords are connected to struts. And to reinforce the floor beams, each of them is crossed by a Stringers as we can see on Figure 1.

There are still famous truss bridges all over the world, such as the 987 m long Quebec Bridge built in 1917 in Canada, or the 792 m long Tokyo Gate Bridge built in 2012 in Japan.

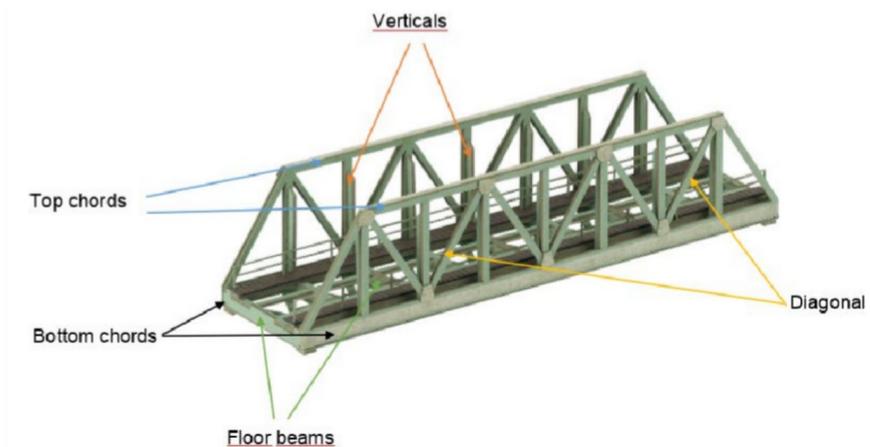


Figure T 1 Schematic bridge



Figure o 1 Quebec bridge



Figure k 1 Tokyo Aate wridge

III. Steps of construction

At the beginning, our first goal was to build the strongest bridge of all. We thought that was a cool challenge to create a super strong bridge with the weakest material ever: spaghetti.

A. Assembly of the triangular framework

First, we created the triangular framework. Like we previously explain, this pattern is interesting because the triangle is a rigid shape.

Initially, we wanted to stick the spaghetti in the cork but there were too breakable, and we could not stick them inside without break them. So, we decided to use toothpick instead of spaghetti. There are stronger and easier to pick inside cork because of their sharp tip. But we had not enough cork to use one of them for each connection. We chose to put the three corks that we had for the upper connection, to connect each triangle and maintain both sides of the triangular framework. This step wasn't easy, but we finally succeed, and we can see the result in the Figure 4.



Figure 4 hords assembly

After that we had to assembly the bottom chords. To do that, we used some Blu-tack and made some bubbles around each down connection. It was not very resistant, but it was enough to hold it in place. And the pillar made this weak part stronger. We also added some glue around the Blu-tack connection to help Blu-tack to not deform too much. Finally, the triangular framework looks good like we can see in Figure 5.

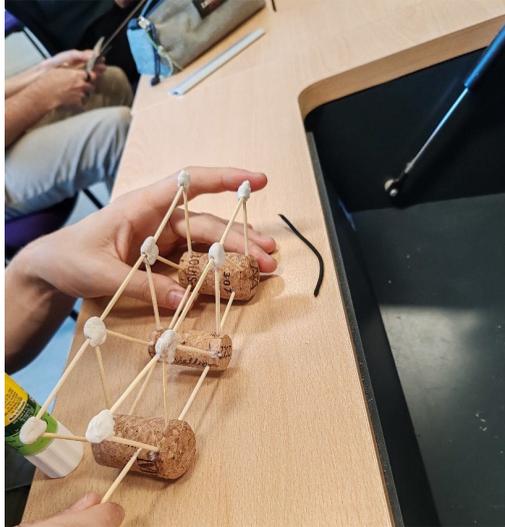


Figure G 1 Rnd of the upper part assembly

B. Building of the pillar

The second step was to build the 2 pillars uses as stringers to hold the bridge. To make them, we used again the triangular geometry to build them as strong as possible.

First, we drew lines on the 2 sheets at regular intervals, parallel to the top edge of the sheet. Then we folded the paper following the lines that we've just draw, as be seen on the Figure 6.



Figure B 1 Drawing lines

Then, we unfolded the sheets, and we refolded them following a triangular pattern, like we can see in the Figure 7. We also added some glue on the paper before refolding.



Figure 7 : Folding paper

We waited some few minutes to make sur the glue has dried. At this moment, we had 2 strong pillars, but we noticed that the pillars could bend a little and crash into itself. To avoid the case where the pillar implodes into itself, we decided to reinforce the pillar with spaghetti. So, we added some spaghetti inside the stringer, and we added enough spaghetti to create a pressure force inside the pillar and prevent it from imploding. We illustrate this step with Figure 8.

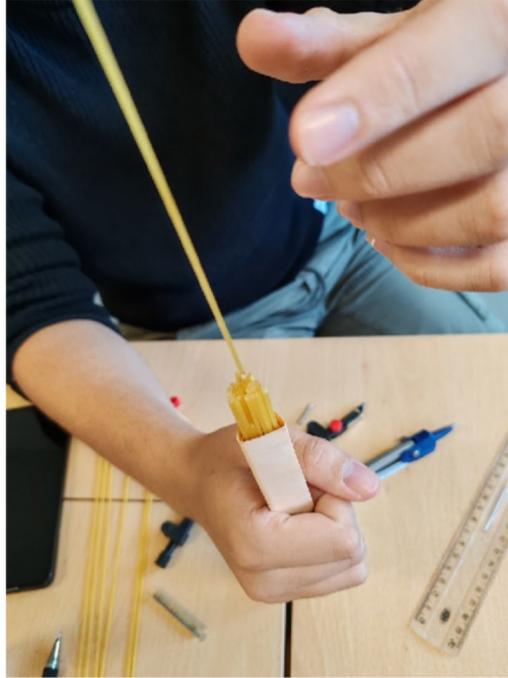


Figure C : Reinforcing stringers

C. Assembly of the stringers

During this third step, we assembled the stringers together. To do that, we used toothpick again because they measured the correct size. We pierced the stringers at regular intervals, and we put the toothpick inside of the pillars. We placed one for each 2 cm of each pillar. We finally obtained a super strong base for our bridge as show in Figure 9.

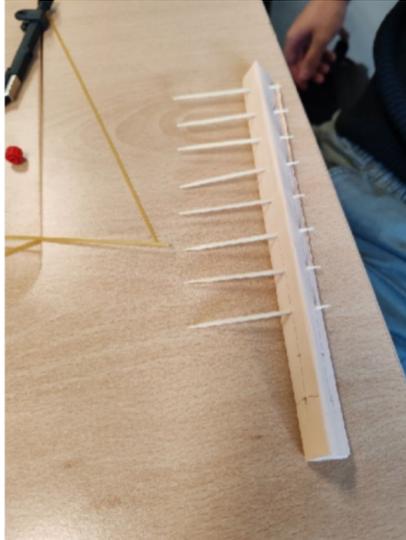


Figure s : Assembly of the stringers

D. Addition of the floor

Finally, we assembled all bridge together. We used some rubber bands to fix the upper and the lower part, like we can see in Figure 10.

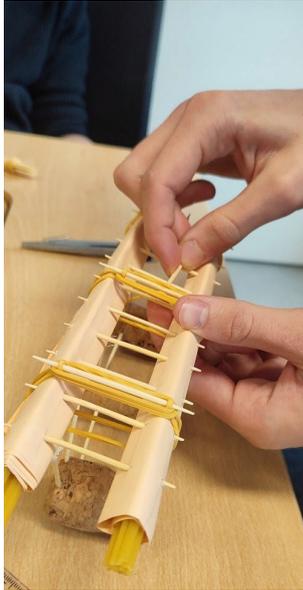


Figure 10 : Final assembly of the bridge

And we finally added the deck. To make the deck, we used some spaghetti that we put on the toothpick framework. We didn't fix the deck because we had to make sure our bridge will not break with the thermal expanding. If the deck was fixed to the bridge, the sun and the heat, the different material of the bridge will not expand in the same way, and it could break. Moreover, the deck will be maintained between the two abutments, and it will not move too much. Finally, we obtained this result:



Figure 11 : Final result

IV. Results

To measure the strength of our bridge, we decided to put pencil cases on top of the bridge. The bridge didn't seem to bend even if the mass was equal to 1.2kg or a weight of 12N. To get the best precision we thought to weigh one of the ends of the bridge and put pressure with a finger on the middle of the bridge to find the strength of the bridge. With the resistance of the materials available it seems to be a pretty good result. It was still hard to bend it even with just a finger so we can certify that the bridge is solid.

V. Summary

To resume we build a bridge like a warren type truss bridge. It's a bridge created in 1823 by Georges Stephenson who use the specificity of the triangular shape which can't be deformed with gravity force which allow to build a bridge which is solid with materials that aren't solid as metal. To do so we build two reinforced pillars with paper and pasta and a triangular framework. Then we assembled those with rubber bands and toothpicks and create a floor with pasta. What we get with this process is a bridge capable of supporting 1.2kg without deforming which is pretty

VI. Conclusion

To conclude we were challenged to a group work which forced us to work in a team, divide the different tasks. The choice of the materials was here to challenge us even more. We needed to solidify the structure to get a bridge which can handle weight without deforming or breaking while keeping a great aesthetic aspect. We succeed to create a bridge with constraint like an everyday civil engineer.

VII. Sources

<https://csef.usc.edu/History/2015/Projects/J0322.pdf>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Pont_en_treillis

<https://structurae.net/en/structures/bridges/truss-bridges>

https://www.marklin.fr/produits/details/article/89759?cHash=faa6cef4b67633ebd24359599be6e_a97

Andrea Alvarado Jiménez
 Magdalena Isabel
 Mojica Contreras
 Luis Miguel Sánchez Loyo

Trastorno específico del lenguaje y tipología lingüística: Revisión Narrativa¹

Specific Language Impairment and Linguistics Typology: Narrative Review

RESUMEN: El presente trabajo busca identificar las diferencias y similitudes en las narraciones de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en distintas lenguas para encontrar patrones a través de la tipología lingüística que faciliten la clasificación y el diagnóstico del mismo. La tipología lingüística estudia las lenguas a partir de sus características formales para encontrar patrones generalizables que expliquen su funcionamiento. Esto puede ser de gran utilidad en el estudio del TEL, que se caracteriza por las dificultades en adquisición, producción y comprensión de las habilidades lingüísticas, por ende, las áreas afectadas dependen de las características de la lengua del hablante. Se hizo una revisión narrativa con 19 artículos de siete lenguas con diferentes tipologías (español, finés, ruso, holandés, inglés, cantonés y mandarín), poniendo atención en los marcadores específicos de TEL y comparando su presencia-ausencia con las otras lenguas. Se identifica menor complejidad sintáctica, menor diversidad léxica y menor longitud de oraciones en las producciones de niños con TEL, aunque en distinta medida, lo cual podrían interpretarse como un marcador persistente en el habla de los niños con TEL. Los resultados no son concluyentes, ya que los artículos no realizan descripciones lingüísticas completas y difieren en la forma de elicitación de las narraciones, pero los datos apoyan la posibilidad de que puedan encontrarse marcadores básicos para el TEL cuando se use una metodología basada en el reconocimiento de las diferentes tipologías lingüísticas con descripciones minuciosas de los elementos lingüísticos.

PALABRAS CLAVE: Trastornos del lenguaje, Trastorno específico del lenguaje, Tipología lingüística, Revisión narrativa, Psicolingüística

Andrea Alvarado Jiménez

andrea.alvarado9269@alumnos.udg.mx
 Universidad de Guadalajara, México
 ORCID: 0000-0003-2470-5163

Magdalena Isabel Mojica Contreras

magdalena.mojica9269@alumnos.udg.mx
 Universidad de Guadalajara, México
 ORCID: 0009-0001-1142-5616

Luis Miguel Sánchez Loyo

Autor para correspondencia
 luis.sloyo@academicos.udg.mx
 Universidad de Guadalajara, México
 ORCID ID: 0000-0001-8800-2622

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.286>

Recibido: 29/04/2024

Aceptado: 04/09/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia Licencia

Creative Commons Atribución-No-Comercial
 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E290

¹ Financiamiento: La investigación fue parcialmente financiada por el CONACYT al otorgar beca de manutención a las primeras dos autoras en su calidad de estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Guadalajara

COMO CITAR: Alvarado Jiménez, A. A., Mojica Contreras, M. I., & Sánchez Loyo, L. M. (2025). Trastorno específico del lenguaje y tipología lingüística: Revisión Narrativa. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–21. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.290>

ABSTRACT: This study aims to identify the differences and similarities in the narrative productions of children with Specific Language Impairment (SLI) in different languages. This can aid in the classification and diagnosis of SLI by identifying patterns through linguistic typology. Linguistic typology studies languages based on their formal characteristics to find generalizable patterns that explain their functioning. This can be particularly helpful in studying SLI, which is characterized by difficulties in acquiring, producing, and comprehending language skills. The specific affected areas depend on the speaker's language. To achieve this, a narrative review of 19 articles from seven languages with different typologies (Spanish, Finnish, Russian, Dutch, English, Cantonese, and Mandarin) was conducted. Specific markers of SLI were identified, and their presence or absence was compared with those of other languages. Less syntactic complexity, less lexical diversity, and shorter sentence length were identified in the productions of children with SLI, although to different extents. This could be interpreted as a persistent marker in children's speech with SLI. The results are inconclusive, as the articles did not provide a complete linguistic description and differed in the elicited narratives. However, the data support the possibility that basic markers for SLI can be found when a methodology based on recognizing different linguistic typologies is used with thorough descriptions of the linguistic elements.

KEYWORDS: Language Disorders, Specific Language Impairment, Linguistics Typology, Narrative Review, Psycholinguistics

1. Introducción

La tipología lingüística es una estrategia a la que han recurrido los lingüistas desde hace años para organizar las lenguas según sus características estructurales. Sin embargo, esto no suele tomarse en cuenta en los estudios de psicolingüística. En general, se recurre a las familias lingüísticas para agrupar las similitudes de las lenguas estudiadas, pero esta estrategia suele dar como resultado una estabilidad aparente, con muchas excepciones y generalizaciones, sin tomar en consideración las particularidades de cada lengua. De la misma forma, estos conocimientos no pueden aplicarse a otras lenguas de distintas familias.

Entre los estudios en psicolingüística se ubican aquellos que abordan los trastornos del lenguaje y el habla, tanto en la adquisición como en la pérdida de las capacidades lingüísticas. Estos suelen polarizar la forma en que se analizan las construcciones lingüísticas: pueden ser muy específicas

analizando un elemento en particular, por ejemplo, la referencialidad, o muy generales, describiendo las limitaciones presentes en las personas con alteraciones lingüísticas en comparación con aquellas con un desarrollo normal o sin alguna afectación.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por las dificultades en la adquisición, empleo, comprensión y expresión de las habilidades lingüísticas (Fresneda y Mendoza, 2005). Leonard (2014) menciona la prevalencia del TEL en 7% en los niños de cinco años. Los aspectos lingüísticos vulnerables para los niños con TEL difieren entre lenguas, por lo que un marcador clínico lingüístico en una lengua no necesariamente resulta adecuado en otra. Esto se puede observar en niños bilingües con TEL, puesto que si se ha identificado un problema en la lengua A, puede que este se encuentre o no afectado en la

lengua B, debido a que dependerá de la propia estructura de la lengua, por lo que el terapeuta del lenguaje o el investigador necesitará estudiar las alteraciones lingüísticas de manera independiente, ya que se podrán presentar debilidades en estructuras específicas en ambas lenguas o solo en una, incluso alguna función lingüística podría estar afectada en la lengua A, mientras que en la lengua B se realiza sin ningún problema (Håkansson, 2017).

La mayoría de los estudios realizados sobre TEL ha sido en lenguas indoeuropeas, por lo que estudios en otro tipo de lenguas como el turco, vietnamita o árabe son escasos o apenas comienzan a realizarse (Rothweiler et al., 2010). Por ello, no hay una amplia variedad de características lingüísticas específicas afectadas por dicho trastorno reportadas en otras lenguas.

Esto, a su vez, dificulta el acceso a la información en lenguas minorizadas o de países con ingresos medios y bajos, los cuales no han realizado esta clase de estudios. En tal caso, una descripción sistematizada de acuerdo con la tipología de las lenguas podría funcionar como un punto de partida para el diagnóstico y tratamiento de niños hablantes de otras lenguas.

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo realiza una revisión de publicaciones sobre TEL en lenguas de distintas familias y tipologías lingüísticas, para identificar las similitudes y diferencias en los cuadros clínicos lingüísticos de los niños con TEL entre ellas y, a su vez, proponer una posible forma de clasificación cuyos resultados sean más estables y puedan apoyar en el diagnóstico de TEL.

2. Trastorno Específico del Lenguaje

El TEL es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por las dificultades en la adquisición y empleo de las habilidades de comprensión y expresión del lenguaje; además, manifiesta alteraciones en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Está presente en niños que no muestran problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores, ni sociofamiliares. Asimismo, su desarrollo menos natural y fluido del lenguaje entorpece la interacción social, afectando su desempeño en los diferentes contextos (Fresneda y Mendoza, 2005; Petersen y Gardner, 2011; Hincapié-Henao et al., 2008). En años recientes, se ha propuesto usar el término Trastorno de Desarrollo de Lenguaje (TDL) para sustituir el término de TEL (Bishop et al., 2016) cuestionando su especificidad en torno a síntomas exclusivamente lingüísticos.

El TEL es un trastorno heterogéneo que puede afectar diferentes niveles lingüísticos por lo que algunos niños pueden presentar déficits con mayor predominio en un área lingüística que en otra y persistentes en su desarrollo (Petersen y Gardner, 2011).

2.1. Problemas lingüísticos presentes en el TEL

Dado que el TEL es heterogéneo, los niños suelen cometer diversos errores que pueden ser fonológicos, morfosintácticos, semánticos y léxicos; a continuación, se mencionan algunos.

En lo que respecta a la fonología, la memoria fonológica a corto plazo se ve afectada, esto se manifiesta en el desempeño de tareas de repetición de no palabras (Leonard, 2014).

En los aspectos morfosintácticos, la capacidad de usar flexiones de tiempo, aspecto y modo varía ampliamente respecto a sus pares con desarrollo típico, por ejemplo, si los niños deben de aplicar varias funciones morfosintácticas simultáneamente, se necesitarán mayores repeticiones y mayor número de contactos con las flexiones (Kunnari et al., 2011; Petersen y Gardner, 2011). Los niños con TEL mantienen por mayor tiempo el uso del infinitivo opcional, también tienden a usar los morfemas gramaticales en menor proporción (Petersen y Gardner, 2011).

Dentro de los aspectos léxicos-semántico, los niños con TEL muestran menor desempeño en tareas para establecer relaciones semánticas entre las palabras como sinonimia, antonimia o relación de palabra como parte de un todo (Hincapié-Henao et al., 2008; Tribushinina y Dubinkina, 2012); utilizan menor variedad de adjetivos superlativos o cometen mayores errores al utilizarlos, realizando formulaciones semánticas inapropiadas (Tribushinina y Dubinkina, 2012); además, presentan un déficit léxico de leve a moderado (Leonard, 2014).

2.2. Problemas lingüísticos en el TEL según la familia lingüística de la lengua

La investigación en niños con TEL ha demostrado que las problemáticas lingüísticas difieren según la lengua materna, por lo tanto, lo que se puede utilizar como determinante para la valoración del TEL en una lengua, en otra puede no ser eficiente. Por ejemplo, la morfología verbal en inglés es adecuada para la detección de niños con TEL, pero no en español (Håkansson,

2017) y la longitud de las palabras puede ser productiva en el español o el italiano, que tienen palabras más largas y con una mayor cantidad de morfemas, pero no en el inglés o el chino donde las palabras son cortas (Leonard, 2014).

Leonard (2014) realizó un acercamiento entre TEL y diferentes lenguas por familias lingüísticas (romance, germánica, urálica y sinítica) ya que la investigación interlingüística ha demostrado que las fortalezas y debilidades relativas de los niños con TEL estaban influenciadas por la familia de la lengua materna. Por ejemplo: los problemas con el tiempo gramatical y concordancia se atenuaron en ciertas lenguas, sustituidos por otras debilidades no vistas en el inglés (que es la lengua más estudiada).

En la familia romance menciona el español y el italiano, señalando que en estas los verbos siempre se flexionan y el sistema flexivo es bastante transparente y simple fonológicamente, por lo que los niños con TEL no muestran las dificultades en el uso del tiempo gramatical como lo hacen los niños con TEL angloparlantes; asimismo, los niños muestran mayores dificultades en los pronombres de objetos indirectos que deben preceder al verbo, en vez de ir después de este, por lo que esto podría utilizarse como indicador para detectar a niños con TEL en lenguas romance (Leonard, 2014).

En la familia germánica, menciona el alemán, el holandés y el sueco, el mayor obstáculo para los niños con TEL es el aprendizaje de la propiedad de verbo-segundo. En el sueco, *Jules äter glass* (*Jules come helado*) tiene el mismo orden que el inglés

Jules eats ice cream, pero si la oración comienza con otra palabra que no sea el sujeto, el verbo debe aparecer después de la primera palabra, moviendo al sujeto a otra posición como en *Sen äter Jules glass* (*entonces come Jules helado*), por lo que muchos niños suecos con TEL mantienen la estructura básica sujeto-verbo-objeto (Leonard, 2014).

En las lenguas urálicas menciona el húngaro y el finés, señalando que una serie de flexiones pueden aparecer al final de nombres y verbos. Algunas son fusionantes, es decir, marcan primera persona y plural con el mismo morfema, y pueden estar unidas a otras flexiones que marcan tiempo pasado, por lo que los niños hablantes de húngaro suelen cometer “casi-errores”, debido a que utilizan el orden de las flexiones en forma y lugar adecuados, pero no en el tiempo correcto (Leonard, 2014).

En la familia de lenguas siníticas señala el mandarín y el cantonés. En estas, los niños con TEL tienen problemas al usar el marcador gramatical que es opcional. En el mandarín y en el cantonés las nociones temporales pueden ser expresadas por medio del aspecto o del tiempo gramatical, por lo que el marcador al final del verbo podría representar: ha comido, comió o habrá comido. En cantonés, el marcador del aspecto perfectivo se utiliza al final del verbo para señalar que la acción ha sido terminada. Los marcadores de aspecto proporcionan precisión temporal, pero debido a que se puede suponer por medio del contexto, son opcionales. La mayoría de los hablantes cantoneses suelen elegir los marcadores de aspecto por lo que los niños con TEL muestran menor uso de estos marcadores (Leonard, 2014).

El estudio de Leonard presenta algunas limitaciones. En primer lugar, analiza un par de lenguas de algunas familias lingüísticas por lo que sus afirmaciones tienen un carácter general y no necesariamente podrán aplicarse a todos los miembros del grupo. En segundo lugar, al no describir las particularidades de cada lengua, sus generalizaciones, aunque pueden ser ciertas, podrían confundirse con especulaciones. Aunque el trabajo trata de encontrar semejanzas en distintos grupos de lenguas, las agrupaciones y generalizaciones pueden ser simplistas y las descripciones imprecisas.

3. Narraciones

Según Gutiérrez (2009), “el desarrollo de la competencia narrativa involucra diversas capacidades como la interpretación, la memoria, el resumen y el recuerdo de los hablantes como receptores del discurso” (p. 178). Las habilidades narrativas orales han sido estudiadas en niños con TEL. En estas se encuentran tres características principales identificadas como problemáticas: estructura organizativa, cohesión e información (Pearce et al., 2010).

La producción de narraciones es una actividad multimodal. En el curso de creación de textos narrativos los niños expresan significados explícitos e implícitos. La proporción de estos depende de la capacidad de producir simultáneamente una historia coherente y un discurso cohesivo (Balčiūnienė y Kornev, 2019).

Las tareas narrativas pueden tener valor diagnóstico en comparación con las pruebas estandarizadas debido a que el análisis de estas puede identificar las fortalezas

lezas y debilidades en la complejidad gramatical, algo que usualmente no se logra en las pruebas estandarizadas. Además, permiten realizar una comparación de habilidades por edades, pues considera la evolución del niño con TEL (Zwitsersloot et al., 2015).

4. Tipología lingüística

La tipología lingüística busca estudiar las similitudes y diferencias entre lenguas que no comparten relación genética, no están en contacto, ni comparten condiciones ambientales para encontrar características tipológicas y universalmente compartidas entre ellas (Moravcsik, 2013). Aunque todos los niveles lingüísticos son susceptibles a analizarse a partir de la tipología, en este trabajo nos centraremos en la tipología morfosintáctica, pues esta organiza las lenguas a partir de las características formales de su proceso de formación de palabras y oraciones.

4.1 Tipología morfológica: lenguas aislantes, aglutinantes y fusionantes

La tipología morfológica clásica organiza las lenguas en tres grupos: aislantes, aglutinantes y fusionantes. Sin embargo, esas no son categorías discretas, pues una lengua puede tener características de más de un tipo. Por lo tanto, deben considerarse como puntos focales dentro de un continuo que va desde lo más aislante, pasando por lo aglutinante y terminando en lo fusionante. Así, la organización por medio de esta tipología puede ayudar a describir de forma rápida las características morfosintácticas de una lengua (Iacobini, 2006) y establecer similitudes entre lenguas que no estén emparentadas genéticamente.

En perspectivas más modernas, se parte de dos parámetros para organizar las lenguas en uno de estos tres grupos (Comrie, 2001):

- Índice de síntesis: toma en cuenta cuántos morfemas forman cada palabra. Si solo se permite un morfema por palabra, entonces será una lengua aislante.
- Índice de fusión: parte de cuántos significados se codifican al interior de un solo morfema. Si solo se permite un significado por palabra, será una lengua aglutinante; si se permiten más de un significado, será una lengua fusionante.

Aunque estos parámetros permiten organizar las lenguas a partir de información cuantitativa, los resultados comúnmente se ven afectados por la misma definición de palabra que presenta variación entre las lenguas. Asimismo, como menciona Moreno Cabrera (2014), el análisis tipológico se basa de manera casi exclusiva en el medio escrito, por lo que un análisis a partir de la oralidad podría proporcionar información contradictoria.

Por ello, es común utilizar terminología gramatical, como marcas de tiempo gramatical o cláusulas relativas, como puntos de referencia al comparar lenguas. Sin embargo, esto no está exento de problemas. En algunas lenguas, la marca gramatical de tiempo por medio de un morfema se fusiona con un marcador de concordancia; mientras que en otras lenguas tienen morfemas que sólo marcan el tiempo gramatical (Håkansson, 2017). A continuación, presentamos una descripción de las características de cada tipo:

4.1.1 *Lenguas aislantes*

En este tipo de lenguas (Iacobini, 2006):

- a) Las palabras son monomorfémicas e invariables, con tendencia a ser monosilábicas.
- b) Orden de palabras fijo, la posición de las palabras es la forma principal de indicar relaciones de dependencia.
- c) El significado y la función de las palabras depende del contexto, no son estables.
- d) Hay poca o nada de complejidad morfológica. Los morfemas son invariables y con límites claros.
- e) No hay distinción clara entre clases de palabras o partes del discurso, sino que depende del contexto.

4.1.2 *Lenguas aglutinantes*

En este tipo de lenguas (Iacobini, 2006):

- a) Las palabras se forman por una raíz y una secuencia de afijos con significado propio, claramente diferenciables.
- b) Hay pocos o ningún elemento relacional, generalmente se rige por sistema de casos.
- c) Hay pocos o ningún caso de homonimia o sinonimia, cada afijo tiene un solo significado. Asimismo, no hay un límite claro de afijos por palabras.
- d) Hay poca distinción entre clases de palabras y no suele haber clases flexivas ni distinciones de género.
- e) El orden de palabras es relativamente fijo.
- f) No suele haber concordancia.

4.1.3 *Lenguas fusionantes*

En este tipo de lenguas (Iacobini, 2006):

- a) Las palabras se forman por una raíz más uno o más afijos.
- b) La concordancia es altamente utilizada.
- c) Un solo afijo suele acumular varios significados morfológicos, lo que también dificulta su segmentación.
- d) Es fácil distinguir las clases de palabras, así como los morfemas derivativos y flexivos.
- e) Tiene una gran cantidad de clases y paradigmas flexivos.
- f) Suele haber homonimia y sinonimia entre afijos.
- g) Relativo orden libre de palabras.

Es importante recalcar, como se mencionó anteriormente, que difícilmente una lengua cumplirá con todas las características aquí mencionadas. Lo más común es que las lenguas sean consideradas del tipo con el que comparten más similitudes, aunque también tengan características de otros. Tal es el caso del chino, que se considera una lengua aislante, aunque la mayoría de sus palabras sean bimorfémicas, generalmente porque atraviesan procesos de composición o afijación, aunque estos procesos casi nunca son obligatorios (Packard, 2006).

4.2 *Lenguas analíticas y flexivas*

La organización tipológica en las categorías analítica-flexiva está basada en la relación entre la cantidad de información y la cantidad de palabras utilizadas para expresarla. Así, una lengua será analítica si expresa sus categorías por medio de perífrasis o con-

juntos de palabras, mientras que será sintética si una sola palabra expresa la categoría completa (Harris y Xu, 2006).

De nuevo, la diferencia entre analítico-flexivo no es categórica, sino discreta, como podemos observar en los siguientes ejemplos. En (1), encontramos un ejemplo de chino, recuperado de Packard (2006), una lengua que tiende a ser analítica, de manera que suele haber una relación unívoca entre palabra y significado, como se muestra en el ejemplo.

- (1) Laoshi dou you shu
Maestro todos tiene libros
El maestro tiene todos los libros

El español, como vemos en el ejemplo (2), recurre a una perífrasis verbal para expresar tiempo, aspecto, modo, número y persona. Sin embargo, al ser una perífrasis, se requieren de ambos elementos para completar los requerimientos verbales que en otros casos, como en (3) solo necesitan una palabra. De esta manera, aunque en (3) tenemos un ejemplo prototípico de una estrategia flexiva, en (2) es más complicado determinar cuáles significados se actualizan por cada una de las palabras, pues es la unión de estas en la que se encuentra el significado completo que requiere la oración.

- (2) Él había venido a la posada.
(3) Comió doble pastel.

Por lo anterior proponemos la siguiente hipótesis con respecto a la tipología lingüística en el TEL: los niveles lingüísticos de mayor complejidad en una lengua con base en su tipología tendrán manifestacio-

nes relevantes en las dificultades lingüísticas presentadas por el hablante con TEL. En aquellas lenguas con baja complejidad morfológica, los errores producidos en dicho nivel no podrán utilizarse como marcadores de TEL en comparación con aquellas que presentan una tendencia al polimorfismo. En el mismo sentido, en las lenguas en las que el orden de palabras afecta el significado, los errores producidos en ese nivel podrán considerarse como marcadores en comparación con las lenguas en las que el orden es más libre.

Por ello, se plantean la posibilidad de identificar marcadores del TEL a partir de análisis lingüísticos considerando la tipología de la lengua, lo cual proporcionaría un punto de partida para el diagnóstico y el tratamiento del TEL principalmente en aquellas lenguas en las que no se hayan realizado tantos estudios sobre el tema, además posibilitaría la aplicación de los posibles marcadores en una lengua específica a otras del mismo grupo tipológico.

5. Metodología para la selección de artículos

5.1 Procedimiento de búsqueda

Para la búsqueda se utilizó google académico. En cuanto a las palabras claves se emplearon los siguientes términos y operadores booleanos: *trastornos del lenguaje OR trastorno específico del lenguaje, AND narraciones, AND niños; language disorders OR specific language impairment, AND narratives, AND children*. Además, en cuanto a las lenguas, se utilizaron en la búsqueda las siguientes palabras: *cantonés, mandarín, español, holandés, inglés, finés, ruso o cantonese, mandarín, spanish, dutch, english, finnish, russian*. Se buscó tener al menos dos artículos por lengua. Se optó

por el término TEL y no TDL por ser más frecuente su uso en el periodo de interés y en estudios en países no angloparlantes.

5.2 Criterios de inclusión

- Artículos que analizan narraciones en niños monolingües de 3 a 12 años (dado que, si se hubiera seleccionado un periodo más reducido en la edad, pocos artículos habrían cumplido el criterio).
- Se incluyó una variedad de familias lingüísticas entre ellas: sinítica (cantonés y mandarín), romance (español), germánica (holandés e inglés), uralica (finés) y eslava (ruso).
- El periodo de publicación de los artículos es de 2010-2021 (exceptuando un artículo de mandarín que es del 2008, debido a la falta de accesibilidad a otros estudios en esta lengua).
- Artículos que fueron publicados en inglés o español.

5.3 Criterios de exclusión

Fueron excluidas las publicaciones de tesis, trabajos enfocados en adolescentes y adultos, estudios con población bilingüe, de producción de frases aisladas y estudios que se enfocarán en producción específica de elementos lingüísticos como: adjetivos, conjugaciones de verbos, uso de negaciones, uso referencial, etc.

5.4 Selección de lenguas

5.4.1 Características de cada lengua

Se seleccionaron lenguas de cinco familias diferentes, que cubrieran todas las tipologías lingüísticas ya mencionadas, con el fin de encontrar similitudes y diferencias que

permitan posicionarlas dentro del continuo tipológico. La mayoría de los artículos pertenecen a lenguas indoeuropeas al ser las más estudiadas.

El cantonés es considerado una lengua aislante y analítica. Se caracteriza por ser tonal, con 6 tonos aceptados de manera oficial, aunque no hay un acuerdo. Sintácticamente, se utilizan marcas aspectuales para expresar el tiempo que dependen del contexto sintáctico y pragmático (To et al., 2010). De igual forma, el cantonés es rico en dependencias no-adyacentes, generalmente se utilizan adverbios temporales seguidos de verbos monosilábicos (Iao et al., 2017). Asimismo, aunque los enlaces temporales y causales se utilicen para crear cohesión en las narraciones, la estrategia más utilizada es la yuxtaposición sin uso explícito de conectores (To et al., 2010).

Por otro lado, en esta lengua se reconocen 7 tipos de estructuras para crear oraciones: a) sujeto-predicado; b) subordinación; c) verbo-objeto; d) verbo-complemento; e) verbo serial; f) estructura pivotal; g) coordinación. Todas estas pueden utilizarse para crear estructuras de mayor complejidad sintáctica, pero la marcación cero del cantonés hace difícil distinguir la coordinación de otro tipo de estructuras (To et al., 2010).

El español es una lengua aglutinante con tendencia a lo flexivo. En el ámbito morfológico, encontramos un extenso paradigma verbal con cinco tiempos simples y cinco compuestos en indicativo, tres simples y tres compuestos en subjuntivo y uno en imperativo, además de seis conjugaciones diferentes según el número y la persona. Por otro lado, en lo nominal, presenta sufijos claramente diferenciables de género

y número. En cuanto a la sintaxis, el español tiene orden libre de los constituyentes, aunque SVO es el orden no marcado. Además, presenta una gran cantidad de palabras función como pronombres, artículos, preposiciones y clíticos, así como concordancia entre la mayoría de estos.

El finés es una lengua aglutinante-funcional, ya que se caracteriza por ser rica en flexiones: la conjugación de los verbos tiene 15 casos. Por ello, las muestras de habla en finés podrían contener mayor cantidad de palabras *token*. El finés no tiene artículos y ambos géneros son referidos por medio de un pronombre personal, lo cual puede causar interpretaciones erróneas fácilmente (Mäkinen et al., 2014). Asimismo, el orden de las palabras es relativamente libre, pero las oraciones con verbo inicial no son permitidas al igual que el sujeto precediendo al verbo en infinitivo, este tipo de oraciones se consideran agramaticales (Mäkinen et al., 2014).

El holandés es una lengua con orden de sujeto-objeto-verbo + segundo verbo, lo que significa que el verbo flexionado se encuentra en la segunda posición en cláusulas principales y en la primera en cláusulas subordinadas. Los verbos en infinitivo siempre se encuentran en posición final dentro de la cláusula. La lengua holandesa es más rica en el paradigma flexivo de los verbos que el inglés. También tiene un sistema más complejo de determinantes con dos géneros en los definidos: el común y el neutro. De igual forma, la concordancia de género entre el determinante y el sustantivo singular es obligatoria (Zwitsers et al., 2015).

El inglés es una lengua predominantemente aislante con algunas características fusionantes, como las flexiones verbales.

Tiene un pequeño inventario de morfemas verbales que se completa con una gran cantidad de formas perifrásticas. Asimismo, ordena las nueve clases de palabras que reconoce siguiendo el patrón SVO, además de incluir verbos auxiliares. Ya que tiene orden fijo, utiliza estrategias de topicalización, la más usual es hacer pacientes a los sujetos y codificar otros participantes (experienciador, benefactor, paciente, etc.) como sujetos activos. En lo nominal utiliza ambos tipos de estrategias: analíticas (*the little cat*) y flexivas (*the kitten*). De igual forma, es rico en *phrasal verbs* (Swan, 2006).

El mandarín es considerado como una lengua aislante y con tendencia a lo analítico. Asimismo, es una lengua tonal. Esta tiene abundantes homónimos y palabras polisémicas. En el nivel morfológico, las marcas de caso y género no son obligatorias en los pronombres. Además, utiliza marcas aspectuales en las conjugaciones, independientes de la raíz. Los hablantes no suelen usar conjunciones causales o temporales cuando esta información puede suponerse del contexto discursivo-pragmático (Torng y Sah, 2020). De igual forma, en mandarín suele presentarse el tópico al principio y el núcleo al final de la oración, de manera que las cláusulas son relativamente más cortas y menos complejas estructuralmente comparado con otras lenguas (Torng y Sah, 2020). También es frecuente el uso de referenciación entre cláusulas y oraciones, y las referencias cruzadas (Tsai y Chang, 2008).

El ruso es una lengua con una gran derivación de afijos que está relacionada con la morfología derivacional. Asimismo, utiliza diferentes tipos de lemas para expresar aumentativo o diminutivo, así

como los verbos que pueden tener más de un lema para expresar conjugaciones (Balčiūnienė y Kornev, 2016). Los sustantivos de la declinación masculina que denotan seres animados usan el genitivo como acusativo. El genitivo-acusativo también se aplica a todos los sustantivos que denotan seres animados en plural, de

cualquier género (Ward, 2006). Organiza sus nombres a partir de tres géneros: masculino, femenino y neutro y tres números: plural, singular y dual (Ward, 2006; Moseley, 2006).

En la tabla 1, se muestra una síntesis de los criterios utilizados para su clasificación tipológica.

Tabla 1.
Características morfosintácticas de las lenguas analizadas

Características	cantonés	español	finés	holandés	inglés	mandarín	ruso
palabras monomorfémicas e invariables	-+	-	-	-	-+	-+	-
orden de palabras fijo	+	-	-	-+	+	+	-
poca complejidad morfológica	+	-	-	-	-+	+	-
sin distinción clara entre clases de palabras	+	-	-	-	+	+	/
raíz + afijos diferenciables	+	+	+	-	+	+	/
1 afijo un significado	+	-+	-	-+	-	+	-
pocos elementos relacionales	+	-	-	-	-	+	+
sistema de casos	-	-	+	-	-	-	+
poca homonimia y sinonimia	-	-	-	-	-	/	-
sin clases flexivas ni género	-	-	-	-	+	+	-
raíz + afijo no diferenciables	-	+	+	+	-	-	/
concordancia	-	+	+	+	-	-	+
1 afijo con varios significados	-	-+	+	-+	+	-	+
clases de palabras diferenciables	-	+	+	+	-	-	/
presencia de clases y paradigmas flexivos	-	+	+	+	-	-	+
homonimia y sinonimia entre afijos	-	+	+	+	-	/	+
relativo orden libre de palabras	-	+	+	-	-	-	+

Nota: Los siguientes símbolos representan: - estrategia no utilizada; + estrategia utilizada; -+ estrategia utilizada solo algunas estructuras; / sin información al respecto. Fuente: Elaboración propia.

Se organizaron las lenguas, puntuando como un punto (1) cuando las características están, cero (0) cuando no están presen-

tes y medio punto (.5) cuando están presentes solo en alguna estructura, obtenemos las siguientes tendencias (Tabla 2).

Tabla 2.
Agrupación de las lenguas según sus características

	Aislante	Aglutinante	Fusionante
Cantonés	4.5	3	0
Español	0.5	1	6.5
Finés	0	2	7
Holandés	1	0	5.5
Inglés	3	3	1
Mandarín	4.5	4	0
Ruso	0	2	5

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior nos lleva a plantear el siguiente continuo (Figura 1).

Figura 1.
Continuo de tipología lingüística



Fuente: Elaboración propia.

En total se seleccionaron 19 artículos que analizaron las producciones lingüísticas de niños con TEL. Dos artículos en español (Auza et al., 2018; Coloma, et al., 2019); dos en finés (Kunnari et al., 2011; Mäkinen et al., 2014); dos en ruso (Tribushinina et al., 2014; Balčiūnienė et al., 2016); dos en holandés (Duinmeijer et al., 2012; Zwitserlood et al., 2015); tres en inglés (Pearce et al., 2015; Sheng & McGregor, 2010; Colozzo et al., 2011); tres en cantonés (Wong et al., 2010; To et al., 2010; Iao et al., 2017), dos en turco (Duman & Topbas, 2016; Du-

man, et al., 2015) y dos en mandarín (Tsai & Chang, 2008; Torng & Sah, 2020).

5.5 Descripción de las características de los niños participantes en las narraciones

En la tabla 3 se muestran las características de edad y número de participantes por grupo de participantes. La edad de los participantes tuvo un rango entre los 3.5 y los 12 años. Además, en la mayoría de los estudios se comparó el desempeño de hablantes con TEL y desarrollo típico pareados por edad cronológica.

Tabla 3.
Número y edad de los niños participantes en las narraciones

Lengua	Publicación	n TEL	Edad TEL	n DT	Edad DT
Español	Auza et al., 2018	25	7- 9	25	7- 9
	Coloma, et al., 2019	12- 12	4- 5 y 6- 7	12- 11	4- 5; 6- 7
Finés	Kunnari et al., 2011	17	4- 6.6	34	4- 6.6
	Mäkinen et al., 2014	15	3.5- 6.6	15- 15	4- 6.6; 3.5- 3.11
Ruso	Tribushinina et al., 2014	19	7- 7.11	20	7- 7.11
	Balčiūnienė et al., 2016	12	6	12	6
Holandés	Duinmeijer et al., 2012	34	6.1- 9.9	38	6.1- 9.9
	Zwitserlood et al., 2015	30	6.5	30- 30	6.6; 4.7
Inglés	Pearce et al., 2015	15-13*	5- 6.3	21-20	4.11- 5.11; 2.7- 3.6
	Sheng & McGregor, 2010	14	6.4- 8	14- 14	6.3- 8.1; 5- 6.2
	Colozzo et al., 2011	13-20	8- 10; 6.8- 8.1	13- 20	8.3- 10.1; 6.7- 8.1
Cantonés	Wong et al., 2010	15	4- 5	14	4- 5
	To et al., 2010	50	5,6- 12	1120	4.10-12.01
	Iao et al., 2017	16	5- 6	16	5- 6
Turco	Duman & Topbas, 2016	13	5.6- 9	23	5.6- 9
	Duman, et al., 2015	13	5.6- 9.1	13	5.6- 9.1
Mandarín	Tsai & Chang, 2008	6	8.0- 9.5	6	8.0- 9.5
	Torng & Sah, 2020	18	4.11- 5.10	18	4.11- 5.10

Notas: n: número de participantes por grupo. TEL: Trastorno Específico del Lenguaje. DT: Desarrollo típico.
*Trastorno no específico del lenguaje. Fuente: elaboración propia.

6. Resultados

6.1 Similitudes

Las tareas utilizadas para elicitación de las narraciones fueron: imágenes sin palabras, recuento de un cuento previamente narrado y que narraran una historia de su vida.

Los materiales en imágenes o cuentos recitados fueron diversos. El material más usado fue el cuento “*Frog where are you?*” En los artículos en español utilizaron los siguientes materiales: “*If you give a mouse a cookie*” y “*One frog too many*” y el protocolo de discurso narrativo EDNA. En los artículos en ruso utilizaron el *Test Multilingual Assessment instrument for Narratives*, en específico las siguientes historias “*Baby birds*” y “*Baby goats*”. En el artículo de finés se utilizó “*The cat story*” que tiene 12 imágenes de colores. En el holandés se utilizaron dos series de imágenes monocromáticas y también “*The bus story*” (of Renfrow) y “*Frog where are you?*”. En inglés se usaron “*Late for school*” con 5 imágenes, una imagen de aliens, el cuento “*Frog where are you?*” y una imagen de dos niños mirando un gato. En el artículo en cantonés se utilizó una historia con 6 partes. Cada parte contiene un problema, una resolución y un protagonista que realiza las acciones. En los artículos de mandarín, se usó el cuento “*Frog where are you?*” y la narración de tres experiencias.

6.2 Relación entre TEL y tipología

En cuanto a los estudios revisados en el presente trabajo, debemos reconocer la poca uniformidad en cuanto a los factores descritos en las narraciones. Aunque no realizan una descripción de los factores lingüísticos, sí mencionan superficialmente la relación entre TEL y longitud de oraciones, diversidad léxica y complejidad sintáctica.

La longitud de oraciones es uno de los indicadores más estudiados: 63% de los estudios incluyeron este indicador. De los 12 artículos que lo analizaron, 10 identificaron que la longitud de oraciones era menor en las producciones de los niños con TEL comparados con sus pares neurotípicos por edad cronológica. Esto implica que prácticamente la mitad de estudios tuvieron hallazgos positivos para este indicador. En inglés, holandés, ruso, finés y español los enunciados producidos por niños con TEL suelen tener una longitud menor que aquellos producidos por sus pares neurotípicos. En inglés y holandés, se realizó una comparación entre niños con TEL, niños con la misma edad y desarrollo neurotípico y niños dos años menores. En primer caso, se encontró que los niños produjeron enunciados más cortos que sus pares en edad, pero más largos que los niños de menores en recuento; mientras que, en las narraciones creadas por medio de la imagen, las oraciones producidas por los niños con TEL fueron igual de cortas que las de los niños dos años menores. En el caso del holandés, los enunciados de los niños con TEL eran más cortos que sus pares de edad, pero más largos que los niños dos años menores. Podemos considerar que la magnitud de las diferencias en la longitud de la producción podría ser influenciada por las propiedades de la tarea para elicitación de la narración, ya que la producción puede fluctuar entre rezagada y muy rezagada, en comparación a los pares neurotípicos.

Por otro lado, la riqueza léxica es otro de los indicadores más estudiados ya que estuvo presente en 11 estudios. Es el único indicador en el que todos los estudios de

esta revisión tuvieron resultados positivos: se identificó menor uso de palabras *types* y palabras *tokens* en niños con TEL comparados con sus pares de desarrollo típico en mandarín, cantonés, ruso, inglés, holandés, finés y español. Sin embargo, las tareas asociadas a la riqueza son diversas. Más aún, solo 58% de los estudios incluyeron datos de la riqueza léxica.

Por último, la complejidad sintáctica fue incluida en 63% de los estudios. En 47% sus hallazgos fueron que las producciones de los niños con TEL son sintácticamente menos complejas en comparación con sus pares neurotípicos. Tienden a producir una mayor cantidad de oraciones agramaticales y menos cláusulas de relativo. Hay dos lenguas que merecen mención aparte: holandés y cantonés. En cantonés, un estudio reporta fallas en la cohesión de estructuras sintácticas complejas, pero otro reporta que la complejidad sintáctica es equivalente entre niños con TEL y niños con desarrollo neurotípico, lo que atribuyen a que en esta lengua los enunciados suelen tener una baja complejidad. En holandés, los hallazgos son dependientes de la forma de aplicación de la tarea, ya que no se muestran diferencias en recuento inmediato, pero sí en recuento diferido.

Otros factores descritos en los artículos, aunque eventualmente, fueron la referencialidad y las conjunciones. En lo que respecta a la referencialidad, es descrita en cantonés, mandarín, finés y ruso. En los primeros tres, se describe omisión o uso inadecuado de la tercera persona. Por otro lado, en el ruso, existe un uso limitado de pronombres referenciales. En el caso de las conjunciones fueron descritas en cantonés y mandarín.

En cantonés, aseguran que el uso de conectores es una estrategia implementada por los niños con TEL para producir narraciones con mayor cohesión. Mientras en mandarín existe un menor uso de conjunciones temporales y causales.

7. Discusión

Como se puede observar, los artículos de narraciones en niños con TEL no presentan una descripción exhaustiva de los componentes lingüísticos que faciliten la identificación de los errores producidos por niños con TEL en relación a la lengua que hablan. La mayoría de los hallazgos se representan de manera numérica, identificando frecuencias o medias de producción, lo que dificulta la comparación de manera tipológica. Diversos autores han mencionado las dificultades para realizar estudios multilingüísticos en el TEL (Crago et al., 2008; Håkansson, 2017; Leonard, 2014; Sauerland et al., 2016).

Por otro lado, los hallazgos de producciones limitadas de los niños con TEL se presentan, en el mejor de los casos, en la mitad de los estudios. Hay gran cantidad de hallazgos que no son comparables y por tanto comprobables entre lenguas por sus características tipológicas. Más aún, algunos hallazgos se reportan tan solo en un par de artículos como uso de preposiciones, conjunciones, artículos, deícticos y clíticos. Los indicadores lingüísticos usados en las narraciones siguen a los usados en estudios en oraciones dificultando las comparaciones (Håkansson, 2017).

Los hallazgos negativos en los estudios sobre TEL, al compararse con otros hallazgos positivos, se explican mayormente por

variaciones metodológicas e incluso por el propio azar (Sauerland et al., 2016), antes que pensar en diferencias tipológicas entre lenguas, con raras excepciones (Torng y Sah, 2019).

En este sentido, la tipología lingüística no solo busca organizar las lenguas en tipos, también busca características compartidas entre ellas a las que llaman *universales*. De manera general, estos universales se clasifican en dos grupos:

- Universales irrestringidos o incondicionales: presentes en todas las lenguas.
- Universales restringidos o condicionales: una lengua debe tener una característica para que se presente otra.

Tomando en cuenta lo anterior podemos considerar la menor riqueza o diversidad léxica, como una característica que podría ser universal, aunque es necesario fortalecer este hallazgo evaluando con detalle las características de las tareas empleadas para ello. Otro indicador consistente fue la menor longitud de las oraciones de las producciones de los niños con TEL, sin embargo, es necesario revisar con detalle las lenguas aislantes como el cantonés y mandarín que no lo reportaron. Por último, una menor complejidad sintáctica considerada como un posible indicador de TEL en todas las lenguas (Leonard, 2014), en la presente revisión no fue así, ya que en cantonés y en holandés los resultados fueron contradictorios obteniendo resultados positivos y negativos en diversos estudios revisados.

Las ya mencionadas deficiencias en las descripciones dificultan la realización de más generalizaciones que podrían ayu-

darnos a entender mejor las implicaciones lingüísticas de dicho trastorno. En este sentido, se ha mencionado que más allá de dar cuenta de las propiedades formales, es necesario dar cuenta de limitaciones contextuales y la frecuencia en cada lengua (Håkansson, 2017). Más aún, se deben ponderar los criterios clínicos comúnmente usados para diagnosticar el TEL con base en las características tipológicas de cada lengua (Leonard, 2014; Torng y Sah, 2019). Se ha señalado que, a pesar de los abundantes estudios comparativos entre lenguas, estos no hacen comparaciones sistemáticas basadas en la tipología de las lenguas y en una misma metodología (Crago et al., 2008).

En este sentido, el estudio de la producción narrativa puede ser un recurso metodológico importante para identificar semejanzas y diferencias entre las manifestaciones clínicas del TEL entre lenguas tipológicamente distintas.

7.1 Limitaciones

Como ya se mencionó con anterioridad, los trabajos revisados sobre TEL analizan de manera secundaria las características de las lenguas. Esto se ve reflejado en varios aspectos: en primer lugar, las descripciones lingüísticas son vagas y superficiales. A pesar de que los artículos revisados estaban escritos en inglés o español, no presentaban glosas para ejemplificar y explicar las unidades específicas a las que se hacía referencia.

En segundo lugar, no especificaron las características de las emisiones normales en comparación con las anormales. Al no haber valores de referencia en la mayoría

de los casos, los datos se vuelven imprecisos y difíciles de comparar, aunque este sea el propósito de los estudios. No especifican qué omisiones realizan, aunque refieren que utilizan menos palabras *type* y menos ocurrencias. Además, omiten otros factores que disminuyen la producción como la influencia del tipo de estímulo (recordando que en la mayoría es en blanco y negro), los estímulos externos, qué tan nueva es la situación de interacción social. Incluso factores como sueño, alimentación y estado anímico. Todos estos factores determinan el desempeño de los participantes.

Por último, las descripciones no son realizadas por especialistas en el lenguaje. En los estudios consultados la mayoría de los colaboradores encargados de la descripción lingüística son estudiantes de pregrado. En otros casos no se menciona si obtuvieron apoyo de algún especialista en lingüística. Esto podría estar relacionado con la vaguedad de las descripciones.

Otra limitación es que los artículos revisados se encontraban en dos lenguas: inglés y español. Lo anterior limita el acercamiento a otros estudios que se encuentran en la lengua analizada, en los cuales podrían incluir análisis lingüísticos más precisos. Por otro lado, el número de artículos revisados nos lleva a catalogar la revisión como exploratoria. Un análisis exhaustivo permitiría, en teoría, crear indicios relacionados al TEL a partir de datos más puntuales. Por último, dada la naturaleza de los datos encontrados, la información proporcionada es general y está poco sistematizada, por lo que no es posible una comparación detallada de los datos.

8. Conclusiones

Es importante mencionar que no existe un consenso sobre qué criterios seguir para clasificar las lenguas dentro de una tipología específica: si bien se considera que las tipologías constituyen un continuo con puntos focales relativamente diferenciados y que una lengua puede pertenecer en menor o mayor grado a uno de dichos grupos, no suele haber correspondencia uno-a-uno entre la etiqueta asignada a una lengua y las características formales que la componen. De la misma forma, cuando se establece una etiqueta, no se mencionan los criterios específicos utilizados para asignarla. Tal es el caso del finés, que es mencionada como una lengua aglutinante-fusionante pero no se describen las características por las que se llega a esta conclusión.

Asimismo, cabe señalar que la mayoría de los estudios en relación con el TEL se han realizado en lenguas indoeuropeas y enfocados en hablantes monolingües.

En general, los artículos revisados parten de la producción de narraciones. En estas, se identifican la longitud de oraciones, la riqueza léxica y la complejidad sintáctica. En menor grado, también la referencialidad y el uso de conjunciones. Empero, los artículos no realizan una descripción de las particularidades lingüísticas de las narraciones. Tampoco especifican los tipos de errores encontrados o los criterios bajo los que se realizan las valoraciones. Es importante resaltar que el uso de narraciones, a pesar de ser más productivo para realizar una identificación del TEL, si no se realizan las descripciones de manera detallada, esta metodología termina con las mismas limitaciones que los test estandarizados.

La falta de descripciones imposibilita la sistematización de las dificultades en niños con TEL según la tipología de la lengua, por lo que los hallazgos no son concluyentes. Futuras investigaciones deberán partir de estudios con metodología semejante, que tome en cuenta las particularidades tipológicas de las lenguas estudiadas, así como que realicen descripciones detalladas de los errores y los parámetros utilizados.

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que una revisión más amplia de futuras investigaciones con información lingüística precisa podría ayudar a identificar características tipológicas y universales aplicables al diagnóstico y tratamiento

del TEL, en lenguas que comparten rasgos formales. Para ello, debe aplicarse una metodología que parta de las narraciones en cuyo análisis se tomen en cuenta además de la longitud de las oraciones y la riqueza léxica, también los niveles de complejidad morfológica (estrategias de formación de palabras, irregularidades morfológicas, conjugaciones, género y número), sintáctica (tipo y orden de palabras, concordancia, referencialidad) y semántico-pragmáticos (uso adecuado de palabras según su significado y función), de manera que sea posible crear una base de datos comparable y los resultados de la correlación entre TEL y tipología sean más transparentes.

Referencias

- *Auza B, A.; Towle Harmon, M., & Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- *Balčiūnienė, I. & Kornev, A. N. (2016). Doing new things with language: Narrative language in SLI preschoolers. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat= Estonian Papers in Applied Linguistics. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus*, 12, 25-42. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa12.02>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- *Coloma, C.J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M.M., Álvarez, C., & Maggiolo, M. (2019). Development of grammaticality and sentence complexity in monolingual Spanish Speaking children with specific language impairment: An exploratory study. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 31, 87-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7224385>
- *Colozzo, P.; Gillam, R.B.; Wood, M.; Schnell, R.D., & Johnston, J.R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 54(6), 1609–1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Comrie, B. (2001). Different views of language typology. En M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (Eds.). *Language Typology and Language Universals. An International Handbook* (Vol. 1, pp. 25-39). Gruyter.

- Crago, M., Paradis, J., & Menn, L. (2008). Cross-linguistics Perspectives on the Syntax and Semantics of Language Disorders. En M.J. Ball, M.R. Perkins, N. Müller, & S. Howard (Eds.). *The Handbook of Clinical Linguistics* (pp. 275-289). Blackwell.
- *Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory, and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
- *Duman, Y. T., Blom, E., & Topbaş, S. (2015). At the intersection of cognition and grammar: deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 410-421. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0054
- *Duman, Y. T., & Topbaş, S. (2016). Epistemic uncertainty: Turkish children with specific language impairment and their comprehension of tense and aspect. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 732-744. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12244>
- Fresneda, M.D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (1), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005317>
- Håkansson, G. (2017). Typological and developmental considerations on specific language impairment in monolingual and bilingual children: A Processability Theory account. *Language Acquisition*, 24(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1192634>
- Harris, A. & Xu, Z. (2006). Diachronic Morphological Typology. En K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp.509-515). <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00186-3>
- Hincapié-Henao, L. Giraldo-Prieto, M., Lopera-Restrepo, F., Pineda-Salazar, D. A., Castro-Rebolledo, R., Lopera-Vásquez, J. P., ... & Lopera-Echeverri, E. (2008). Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje en una población infantil colombiana. *Universitate Psychologica*, 7(2),557-569.
- Iacobini, C. (2006). Morphological Typology. En K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp. 278-282). Elsevier Science.
- *Iao, L. S., Ng, L. Y., Wong, A. M. Y., & Lee, O. T. (2017). Nonadjacent dependency learning in Cantonese-speaking children with and without a history of specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 694-700. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0232
- *Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Leonard, L. B., Mäkinen, L., Tolonen, A. K., Luotonen, M., & Leinonen, E. (2011). Children with specific language impairment in Finnish: The use of tense and agreement inflections. *Journal of Child Language*, 38(5), 999-1027. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000528>
- *Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Leonard, L. B., Mäkinen, L., & Tolonen, A. K. (2014). The use of negative inflections by Finnish-speaking children with and without specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(9), 697-708. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.886725>

- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child development perspectives*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- *Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(6), 413-427. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.875592>
- Moravcsik, E. A. (2013) *Introducing Language Typology*, Cambridge University Press.
- Moreno Cabrera, J. C. (2003). Síntesis y análisis en las lenguas: crítica de la tipología morfológica clásica y de algunas de sus aplicaciones sincrónicas y diacrónicas. *ELUA. Estudios de Lingüística* (17), 465-504. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2003.17.26>
- Moseley, C. (2006). Russian Federation: Language Situation. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp. 698-701). Elsevier Science.
- Packard, J.L. (2006). Chinese as an Isolating Language. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp. 355-358). Elsevier Science.
- *Pearce, W. M., James, D. G., & McCormack, P. F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-645. <https://doi.org/10.3109/02699201003736403>
- Petersen, D. B., & Gardner, C. M. (2011). Trastorno Específico del Lenguaje: una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10, 19-32. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v10i0.17348>
- Rothweiler, M., Chilla, S., & Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(7), 540-555. <https://doi.org/10.3109/02699200903545328>
- Sauerland, U., Grohmann, K. K., Guasti, M. T., Anđelković, D., Argus, R., Armon-Lotem, S., Arosio, F., Avram, L., Costa, J., Dabašinskienė, I., De López, K., Gatt, D., Grech, H., Haman, E., Van Hout, A., Hrzica, G., Kainhofer, J., Kamandulytė-Merfeldienė, L., Kunnari, S., ... Yatsushiro, K. (2016). How do 5-year-olds understand questions? Differences in languages across Europe. *First Language*, 36(3), 169-202. <https://doi.org/10.1177/0142723716640236>
- *Sheng, L., & McGregor, K. K. (2010). Object and action naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(6), 1704-1719. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0180\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0180))
- Swan, M. (2006). English in the Present Day (Since ca. 1900). En K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed. pp: 149-156). Elsevier Science.
- *Tribushinina, E., & Dubinkina, E. (2012). Adjective production by Russian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(6), 554-571. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.666779>
- *Tribushinina, E., Dubinkina, E., & Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First Language*, 35(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/014272371456663>

- *Tsai, W. y Chang, C. (2008). “But I first... and then he kept picking”: Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry*, 18(2), 349-377. <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.09tsa>
- *To, CKS; Stokes, SF; Cheung, HT; T'sou, BKY (2010) Narrative assessment for Cantonese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, (3), 648-669. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0039))
- *Torng, P. & Sah, W. (2020) Narrative abilities of Mandarin-speaking children with and without specific language impairment: macrostructure and microstructure. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(5) 453-478. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1655097>
- Ward, D. (2006). Russian. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp695- 698). Elsevier Science.
- *Wong, A., Klee, T., Stokes, S.F., Fletcher, P. & Leonard, L.B. (2010). Differentiating Cantonese-speaking preschool children with and without SLI using MLU and lexical diversity (D). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 794-799. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0195\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0195))
- *Zwitsersloot, R., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., & Wijnen, F. (2015). Development of morphosyntactic accuracy and grammatical complexity in Dutch school-age children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 891-905. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0015

Actitudes hacia el inglés a partir del paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida por habitantes monolingües de español

Attitudes towards English, based on the linguistic landscape of the city of Mérida by monolingual inhabitants of Spanish

RESUMEN: La relación del inglés con la lengua maya y el español en el paisaje lingüístico del centro histórico de la ciudad de Mérida, desde la sociolingüística, es tema de análisis para la comprensión de las actitudes en el escenario. Desde una construcción teórica de los tres componentes actitudinales, cognitivo, afectivo y conductual, este trabajo sigue como objetivo: analizar las actitudes hacia el inglés por un grupo de población monolingüe de español que habita en la ciudad de Mérida, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la urbe. Asimismo, se persigue el conocer la relación del inglés con las otras lenguas del escenario, pues se observa que no es solamente una lengua extranjera, sino que en su relación con el español y la lengua maya contribuye a ser parte del espacio. Se sigue una metodología de análisis cualitativo, a partir de los testimonios de ciento quince hablantes que respondieron una entrevista dirigida. Entre los resultados destacan conceptualizaciones positivas hacia el inglés, pues lo consideran útil los informantes, es uno de los idiomas que se hablan en el entorno y es inclusivo para todos.

PALABRAS CLAVE: inglés, actitudes, paisaje lingüístico, Mérida, monolingües de español

ABSTRACT: From a sociolinguistics point of view, the relationship between English and the Mayan language and Spanish in the linguistic landscape of the historic center of the city of Mérida is the subject of analysis to understand the attitudes in the scenario. Taking into account the theoretical construction of the three attitudinal components, cognitive, affective, and behavioral, this work aims to analyze the attitudes toward English of a monolingual Spanish population group living in the city of Mérida based on the linguistic landscape of the historic center of the city.

COMO CITAR: Sima Lozano, E. G. (2025). Actitudes hacia el inglés, a partir del paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida por habitantes monolingües de español. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–19. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.303>

Eyder Gabriel Sima Lozano

eyder.sima@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma
de Baja California, México

ORCID: 0000-0002-1303-8919

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.303>

Recibido: 29/04/2024

Aceptado: 03/09/2024

Publicado: 05/03/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E303

Likewise, this study seeks to know the relationship of English with the other languages of the scenario since it is observed that it is not only a foreign language, but it contributes to being part of the space in its relationship with Spanish and the Mayan language. A qualitative analysis methodology is followed based on the testimonies of one hundred and fifteen speakers who answered a directed interview. Among the results, positive conceptualizations of English stand out, as they consider it useful since it is one of the languages spoken in the environment and it's inclusive for everyone.

KEYWORDS: English, Attitudes, Linguistic Landscape, Merida, Monolingual Spanish

1. Introducción

El estudio del paisaje lingüístico, desde la sociolingüística, en escenarios nacionales se ha concentrado en las lenguas minoritarias e indígenas como una forma de analizar la vitalidad de estas lenguas. Sin embargo, existen pocos estudios enfocados en lenguas extranjeras, a partir de este constructo teórico dentro de los escenarios de México, a pesar de que el paisaje lingüístico en inglés es abundante en el territorio mexicano por los diversos fines turísticos y fronterizos. Un ejemplo es la capital del estado de Yucatán, en donde se presentan tres lenguas: español, maya e inglés dentro del paisaje lingüístico del centro histórico de la ciudad. Por ello, este trabajo analiza desde las actitudes lingüísticas y el paisaje lingüístico, a diferencia de otros estudios, enfocados en lenguas minorizadas, las posturas de una parte de la población del escenario hacia el inglés junto con el español y la lengua maya, ya que las actitudes hacia el inglés no son aisladas, sino son resultado de su relación con las lenguas del espacio de trabajo, la ciudad de Mérida.

En la revisión de literatura existen algunos estudios vinculantes al tema que vale la pena revisar como una forma de situar el presente estudio y diferenciarlo de las perspectivas que los otros autores han realizado en el escenario. Si bien, existen semejanzas

con el que aquí presentamos, una diferencia que destacamos es el enfoque hacia el inglés no como lengua extranjera, sino como una lengua que forma parte del patrimonio social y lingüístico, expresado en las actitudes lingüísticas desde el paisaje lingüístico de la capital yucateca.

El trabajo pionero en este ámbito es el de Pfeiler, Franks y Martín (1990). En dicha investigación sobresale el uso del inglés y la lengua maya en los anuncios comerciales del centro histórico de la ciudad de Mérida. A partir de la inquietud por el uso del maya y el inglés en los espacios analizados, los autores indagaron la causa de la presencia de tales idiomas. Las conclusiones del trabajo apuntaron hacia el prestigio, lo bonito, el atractivo y los fines turísticos que se podían obtener con el uso del inglés y la lengua maya.

En tanto, Sima (2011) analizó desde las actitudes hacia la lengua maya y sus hablantes, la existencia del paisaje lingüístico con las tres lenguas ya referidas, apuntando a la presencia del inglés como novedoso para el escenario. Asimismo, Sima (2012) menciona unas placas rojas enmarcadas en edificios coloniales de la urbe meridana con información en español, maya e inglés. El estudio versó en un enfoque de actitudes hacia la lengua maya, con cuestiones críti-

cas, pues se afirma que el uso del inglés se arraiga en la zona turística. Sin embargo, se sugiere investigar funciones especiales del inglés en el entorno.

Sima y Reyes (2017) reportaron una investigación con hablantes de la lengua maya para estudiar las actitudes hacia las lenguas del paisaje lingüístico de Mérida, entre ellas el inglés. Para los propios mayahablantes es óptima la relación vinculante de su lengua con el inglés, pues existe la idea de que ciertos términos son parecidos en ambas lenguas. Con una visión eficaz, los informantes de este trabajo construyen un discurso altamente significativo entre el maya yucateco con el inglés y no tanto con el español que se enuncia como la lengua común.

Un trabajo relevante es el de Cruz (2019), quien realizó una clasificación de los textos en español, maya e inglés del centro histórico de la ciudad de Mérida. Este estudio presentó un conteo de las láminas que se encuentran en los espacios de la capital, así como un mapeo de las calles en las que se ubican. El trabajo resalta la representación identitaria de la población con la lengua maya como parte de su historia y sus raíces. En lo que concierne al inglés se menciona que es una lengua de persuasión turística, pues con ello se benefician los comercios y negocios.

Cabe mencionar nuevamente a Sima (2023a), quien estudió el paisaje lingüístico, desde las voces de informantes angloamericanos que habitan en la ciudad de Mérida, indagando sus actitudes hacia las tres lenguas presentes en el contexto de trabajo. Uno de los resultados fundamentales es que los informantes, a pesar de que encuen-

tran positiva la presencia de su lengua en el escenario, consideran que su uso es más hacia los fines turísticos. Además, les preocupa que los hablantes de la lengua maya no puedan leer su lengua, apuntando hacia una crítica para que la información pueda ser comprendida por sus propios hablantes.

En tanto, en el estudio de Sima (2023b) se estudia la conciencia hacia la lengua maya por hablantes monolingües que habitan la ciudad de Mérida, a partir del paisaje lingüístico con un enfoque que considera prestigioso al idioma, pero es continua la dicotomía de la lengua y sus hablantes, pues hacia estos últimos todavía existen prejuicios. Por ello, se reclama la ausencia de una literacidad benéfica para los hablantes de la lengua maya, a fin de que puedan leer la información del paisaje lingüístico.

Un trabajo sobre actitudes hacia el idioma maya, pero no del paisaje lingüístico que es relevante señalar por su enfoque hacia la maya y el inglés es el de Sima y Perales (2015). En este estudio analizaron las actitudes por parte de hablantes jóvenes de la capital yucateca. Se les preguntó qué idioma elegirían si una escuela prestigiosa les pagara los estudios, considerando opciones como el inglés y la lengua maya. La mayoría optó por el inglés, aunque expresaron que les gustaría aprender la lengua maya. Su postura argumentó que debido a las exigencias académicas y profesionales es más importante el inglés que la lengua maya.

El estudio de Sima (2023c) analizó las actitudes hacia la lengua maya y el inglés por niños de dos escuelas de educación primaria de la ciudad de Mérida. Aunque los niños

no son competentes en estas dos lenguas, ellos expresaron actitudes positivas hacia estos idiomas. En sus expresiones comentaron que es bueno saber maya si se visita un pueblo, y el inglés si acudes al extranjero. Además, mencionaron que las dos lenguas son importantes para su aprendizaje.

Por lo anterior, la lengua predominante en el análisis de actitudes en la revisión de los antecedentes, es la lengua maya, también conocida como maya yucateco. En consecuencia, existe un vacío hacia el estudio de las actitudes lingüística del escenario hacia el inglés tomando como punto de partida el paisaje lingüístico, no solo como lengua extranjera, sino como parte de sus relaciones con una lengua indígena y el español, lo cual cubre este trabajo a diferencia de los antecedentes ya referidos. Desde una perspectiva teórica, la relación entre las actitudes lingüísticas y el paisaje lingüístico, enriquece las observaciones de los informantes en el escenario, pues exponen posturas tanto informativas como simbólicas hacia una lengua. Los trabajos que relacionan actitudes lingüísticas y paisaje lingüístico son exigüos, por lo que esta vinculación en el presente estudio se distingue de otras investigaciones, ya que sus miradas se orientan únicamente hacia las actitudes y otras hacia el paisaje lingüístico.

Por ello, el objetivo del estudio es: analizar las actitudes hacia el inglés por un grupo de población monolingüe de español que habita en la ciudad de Mérida, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la urbe. En consonancia, las preguntas de investigación que guiarán el presente trabajo son: ¿cómo se reflejan en las expresiones de los informantes los tres

componentes de las actitudes lingüísticas, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la capital yucateca? Una segunda pregunta es: ¿cómo se presenta la relación del inglés con las otras lenguas que aparecen en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida? Estas preguntas se responderán en el desarrollo del análisis.

La realización del presente estudio se justifica desde la literatura revisada porque las actitudes hacia el inglés en la ciudad de Mérida son aceptables, ya que el idioma inglés es percibido como beneficioso no solo para las prácticas profesionales y turísticas, es parte de la construcción sociocultural de la región. El paisaje lingüístico, siguiendo la propuesta de Sima y Reyes (2017) es una memoria histórica de la capital yucateca en la que se conjugan lenguas dominantes y una lengua indígena, una lengua extranjera como lo es el inglés en compañía de dos lenguas nacionales, el español y el maya yucateco, construyendo de esa forma un espacio con miradas sociales en convergencia, de tal forma que el inglés no solo es visto como lengua extranjera, sino como parte del espacio en el que participan hablantes de las tres lenguas.

Asimismo, el inglés apoya la vitalidad de la maya como lengua, pues la convivencia entre ambas es más relevante que entre el español y la lengua maya, Así, en el ámbito de las actitudes lingüísticas es conveniente el análisis del inglés junto con las lenguas de la región.

2. El escenario de la capital yucateca
Mérida, capital del estado de Yucatán, es punto de convergencia entre hablantes del español yucateco, de la lengua maya, así

como personas extranjeras que hablan español e inglés. Los hablantes de lengua inglesa como primera lengua, por lo general, son de ciudadanía estadounidense que se han asentado en la urbe como consecuencia de las bondades climáticas, gentrificación y la atracción turística de la ciudad. El crecimiento de la población dentro de la zona metropolitana de Mérida ha logrado posicionarla como la ciudad con mayor número de habitantes en la península de Yucatán. El INEGI (2020) señala que existe una población de 995,129 personas.

Las prácticas del inglés como lengua extranjera en el escenario, la han ubicado como una lengua prestigiosa, cuya aceptación se vincula hacia el turismo, pues saber inglés es una forma benéfica para los yucatecos que entablan relaciones con los visitantes. Además, el aislamiento que durante muchos años tuvo la península de Yucatán con el resto del país generó una relación comercial y cultural más positiva con los Estados Unidos y Europa. No en balde, los yucatecos, a finales del siglo XIX y principios del XX construyeron grandes haciendas de producción del henequén con estilos arquitectónicos, inspirados en los palacios europeos que se sumaron a las construcciones de la colonia española.

En oposición, los hablantes de la lengua maya, que es una de las que se emplea en el paisaje lingüístico, encuentran desventajas en la capital yucateca. La visión hacia los mayas, como grupo por parte de los monolingües del español, es todavía contrastante, pues son vistos como gente del campo, de los pueblos, pobres y poco estudiados (Sima, 2012), lo cual contrasta la postura de Chamorro (2021) que asegura la equiva-

lencia de actitudes hacia el grupo que emplea la lengua. Como reporta la literatura con Sima (2011; 2012) y con el estudio de Iturriaga (2018), los hablantes mayas todavía enfrentan procesos contradictorios por parte de otros sectores de población. Además, López (2011) indica que solo un 3% de los migrantes mayas alcanzan mejores condiciones de vida. En tanto, Pérez y Gamallo (2014) aborda la segregación socioespacial hacia los mayas, pues son relegados en la ciudad de Mérida hacia territorios carentes de servicios y plusvalía. Además, las prácticas raciales y la discriminación hacia los mayas, es palpable, pero diplomáticamente establecidas con una construcción ingeniosa por parte de las élites de la Ciudad Blanca (Iturriaga, 2018).

No existen datos que proporcionen un número exacto o cercano de hablantes del inglés como primera y segunda lengua entre la población, aunque el Gobierno de México (2020) menciona que en los últimos 5 años se asentaron en Mérida, 2,038 personas provenientes de los Estados Unidos. Además, se reportan algunas políticas lingüísticas del gobierno estatal hacia el aprendizaje del inglés, según la referencia del Gobierno del Estado de Yucatán (2022), pues el inglés es una necesidad y competencia que se reconoce en los distintos ámbitos académicos y universitarios (Hernández, Chi y Ortiz, 2021). Acotamos que el inglés en el estado de Yucatán en su uso como lengua extranjera es exiguo, pues en las evaluaciones de los estados que mejor hablan inglés a nivel nacional, la entidad sale con números bajos, según reporta EF English Proficiency Index (2023) que ubica a la entidad con un nivel inferior con 438

puntos. Esto no se contrapone al estudio de actitudes lingüísticas, pues no analizamos un perfil de bilingüismo y el uso del idioma en la población, sino la expresión de actitudes hacia la lengua inglesa en el escenario, tomando como base el paisaje lingüístico, es decir, desde este contexto se contempla saber la postura de un sector de población hacia el inglés. Las actitudes son expresiones cercanas al nivel subjetivo, valoraciones que los hablantes creen hacia una lengua y sus variantes, pero que no siempre son verdades. Sin embargo, un estudio de actitudes lingüísticas muestra las posturas que pueden ser favorables, pero a la vez negativas hacia el idioma en cuestión, lo cual puede apoyar el origen de políticas lingüísticas y proyectos de mantenimiento lingüístico en beneficio de las lenguas.

3. Marco teórico para el estudio de las actitudes lingüísticas y el paisaje lingüístico
Desde la sociolingüística, las actitudes lingüísticas se definen como las reacciones hacia una lengua, es decir, constituyen los saberes, los estados emocionales y las acciones que las personas presentan hacia las lenguas y cualquier variedad de ellas (Castillo, 2007, Moreno 1998). Por otra parte, el estudio de actitudes es un campo que abarca procesos psicológicos, sociales y culturales (Blanco de Margo, 1991). Moreno (1998) apunta particularmente al uso que se hace de la lengua en una sociedad. En ese sentido cabe reflexionar sobre el uso del inglés como parte de la información expuesta en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida, y el porqué de su presencia en este escenario, derivado de las propias reflexiones de un sector de población.

Desde una perspectiva polarizada, las actitudes lingüísticas pueden ser valoradas como positivas, así como negativas en función de intereses de los hablantes (Cerino, Morales y Rojas, 2024). Según Cestero y Paredes (2018) la formación de actitudes se debe a la intervención de ideologías, doctrinas y discursos que los hablantes expresan sobre una lengua. Pero estas mismas pueden ser aceptadas o rechazadas por los propios hablantes.

Bouchard, Giles y Sebastian (2000) explican que las actitudes son expresiones de lo cognitivo, afectivo y lo conductual, que se convierten en reacciones hacia las lenguas y sus hablantes, constituyéndose en componentes mínimos de las actitudes. Así, el componente cognitivo trata sobre el conocimiento y los saberes de un idioma, el afectivo aborda las evaluaciones que se dirigen hacia una lengua y el conductual representa las acciones que llevan a cabo los hablantes y otros que no lo son hacia las lenguas.

La revisión de algunas construcciones teóricas de las actitudes nos lleva a seguir la definición de Moreno (1998), autor que explica el uso social de la lengua en sus tres componentes, ya que esos son indicios de cómo se construyen las actitudes. Además, una actitud no solo es afectiva, sino también afectiva y conductual, o conductual y cognitiva, o los tres componentes estar presentes en las expresiones de los informantes.

Una última acotación es que suele decirse que las actitudes lingüísticas están en consonancia con las posturas hacia una lengua y sus propios hablantes, es decir, lo que un grupo de población exprese como actitud hacia un idioma se corresponderá

con las posiciones hacia quienes hablan esa lengua (Chamorro, 2021). Sin embargo, en el ámbito de la lengua maya, autores como Sima (2011, 2012) apuntaron que no siempre existe esta correspondencia, pues unas eran las actitudes hacia la lengua maya como algo muy valioso, y otras, hacia los hablantes que son vistos con menor valor. En concordancia con Fallas y Sancho (2024), estos autores apuntan a que las actitudes surgen por los intereses, el contexto y las prácticas sociales de un grupo, por lo que las actitudes son resultado de aprendizajes que provienen del mundo real en el que se insertan las lenguas junto con sus hablantes.

Explicamos ahora qué se entiende por paisaje lingüístico. El concepto ha sido aplicado en diversos escenarios de lenguas en contacto. Su definición interdisciplinaria la convierte en fuente de diversas perspectivas teóricas, aquí presentaremos algunas que son vinculantes al estudio. Landry y Bourhis (1997), autores pioneros en los estudios del paisajismo lingüístico, se enfocaron en dos ejes para la comprensión del tema. El primero es el simbólico como aquel que representa el prestigio y las percepciones más subjetivas de la lengua, así como los valores, significados y discursos que surgen desde esta fuente. El segundo eje trata la parte informativa, lo que se refiere al contenido, la información expresada en el contexto, la cual puede ser pública o privada, localizada en espacios cerrados o abiertos, con la presencia de una o más lenguas, según los intereses de quienes propician este fenómeno.

Desde la perspectiva de Calvi (2018), el paisaje lingüístico se asocia con el entorno

geográfico, pero más allá de una delimitación geográfica, es también una interpretación del espacio desde una mirada social. Por lo que las lenguas presentes son analizadas socialmente, pero también desde una óptica de la identidad. La comprensión del paisaje lingüístico no se desliga de una valoración sociocultural y significativa, ya que es común encontrar diversos discursos expresados por sus hablantes y actores externos que participan en el escenario. De ese modo, el conocimiento, los afectos y las acciones que harían los informantes ante el paisaje lingüístico se convierten en actitudes vinculantes no solo hacia el texto y al nivel informativo, sino también hacia las lenguas expuestas.

Asimismo, el paisaje lingüístico en ámbitos de bilingüismo favorece a una lengua, debido a las condiciones de los hablantes. Tal es el caso de algunas ciudades de los Estados Unidos, en las que se reporta el predominio del español en el paisaje lingüístico, como consecuencia de la alta afluencia de población hispana (Franco, 2008). En consonancia, el paisaje lingüístico es expresión del estatus, el poder y el prestigio del que goza una lengua en su ambiente, pero al mismo tiempo el concepto es un exponente de la información sociolingüística del lugar. Además, las cuestiones económicas también se relacionan con el paisaje lingüístico, pues este conlleva a mostrar hacia dónde se dirige el consumismo de los bienes y en qué lengua se hace (Cenoz y Gorter, 2008), lo cual incluye tanto a los grupos predominantes como los minoritarios.

Por otro lado, es importante exponer que el paisaje lingüístico no es ajeno a su propia creación por parte de sus propios hablantes,

quienes encuentran un modo de fortalecer su lengua, como es el caso de los hablantes de lenguas indígenas. Un ejemplo, lo encontramos en el trabajo de Pascacio y Martínez (2021) que usaron una metodología cocreativa y participativa con los cucapah de Baja California, México. Los autores dirigieron a los hablantes hacia la elaboración de sus imágenes, narraciones, cartografías las variantes lingüísticas de esta lengua, así como la cultura e historia del pueblo cucapah.

Cabe señalar que el paisaje lingüístico es una forma de identificar la vitalidad de las lenguas, a partir del uso de la escritura de cada lengua. Asimismo, se reflejan los procesos migratorios, étnicos e identitarios, multilingües, comerciales, las políticas lingüísticas en cada texto que se elabora para la formación del paisaje lingüístico (Castillo y Sáez, 2011). En consecuencia, la directriz del paisaje lingüístico como parte de un campo disciplinar no es exclusiva, ya que se tienen al alcance diversas perspectivas de participación de actores de un espacio en el que están presentes hablantes, así como personajes políticos e investigadores.

En tanto, la utilidad del paisaje lingüístico en beneficio de los hablantes de lenguas no dominantes, sino minorizadas se aterriza en la literacidad hacia la información de los textos del paisaje por parte de los hablantes. En el estudio de Sima (2023a) se discute la pertinencia del paisaje lingüístico hacia los hablantes mayas, pues si bien, la lengua maya está presente en el contexto de análisis, son pocos los hablantes mayas que leen en su lengua, por lo que se debe cuestionar la utilidad e inclusión de los idiomas del paisaje lingüístico en beneficio de los hablantes.

En el ámbito del paisaje lingüístico que nos atañe, el de la ciudad de Mérida, la presencia del inglés no está dirigida directamente hacia los procesos de vitalidad en beneficio de una lengua indígena, incluso algunas voces desde una postura crítica, dirían que el inglés ensombrece la presencia de la lengua maya por ser lengua extranjera y dominante, cuasi colonizadora. Sin embargo, desde otra mirada, el inglés facilita actitudes más positivas hacia la lengua maya, pues en la expresión de los informantes y lo que se reportan en la literatura revisada, existe el imaginario que saber inglés facilita el aprendizaje de la lengua maya.

En concreto, las actitudes lingüísticas junto con sus tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual analizan las posturas de un grupo de población hacia las lenguas, sus variantes y sus hablantes, a partir de los intereses de los individuos del escenario, el cual influye notablemente en las respuestas que proporcionan los participantes de los estudios actitudinales, ya que las actitudes lingüísticas se construyen desde variadas motivaciones sociales, las cuales pueden ser temporales o fijas. Cada entorno mueve las actitudes para crear posturas cambiantes, según el espacio de las lenguas, tal como en este caso ocurre con el paisaje lingüístico.

Las actitudes lingüísticas, por lo general, usan instrumentos como la entrevista, el *matched-guise*, el cuestionario y otras técnicas sociolingüísticas, para obtener las respuestas de los informantes. El *matched-guise*, por ejemplo, usa grabaciones de voces para generar que los hablantes expresen sus actitudes. De forma análoga, casi cercana, pero no totalmente, usamos el

paisaje lingüístico para generar las respuestas de los participantes del estudio. El paisaje lingüístico por su importancia registra información de lenguas que se usan en el escenario, en este caso, el español, el inglés y la lengua maya, están presentes en ámbitos de la vida cotidiana de los habitantes de la ciudad de Mérida y la península de Yucatán.

Así, el instrumento que presentamos a los participantes, la entrevista dirigida, la cual narramos en la siguiente sección, incorpora en las preguntas el conocimiento que se tiene hacia el paisaje lingüístico y las tres lenguas que están presentes. Es aquí que la metodología y la construcción teórica que se mostrarán en los resultados vincula los conceptos ya referidos: actitudes lingüísticas y paisaje lingüístico, como una investigación sociolingüística que aporta al estudio de las lenguas presentes en el escenario yucateco, en particular en la ciudad de Mérida.

El proceso metodológico para la obtención de los datos

Narraremos en esta sección cuáles son los datos que se obtuvieron, cómo se recogieron y cómo se analizan las categorías resultantes. Desde un tipo de investigación virtual, con un alcance descriptivo, de corte cualitativo, se realizó una entrevista dirigida de corte virtual en habitantes de la ciudad de Mérida, con una muestra por conveniencia, pues la única condición que se esperaba con los participantes es que ya estuvieran radicando en la capital yucateca con un promedio de doce meses, un tiempo que consideramos mínimo para conocer la cultura del entorno. El trabajo fue virtual

en el año 2022, ya que en esas fechas, apenas se terminaba la pandemia, junto con las fuertes medidas que se aplicaron en el estado de Yucatán, se prefirió buscar informantes por medios electrónicos, usando la técnica de bola de nieve, es decir, preguntando quién estaría dispuesto a responder una breve entrevista.

El estudio contó con ciento quince personas que respondieron al instrumento que se alojó en un formulario de google, cuyo link se envió a través de la aplicación WhatsApp y Facebook. La entrevista tuvo una estructura de 15 preguntas, las cuales indagaron actitudes tanto para la lengua maya, el inglés y el español. El procedimiento estuvo dividido del siguiente modo: se plantearon siete preguntas con un enfoque de tipo diagnóstico hacia los participantes para conocer sus saberes hacia las lenguas y los letrados que conforman el paisaje lingüístico del escenario, posteriormente se les mostró 7 imágenes del paisaje lingüístico, proporcionamos solamente una imagen al final, después de las referencias, por motivos de espacio no caben todas en la acotación de esta investigación. Una vez que los informantes vieron las imágenes se les hizo otra serie de preguntas, 8 en total, para inquirir otros datos sobre el tema.

Sin embargo, queremos acotar esta investigación únicamente al análisis de la primera parte de la entrevista, por cuestiones de delimitación y espacio, sobre todo, porque el estudio se dirige a revelar un primer diagnóstico sobre los tópicos de análisis tratados en la siguiente sección que se conectan con las preguntas de investigación planteadas en la introducción. Por ello, solamente presentamos el análisis de dos

preguntas, cuyas respuestas son la evidencia de este estudio, los testimonios de los informantes, los cuales presentamos para reforzar cada categoría. Añadimos después de las respuestas, entre paréntesis una breve información de cada informante, edad y actividad. No presentamos el género debido a que esta variable no influye para la formación de las actitudes, tampoco la variable etaria y las actividades que se mencionan. Empero, queremos proporcionar al lector algunas pistas y caracterizaciones de los informantes del estudio.

Las preguntas 4 y 6 del instrumento son el punto de partida para la formación de las categorías de análisis que responderán a las preguntas de investigación planteadas en la introducción. La forma de analizar las categorías fue a partir del método inductivo, considerando los testimonios de los participantes del estudio, pues ellos mismos coinciden en sus apreciaciones y presentan significados compartidos, relevantes para el análisis de las actitudes lingüísticas, por lo que las categorías surgen de las ideas compartidas que los hablantes proporcionaron en sus respuestas. Mostramos a continuación el instrumento de trabajo, la primera parte de las entrevistas realizadas:

Guion de la entrevista

- ¿Es usted yucateco o cómo se considera o cómo se identifica?
- Desde su opinión ¿en dónde se habla el idioma maya y quiénes lo hablan?
- ¿Conoce los letreros informativos que están en placas rojas del centro histórico de la ciudad y en hospitales como el O'Horán?

- ¿Ha visto que esos letreros están en español, inglés y maya?
- ¿Ha leído esos letreros en alguna ocasión?
- ¿Qué piensa acerca de que aparezcan en español, inglés y maya?
- ¿Conoce otros lugares que tenga letreros en lengua maya y también otros letreros que estén en español, maya e inglés?

4. Actitudes hacia el inglés en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida

Para responder a la primera pregunta de investigación, planteada en la introducción: ¿cómo se reflejan en las expresiones de los informantes los tres componentes de las actitudes lingüísticas, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la capital yucateca? Respondemos a través de la primera categoría de análisis que nombramos *el conocimiento del paisaje lingüístico*. Esta categoría está directamente asociada al componente cognitivo de las actitudes lingüísticas, es decir, el saber que se tiene hacia una lengua.

Entre las respuestas resultantes de la pregunta 4 de la entrevista ¿ha visto que esos letreros están en español, inglés y maya? fue predominante en términos numéricos una negación, con sesenta y uno respuestas, seguido de un sí con veinticuatro respuestas. Otros hablantes respondieron que no se habían fijado en el contexto con nueve respuestas, otros cinco dijeron que habían visto algunos, otros cinco agregaron que en maya no los habían visto, algunas respuestas, siete en total, afirmaron que han visto los letreros en español, otros cuatro informantes mencionaron que algu-

nos letreros usaron el braille. Ninguno de los informantes menciona haber reconocido la información en la lengua inglesa, la única respuesta en la que se hace mención del idioma inglés dice lo siguiente: “He visto dibujos mayas o de animales, pero no recuerdo haberlos visto escritos en inglés” (Empleado de farmacia, 43 años). Así, la mayoría de los informantes dijo no reconocer el paisaje lingüístico en lengua inglesa, por lo que existe una ausencia desde el componente cognitivo de las actitudes que exponga que los hablantes estén conscientes que esta información puede ser apreciada desde el inglés.

La ausencia del conocimiento del paisaje lingüístico en los habitantes monolingües de español de la ciudad de Mérida apunta a la falta de difusión del mismo para sectores que no sean el turismo. Si bien, en otros estudios de los autores referidos en los antecedentes que se refirieron líneas arriba, se denuncia la nula presencia de las prácticas de literacidad para los mayahablantes que no leen en su lengua la información expresada en los textos, en este trabajo nos dirigimos hacia una crítica que reflexione el porqué de la población mayoritaria de la metrópoli desconoce este ambiente de contacto entre lenguas, si se considera que están presentes dos lenguas dominantes: el español y el inglés. Por lo que nos preguntamos sobre la dirección del paisaje lingüístico, es decir, en quiénes se pensó cuando se creó. Es evidente que la dirección principal del paisaje lingüístico es hacia las prácticas turísticas, ya que en los antecedentes se menciona que los hablantes mayas no pueden leer esta información, y gran parte de la población de Mérida

desconoce estos letreros, por lo que es contrastivo que una práctica lingüística textual que refleja la diversidad de lenguas en la región; únicamente tenga impacto en los turistas nacionales y extranjeros.

La segunda categoría de análisis que presentamos *el valor del inglés en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida*, se responde desde el componente afectivo, a través de las respuestas proporcionadas por la pregunta 6 que se hizo a los participantes del estudio: ¿qué piensas acerca de que aparezcan en español, inglés y maya? La mayoría de las repuestas fueron positivas hacia la presencia de las tres lenguas. Entre las respuestas generales que apuntan hacia una actitud bondadosa destacan: “me parece bueno” (estudiante, 22 años), “es bueno” (estudiante, 25 años), “genial” (estudiante, 19 años), “es muy útil” (diseñador, 30 años), “muy bien” (cocinero, 35 años), “perfecto” (vendedor 45 años), “excelente idea” (mesera 40 años), “es práctico” (profesora 49 años), “sería muy bueno” (albañil, 55 años), “creo que es bueno” (sacerdote, 44 años). Desde estas expresiones que incluyen a las tres lenguas, el inglés es valorado al mismo nivel que el español y el maya yucateco, no se hace distinción de las lenguas.

La siguiente categoría de análisis *actitudes y acciones hacia el inglés* analiza algunas posturas de los hablantes, desde el componente conductual de las actitudes lingüísticas, lo que los hablantes hacen como acciones, actividades o lo que harían hipotéticamente hacia la lengua y sus variantes. Las expresiones de los informantes fueron las respuestas hacia la pregunta 6 de la entrevista: ¿qué piensa acerca de que aparezcan en español, inglés y maya?

Así, entre las repuestas de los informantes es común leer los testimonios como los siguientes: “que es excelente para que todas las personas sepan que significa” (estudiante, 27 años). Desde el componente afectivo y posteriormente el conductual, el significado siempre es un concepto abstracto, pero es interesante que un informante se preocupe por el significado del contenido, con lo cual estamos ante una acción que no solo busca realizar algo en pro de las lenguas, sino profundizar en los procesos semióticos del espacio, desde una representación simbólica de las tres lenguas en contacto y sus hablantes. Puede parecer una expresión simple, pero en este testimonio se guarda una amplia comprensión del significado concerniente a lo hispano, lo maya y el inglés, enmarcado en una complejidad de lo social y lingüístico. No se puede hablar solo de la maya, el español y el inglés por separado, pues las circunstancias exigen un tratamiento que responda a esta diversidad compleja, en la que la construcción del significado apunta a diferentes identidades lingüísticas de la región. Por ello, desde la definición de Landry y Bourhis (1997) que explican el uso del paisaje lingüístico con función simbólica, encontramos la amplia presencia de voces que exponen la existencia de las tres lenguas presentes en la región.

Entre las siguientes expresiones, el común denominador se centró en que la información pueda ser comprendida por todos los actores del escenario: “es una forma de que todo público esté enterado de lo que se anuncia” (ama de casa, 50 años), “es adecuada para compartir nuestra cultura” (cocinero 23 años), “que es muy bueno

para que todos puedan informarse” (comunicador, 28 años), “es bueno porque todos tienen el derecho de recibir la información sobre su cultura y centro históricos” (profesor 40 años), “es bueno para estar bien informado, no importando cual sea tu nacionalidad” (pastor 39 años), “es adecuado porque la información llega a más personas en el idioma que conocen” (contador, 37 años).

Así, como leemos en los testimonios que compartieron los participantes, es la información, la actividad de informar, la acción prioritaria que se trasmite en las tres lenguas que aparecen en el paisaje lingüístico. Pero la combinación de este componente actitudinal que prioriza la parte conductual se acompaña del componente afectivo, pues vemos en las respuestas las palabras: bueno y adecuado.

Para responder a la segunda pregunta de investigación, planteada en la introducción: ¿cómo se presenta la relación del inglés con las otras lenguas que aparecen en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida? La revisión de las respuestas, nos dirigen hacia una reflexión sobre el papel del inglés en su vínculo con las otras dos lenguas en el escenario, por lo que se analiza desde la categoría que resulta de las voces de las informantes: *el inglés en compañía del español y la lengua maya en la ciudad de Mérida*.

El español y la lengua maya comparten aspectos históricos, culturales e identitarios; el inglés es identificado para motivos turísticos, laborales y económicos. Además, Sima (2023a, 2023b) y Sima y Perales (2015) mencionan que la relación entre el inglés con la lengua maya es altamente positiva para los hablantes del maya yucateco

y para los monolingües del español, pues los informantes creen desde su propia subjetividad que saber maya facilita aprender inglés y viceversa (Sima y Perales, 2015).

Asimismo, la presencia de varias lenguas en el paisaje lingüístico, se convierte en una oportunidad para la preservación de las tres lenguas presentes en la región, lo cual apunta hacia una inclusión para todos los grupos. Desde este posicionamiento se considera la atención para hablantes de lenguas locales, indígenas y extranjeras. Tal como lo expresa el siguiente informante desde el componente afectivo de las actitudes: “para todo tipo de gente” (empleado de gobierno, 27 años). Así, se está reconociendo una inclusión general hacia todos los grupos del escenario.

En la siguiente expresión: “es muy útil, ya que según sea tu lenguaje lo puedes entender” (secretaria, 40 años), la informante expresa la utilidad del paisaje que cada persona habla y usa en el medio, complementando la visión de inclusión ya expresada líneas arriba. Por otro lado, la utilidad de las lenguas se modifica, al contrario de lo que suceden con los imaginarios actitudinales, cuando los informantes señalan, por ejemplo: “me parece que español e inglés son prácticos y que aparezcan en maya es puro postureo turístico” (chofer, 30 años).

La respuesta del informante critica la presencia de la lengua maya en el paisaje y deja ver su valor únicamente para el turismo, se decanta por lo práctico que puede ser el español y el inglés desde el componente afectivo que refleja su evaluación hacia estas lenguas, del mismo modo que expresan otros informantes que hablan de una utilidad de las lenguas dentro de los

procesos comunicativos. Como estos ejemplos, las valoraciones hacia las lenguas, entre ellas el inglés, nos muestran cómo la población yucateca de la ciudad de Mérida también apuesta por el uso real y concreto de los idiomas en la vida práctica. En consonancia con Fallas y Sancho (2024), las actitudes surgen en el contexto motivadas por los intereses de los hablantes.

5. Discusión

El conocimiento que expresan los informantes hacia el saber de los idiomas referidos se construye favorablemente hacia las tres lenguas del paisaje lingüístico. Las tres lenguas forman parte del escenario, pues los tres idiomas se hablan y se expresan en el contexto urbano, pues como dicen los informantes, parafraseando sus palabras, los textos se dirigen tanto a la población yucateca y también a los turistas extranjeros, constituyéndose las lenguas en usos sociales para cada grupo poblacional de acuerdo con Moreno (1998). Así, el inglés se encuentra en los saberes de los informantes, pero también es una lengua que potencia la economía local, a partir del turismo, pues como mencionan Cenoz y Gorter (2008), el paisaje lingüístico es expresión de un tipo de consumismo.

Por otro lado, encontramos en los participantes del estudio, según sus testimonios, que el inglés no es una lengua solo del turismo y de los extranjeros, ya que se debiera reconocerse como un idioma que viene a representar una parte de la identidad peninsular, pues los propios yucatecos desearían hablar inglés, y construyen actitudes lingüísticas no de una forma aislada, pues gran parte de las actitudes establecen

la funcionalidad del uso del inglés en la región, y aquí la elección del inglés como segunda lengua para usos benéficos económicos y profesionales es notoria, conforme al trabajo de Sima y Perales (2015), Sima (2023c).

Además, si retomamos la explicación de Fallas y Sancho (2024) sobre las prácticas sociales de un grupo hacia las lenguas, el inglés se refleja no solo como una competencia comunicativa en una segunda lengua, pues el idioma se constituye en una práctica inclusiva a la que se le adhieren valoraciones positivas, pues en su relación con la maya y el español, fomenta la diversidad, pues los mismos hablantes expresan esta noción en sus palabras: “Es muy bueno debido a la diversidad de lenguas” (Médico, 50 años).

Al mismo tiempo, los participantes del estudio tienen presente no solo la diversidad de lenguas, sino también la diversidad de personas: “Ayuda a la diversidad de personas” (Profesor universitario, 34 años), según reza el testimonio de un informante, lo cual trae a colación la idea de Chamorro (2021) que las actitudes se corresponden con la lengua y sus hablantes. Sin embargo, en el contexto presente como el maya peninsular habrá variación hacia el mayahablante y hacia la maya. En el caso del idioma inglés no se refleja esta dicotomía, pues el inglés es valorado del mismo modo que sus hablantes al contrario de lo que sucede entre la lengua maya y sus hablantes. Una causa de esta distinción lo podemos encontrar en el estudio de Iturriaga (2018), pues en este mismo se explica el posicionamiento de los mayas desde un clasismo que los obliga a ser prácticamente empleados de las élites de la Ciudad Blanca.

Retomando a Moreno (1998) acerca del uso que se hace de la lengua en una sociedad, encontramos usos y prácticas diversas, heterogéneas para las lenguas de este escenario, pues como apuntan Cenoz y Gorter (2008) el paisaje lingüístico es indexador de múltiples visiones y prácticas hacia las lenguas (Castillo y Sáez, 2011). En menor contradicción se generan actitudes negativas hacia el inglés, pues este idioma tiene los valores más altos y menos ideologizados desde un conflicto sociolingüístico, como sí lo están el español y la lengua maya en la península de Yucatán desde una mirada del desplazamiento lingüístico (Cru, 2024) y el español en el escenario que relata Franco (2008). En este punto, es donde llamamos la atención sobre la oportunidad de tratar al idioma inglés no como una amenaza de desplazamiento, sino que en el escenario en cuestión existe la oportunidad de desarrollar programas de fortalecimiento y aprendizaje tanto del idioma maya, el español y el inglés tanto como primera y segunda lengua, ya que las actitudes de los hablantes, siguiendo la consideración de Cestero y Paredes (2018) son altamente positivas, lo que se nota a través del paisaje lingüístico que analizamos. Misma situación que reporta Sima (2023c) con el aprendizaje del inglés y la lengua maya en las escuelas primarias, GaluComunicación (2023).

En cuanto a la relación del español con las lenguas del escenario, con el inglés es aceptable, puesto que los hablantes monolingües del español tienen preferencia por el inglés y desde el componente conductual de las actitudes deciden el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Sima y Perales, 2015). En tanto, la relación del español

con la lengua maya es la más difícil, puesto que en palabras de los mismos hablantes mayas aprenden con dificultad el español. En tanto, los hablantes monolingües del español, si bien, valoran la lengua maya, así como la cultura y la herencia maya, el idioma maya no es el elegido para ser aprendido como segunda lengua, excepto en situaciones especiales como ser misionero, médico, antropólogo.

Cabe mencionar que la relación del inglés con la lengua maya es la más positiva entre las lenguas del escenario, desde la óptica de los mayahablantes, y desde sus actitudes. Pues ellos constantemente refieren en sus palabras que el aprendizaje de la lengua maya se facilita con el conocimiento del inglés. Desde esta visión, se construyen actitudes motivacionales para los mayahablantes que encuentran en la lengua inglesa un interés fuerte por aprenderla, más que el español al que ven como lo cotidiano y difícil de estudiar, según reportaron Sima y Reyes (2017).

Así, tal como indican Cerino, Morales y Rojas (2024) cada lengua entra dentro de una polarización entre negativa y positiva, a partir de los intereses de los hablantes, quienes en este caso le otorgan al inglés una posición favorable no solo como segunda lengua dentro de un proceso de aprendizaje, sino como objeto de valor y prestigio que contribuye incluso en términos imaginarios al aprendizaje de la lengua maya, según los mismos informantes, pues en sus palabras dicen: “si sabes maya, fácil aprendes el inglés” (Sima, Perales, 2015). No es que la lengua maya y el inglés encuentren semejanzas lingüísticas y de por sí sean fáciles para los hablantes su aprendizaje

como segunda lengua, sino que se han cultivado imaginarios lingüísticos, motivados más por la admiración hacia los hablantes del inglés que aprendieron maya y se han comunicado con ellos en lengua maya.

Cabe señalar como punto final de la discusión que existen bondades, así como aspectos negativos hacia el inglés y su relación con las lenguas del escenario. En el tema de la elección de un segundo idioma, la maya se posiciona con desventajas a favor del inglés. Por lo que no estamos comprometidos a decir que todo es realmente positivo en cuanto a la presencia del idioma inglés en la península de Yucatán y en la ciudad de Mérida. Lo que se debe rescatar es la relación favorable, que existe a pesar de ello, con la lengua maya y el español, desde las actitudes que los hablantes expresan y como hemos mostrado en el estudio. Esto beneficiaría de forma inclusiva a las tres lenguas, pues enfocarse solo en un idioma seguirá generando puntos a favor de una y puntos negativos hacia otra de forma desequilibrada. Esta tarea queda como pista y propuesta para ser tomada en cuenta por los planificadores de políticas lingüísticas en un futuro.

6. Conclusiones

Los estudios reportados que se dirigen hacia el paisaje lingüístico caminan en consonancia con el actual, pues el inglés sigue acompañando la mayor parte del paisaje lingüístico que se emplea en la ciudad de Mérida, sobre todo, en anuncios comerciales y fines turísticos.

El inglés del paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida no genera actitudes individuales, solo hacia el mismo como idioma,

sino que las reacciones de los informantes, predominantemente, son hacia sus relaciones con la lengua maya, el español y el escenario local en la visión de los participantes monolingües de español que habitan en la ciudad de Mérida y que colaboraron en este trabajo. De esta forma, existe consonancia con el objetivo del trabajo planteado en la introducción y que reza del siguiente modo: analizar las actitudes hacia el inglés por un grupo de población monolingüe de español que habita en la ciudad de Mérida, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la urbe.

Por el lado de las preguntas de investigación, con la primera: ¿cómo se reflejan en las expresiones de los informantes los tres componentes de las actitudes lingüísticas, a partir del paisaje lingüístico del centro histórico de la capital yucateca?

El análisis mostró en las repuestas de los informantes la combinación de los tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual muestran lo positivo, lo inclusivo, útil y significativo del idioma inglés en la construcción social y lingüística del paisaje lingüístico, así como el espacio, la ciudad de Mérida.

Hacia la segunda pregunta de investigación: ¿cómo se presenta la relación del inglés con las otras lenguas que aparecen en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida? Ha sido evidente en el análisis que está implicada la relación del inglés con el

español y la lengua maya de forma muy positiva, pues los informantes expresan la necesidad de que la información del paisaje lingüístico se oriente hacia todos los grupos, dado que existe una diversidad de población en el escenario. Desde la literatura, los hallazgos dan cuenta de la amplia preferencia del inglés por parte de la población juvenil. Sin embargo, una diferencia notable en este estudio, desde los testimonios, el inglés es parte de la inclusión para todos los grupos de población que arriban a la capital yucateca.

Cabe mencionar que el inglés, en este escenario, no puede ni debiera tratarse como una lengua extranjera, pues en las mismas escuelas de la península de Yucatán se ha dado preferencia para que esta lengua, junto con la maya, sean estudiadas por los sectores educativos de población. En consecuencia, el inglés es una de las lenguas cuya expresión de actitudes se dirige no solo a la información, sino también es parte de la regionalidad que enriquece el patrimonio social del espacio, la ciudad de Mérida. Así, el inglés, forma junto con el español y la lengua maya una tríada de lenguas que conviven en una relación histórica y predominantemente benéfica, si bien, existen aspectos críticos que son expuestos y observados, el paisaje lingüístico es un reflejo cercano de la situación de lenguas en contacto en la región peninsular y la propia ciudad de Mérida.

Referencias

- Blanco de Margo, M. (1991) *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Bouchard, E.; Giles, H.; Sebastian, R. (2000). Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística. En Y. Lastra (Comp.), *Estudios de Sociolingüística* (pp. 491-511). Ciudad de México: IIA-UNAM.
- Calvi, M. V. (2018). Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (17), pp. 5-58. Recuperado de <https://revistalynx.wordpress.com/n-o-17-2018/>
- Castillo, M. y Sáez, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, 3(1), pp. 73-88. No digitalizado. Sin Doi.
- Castillo, M. (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma: Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. Ciudad de México: UNAM, IIA.
- Chamorro, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, pp. 1-15. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2008). El estudio del paisaje lingüístico. Recuperado de http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/artik22_1_cenoz_08_03/es_cenoz/artik22_1_cenoz_08_03.html
- Cerino, O.; Morales, E. y Rojas, P. (2024). Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de Idiomas. *Ciencia Latina*, 8(1), pp. 10412-10429. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10348
- Cestero, A. y Paredes, F. (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, 53(2), pp. 11-43. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/51940>
- Cruz, J. (2019). *Lenguas en contacto en el paisaje lingüístico de Mérida, Yucatán*. (Tesis de Maestría inédita) Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Cru, J. (2024). Activismo digital en lenguas indígenas: posibilidades y retos para la revitalización lingüística en la península de Yucatán. *Lenguas Vivas*, 3(1), pp. 112-129.
- EF English Proficiency Index (2023). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. México#89. Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Fallas, J. y Sancho, M. (2024). Actitudes lingüísticas de guanacastecos hacia la variedad lingüística del español del Valle Central. *Revista Nuevo Humanismo*, 12(1), pp. 7-46. DOI: <https://doi.org/10.15359/eprpqx73>
- Franco, J. (2008). El paisaje lingüístico del condado de Los Ángeles y del condado de Mia-mi-Dade: propuesta metodológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 35, pp. 3-43. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/88198>
- GaluCOMunicación (2023). Impulsan en Yucatán Enseñanza del idioma inglés. Recuperado de <https://galucomunicacion.com/impulsan-en-yucatan-ensenanza-de-idioma-ingles/>
- Gobierno de México (2020). Data México. Mérida Municipio. Recuperado de ht-

- tps://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/merida#population-and-housing
- Gobierno del Estado de Yucatán (2022). El gobierno de Mauricio Vila Dosal continúa impulsando el aprendizaje del inglés en jóvenes yucatecos. Recuperado de https://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver_nota.php?id=6710
- Hernández, E.; Chic, H. y Ortiz, A. (2021). ¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera? Un estudio comparativo en el contexto mexicano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), pp. 78-93. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.15909>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). División municipal [Yucatán]. Cuéntame de México. http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=31
- Iturriaga, E. (2018). *Las élites de la ciudad blanca Discursos racistas sobre la otredad*. Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and etnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16), pp. 23-49.
- López, R. (2011). *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*. Mérida y Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Cultura de Yucatán / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Pascacio, E. y Martínez, M. (2021). Cartografías *cucahah*. Investigación cocreativa sobre la lengua, el paisaje y la historia en Baja California. *Cuicuilco*, (8), pp. 63-100. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/17649>
- Pérez, E. y Gamallo, P. (2014). Segregación socioespacial en una ciudad de tamaño intermedio. En R. López y L. A. Ramírez (Eds.), *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida* (pp. 61-84). Ciudad de México y Mérida: Cephcis-UNAM.
- Pfeiler, B., Franks, A. & Martín E. (1990). El maya y el inglés en la nomenclatura de los comercios meridianos. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (174), pp. 49-54.
- Sima, E. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, (2011-2), pp. 61-80.
- Sima, E. (2012). Actitudes hacia la lengua maya de un sector de población de la ciudad de Mérida. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Sima, E. y Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), pp. 121-144. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/issue/view/3787>
- Sima, E. y Reyes, A. (2017). Actitudes de yucatecos bilingües hacia la lengua maya en el paisaje lingüístico de rótulos en el centro histórico de Mérida. *Ketzalcalli*, (2016-2), pp. 111-135.
- Sima, E. (2023a). Actitudes lingüísticas hacia la maya por angloamericanos, a partir del paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida, Yucatán (México). *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*

da, 22(1), pp. 31-54. DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23968>

Sima, E. (2023b). Conciencia lingüística de la lengua maya en el paisaje lingüístico de Mérida. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (41), pp. 1-21. DOI: doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15817

Sima, E. (2023c). Actitudes hacia la maya y el inglés por niños yucatecos en dos escuelas de la ciudad de Mérida. *Antrópica*, 9(9), pp.145-170. Recuperado de <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/383>

Imagen 1. Paisaje lingüístico en español, Inglés y maya. Autoría propia.



Linguistic and Discursive Identities in
International Musical Collaborations: The
Case of 'Truth Hurts' by Lizzo ft. AB6IX*Identidades lingüísticas y discursivas en colaboraciones musicales internacionales: El caso de 'Truth Hurts' de Lizzo ft. AB6IX*

ABSTRACT: Music is a cultural product of undeniable importance as an entertainment product and a way of social and personal expression representing and reflecting aspects of the society that produces and consumes it (Frith, 1996). However, the globalization of music generates the contact of once geo-cultural targeted audiences and inevitably generates various processes of reconfiguration and cultural hybridizations. In this work, we aim to explore the influence of cross-cultural musical international collaborations, in this case, between the American artist Lizzo and the South Korean boy band AB6IX. Other works have pointed out that the K-pop music market benefits widely from these musical and linguistic hybridizations (Jie, 2023). However, this analysis focuses on a more specific sociolinguistic and discursive dimension. Thus, we seek to explore the various phenomena this dialogue produces at the cultural and linguistic hybridization level in a more profound and unintentional assimilation strategy. For this case, AB6IX's linguistic behavior has shown a tendency to assimilate and embrace some linguistic features of the singer Lizzo, being the most remarkable phenomena of code-switching, dialectal imitation, and discourse asymmetry in lyrics.

KEYWORDS: Music identity; Pop music; International Music collaboration; Identity hybridization

RESUMEN: La música es un producto cultural de innegable importancia como medio de entretenimiento y como forma de expresión social y personal que representa y refleja aspectos de la sociedad que la produce y consume (Frith, 1996). Sin embargo, la globalización de la música genera el contacto de públicos otrora geoculturalmente focalizados y genera inevitablemente diversos procesos de

Dario Yeray Hernandez Vazquez

Universidad de Guadalajara, Mexico

dario-ye@hotmail.com

ORCID: 0009-0008-6289-6128

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.306>

Recibido: 29/04/2024

Aceptado: 28/06/2024

Publicado: 26/03/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E306

COMO CITAR: Hernandez Vazquez, D. Y. (2024). Linguistic and Discursive Identities in International Musical Collaborations: The Case of 'Truth Hurts' by Lizzo ft. AB6IX. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–19. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.306>

reconfiguración e hibridaciones culturales. En este trabajo, pretendemos explorar la influencia de las colaboraciones musicales internacionales transculturales, en este caso entre la artista estadounidense Lizzo y la boy band surcoreana AB6IX. Otros trabajos han señalado que el mercado musical del K-pop se beneficia ampliamente de estas hibridaciones musicales y lingüísticas (Jie, 2023). Sin embargo, este análisis se centra en una dimensión sociolingüística y discursiva más específica. Así, buscamos explorar los diversos fenómenos que este diálogo produce a nivel de hibridaciones culturales y lingüísticas en una estrategia de asimilación más profunda y no intencionada. Para este caso, el comportamiento lingüístico de AB6IX ha mostrado una tendencia a asimilar y adoptar algunos rasgos lingüísticos de la cantante Lizzo siendo los fenómenos más destacables el code-switching, la imitación dialectal y la asimetría discursiva en las letras.

PALABRAS CLAVE: Identidad musical; Música pop; Colaboración musical internacional; Hibridación identitaria

1. Introduction

Music as discourse is a medium of identity expression (Frith, 1996), serving artists as a way of communicating feelings and experiences artistically and transmitting them to other people, the audiences, often pre-delimited by specific rules and context (Scherer & Zetner, 2001, p. 373). However, with globalization, the barriers between music industries are beginning to disappear, and artists are increasingly aiming to connect with more internationally diverse audiences (Connell & Gibson, 2004), using various advertising strategies (Sargent, 2009), but also linguistic and discursive ones.

Whatever the artists' marketing strategies, their work is becoming more widely distributed worldwide, less limited by geographical aspects or linguistic and cultural boundaries (IFPI, 2023, p. 5). Music, then, is becoming increasingly international. However, this expansion also inevitably implies reconfigurations of local cultures, where the artist's expression must simultaneously aim to connect with a diverse audience from any location (Connell & Gibson, 2004, pp. 348-349).

In these musical contacts, which DeFrance calls 'musical syncretism,' the nego-

tiation of linguistic aspects is also essential (DeFrance, 2007, p. 15). Song lyrics are an excellent opportunity for contact between speakers worldwide, whose languages can mix to nourish our ears and the identities that blend and reconfigure during these processes.

Language in pop music has rarely been researched from a cross-cultural perspective. However, some works have pointed out the use of linguistic features in different music realizations that relate to the identity process. Thus, it would be interesting to deepen this topic and explore some cases of musical interaction from different linguistic perspectives.

In this work, we aim to analyze the different dimensions of dialogue between the languages and cultures of performers from diverse and well-defined musical markets (in this case, the USA and South Korea), but which, in the context of globalization, present suitable spaces for new identity configurations and cultural hybridizations reflected at different levels of artist construction.

Each of these markets represents neither a style nor a specific group of people but rather a musical culture in which

the strategies for creating products (songs, artists, performances, etc.) are viewed in a particular way and directed at a specific audience prototype (Peterson, 1997). Those differences involve a different language selection and many other identity implications, from the part of the artists and the public they address, that must interact to create a coherent product.

To this end, we have analyzed the musical collaboration of the American artist Lizzo, remixed by the South Korean band AB6IX, as a polyphonic discourse, i.e., one in which several entities interact at different levels. Thus, we seek to explore the various phenomena this dialogue produces at the cultural and linguistic hybridization level, starting from the base of socio-linguistic and discursive traits, to characterize and compare both music realizations.

It is important to note that we are speaking here only of the acts of identity approximation in the AB6IX part, as this is a remix version, i.e., an asynchronous collaboration whose verses by the artist Lizzo were already pre-recorded. However, future research projects might be interested in examining other modifications by synchronously collaborating artists that might or might not feature bilateral adaptations.

2. Pop music, (K)-pop and music internationalization

In the past years, music markets worldwide have presented significant economic growth that continues to expand and diversify economically and culturally globally (Bello & García, 2021). As the International Federation of the Phonographic Industry points out in last year's Global Music Report: "As

the music industry continues to grow globally, countries and regions are becoming increasingly interconnected while maintaining a strong sense of their own creative and cultural identity" (IFPI, 2023, p. 20).

This growth, and the consequent increase in competition and interconnections with ever more diverse artists and audiences, undoubtedly leads to dialogue between different cultures and, hence, to the mobilization of cultural identities (Weber, 2000, p. 120). Music, therefore, plays an essential role in transmitting cultural identities and actively participates in the dynamics of hybridization and reinforcement of cultural and transcultural identities across geographical regions.

This is also reflected in the distribution and consumption patterns of this kind of products in a reciprocal system.

We often talk of globalization and hybridization of cultures as a complex and ambiguous concept (Kraidy, 2002) that could be portrayed as a form of localized market assimilation of a dominant culture and neutralization of any trait of local culture, known as a deterritorialization of the music (Connel & Gibson, 2004).

The most significant markets are the USA, Japan, and the UK, ranked in 2022 (IFPI, 2023, p. 10). These countries, known for their economic proficiency, also wield substantial cultural influence in the global setting and, subsequently, highly influence other local music cultures in their internationalization and global distribution.

However, different ethnic localized music markets, such as the Latin American and Asian markets, still remarkably influence the global music panorama (Das, 2024).

As Connell and Gibson pointed out, the apparition of the term ‘World music’ represents a form in which these local musical cultures, often associated with ethnicity, accommodate and modify to be accepted by other cultures in their diffusion. They convey then to a process of commodification in which hybridization between the ‘international’ –often prescribed by Western markets– and the local identities mixed up:

Musical identities, like so much of popular culture, are now more transient and more evidently involved in fission and fusion than ever before. Escaping international influences – lyrical, ideological, stylistic or technological – is impossible, and rarely sought, while attempts to produce music with a specific local identity are necessarily shaped by global trends: the global and local are thus relational rather than oppositional (Connell & Gibson, 2004, p. 357).

That is the case in the South Korean pop music market. Korean popular music, or K-pop, has played an essential role in building and exporting Korean culture internationally and as a way of revindicating ethnic identification and consciousness (Kao, 2023). The success of K-pop as an international genre is due to various factors, one of the main catalysts being its tendency to include cultural mixtures and fuse them to attract diverse audiences.

Cultural fusions can be seen in the way bands are constructed. Korean music production companies have begun to borrow elements from cultures worldwide, not only

in the musical rhythms of hip-hop, R&B, or Western pop but also in the visual constructs of the artists’ images and performances (Jie, 2023, p. 671).

However, Ryoo (2009) mentioned that hybridization in the Korean Cultural Wave phenomenon (also known as Hallyu) is not reducible to a unique dimension. Instead, it is a communicative practice that defies the division of dominant and dominated cultures and creates a transnational community (p. 149).

Marwan Kraidy (2003) proposed a globalization framework theory that defines this reciprocal process better. In this sense, not only is the local affected by the global level, but they are also a continuum that mutually influences the contexts of actions (pp. 38–41). Thus, these dynamics in music markets are not solely efforts to imitate a dominant culture—the American market—but constitute a complex dialectical system of constant negotiation of identities.

3. The link between music and identity

Musical practices display various aspects that implicitly or explicitly represent and engage with the social phenomena surrounding their production (DeFrance, 2007, p. 3). As a mass-mediated medium, the audience is simultaneously a ‘receiver’ and a ‘source’ of discourse (Hall, 1980, p. 53).

In the same way, musical identity is shaped by an individual’s personality and psychological and affective characteristics, which are innate and acquired throughout life (DeFrance, 2007, p. 2).

By doing so, music functions as a reflection of society and the everyday experiences of the context in which the artists find

themselves. It also creates and transforms the identities of those involved individually and collectively (Frith, 1996).

On another dimension, the artist's *persona* plays a vital role in how these are perceived, distributed, and consumed, considering specific prototypical characteristics attributed to an artist's image as a way of easier identification with audiences to be commercialized (Peterson, 1997).

Patti Donze (2011) described artists' *personas* as cultural constructs formed through representation conventions. These *personas* are designed to evoke specific emotional responses from the audience and foster identification along social identity lines (p. 48).

This musical *persona* can be influenced by voice, gestures, and perceived "authenticity" and is co-created by fans and social context. (Fairchild & Marshall, 2019).

Donze also identified 16 different types of artist personas common in pop music culture in the American market, each defined by a discrete mood classification and differentiated by gender. For male artists, these are Leaders, Emotypes, Romantic Singer-songwriters, Soul Singers, Summer Party Jammers, Sophisticated Singer-songwriters, Antiheroes, Thugs, and Absurd Extremists. For female artists, these are Underground feminists, Femme Fatales, Chanteuse Singer-Songwriters, Pop Princesses, Models of Femininity, and Divas (2011; 2017).

Thus, the singers' constructed image and perception are important elements of their artistic identity and musical products because they dictate an expected way of acting and an expected public to be addressed.

Musical identity results from the interaction between individual characteristics and those of the group to which one belongs or identifies, considering both psychological and social aspects (DeFrance, 2007, p. 4).

These complex systems of identity and music are still critical to research and explore as socialization. Globalization of music markets has become more common as they produce natural instances of identity reconfiguration. One of the clearest examples of this is in musical collaborations between producers and artists from all over the world, which are becoming more and more commonplace (IFPI, 2023, p. 16), and who, therefore, need to bring their own artistic identities into dialogue if they are to achieve success employing diverse strategies.

4. Language(s), dialect(s), Code-switching and music identity

Several researchers have associated various manifestations of cultural identification in music with this goal of self-definition through linguistic mechanisms, such as the association of a communication style used in hip-hop with a language recognized as African American Vernacular English (AAVE) (Aleshinskaya, 2013, p. 434) and adopted by South Korean artists who also practice hip-hop (Jie, 2023, p. 675). We have already mentioned that K-pop, as a musical culture, benefits from integrating foreign cultures but, at the same time, responds to young people's desires to claim an autonomous identity, contesting traditional social norms (Niskakangas, 2019). Thus, the mechanisms of identification used in the South Korean

pop music industry are not only purely musical but also linguistic and, at deeper levels, ideological assimilation.

For instance, the ‘American accent’ has been widely employed in the music industry worldwide, e.g., in British rock music popularized by the Beatles (Trudgill, 1983). Trudgill identified this ‘act of identity’ as a possible explanation for this phenomenon, and that was, therefore, imitated by other bands (Gerwin, 2017). Similarly, the usage of phonetic traits of an ‘American variation’ was studied in New Zealand pop music (Gibson, 2019). Thus, adopting these phonetic traits would respond to an explicit and conscious desire to identify with a community of prestige as a form of pure imitation, in this case, of the American market, which has dominated the music industry since then.

However, others may imply that these phenomena of linguistic imitation happen unconsciously in the process of ritualization in music: “Recent evidence [...] suggests that these shifts happen largely unconsciously and that the use of one’s ‘own’ phonetic style in song, even when desirable from an authenticity perspective, takes effort and conscious control” (Gibson, 2019, p.13).

This way, the adoption of local linguistic traits by musicians would be associated with place indexing as a way to reinforce the image of ‘authenticity’ and ‘tradition’ in their musical productions (Gerwin, 2017, p.58) and the use of standardized or privileged variants would be used for internationalization ends.

In non-English speaking markets, such as the K-pop industry, linguistic traits of one ‘other’ are more evident, for example,

in code-switching between two languages –often English and Korean– but also in adopting linguistics dialectal traits.

Firstly, code-switching –understood here as switching between two language systems (Myers-Scotton, 2017, p. 218)– in K-pop songs has been widely studied from a linguistic and social perspective (Lee, 2004; Jin & Ryoo, 2012; Jocelin & Tryana, 2019; Niskakangas, 2019; Octaviani & Yamin, 2020; Nielbock-Yoon, 2020; Berliana & Anjarningsih, 2022; Schneider, 2023; Margaretta & Rangkuti, 2024) demonstrating that code-switching and language preferences in K-pop notably on English are a recurrent and growing strategy to facilitate communication and internationalize their reception.

Sanna Niskakangas concludes in her analysis of Code-switching phenomena in K-pop songs that the alternation between Korean and English responds to a desire for connection between the artist and their audience without needing to be a defining aspect in their ethnolinguistic context (Niskakangas, 2019, p. 11). In addition, code alternation in K-pop songs has also been identified as a conscious and considered linguistic choice associated instead with socio-cultural changes as a form of resistance to the traditional norms of Korean society to speak about taboo topics in lyrics (Jie, 2023, p. 675; Nielbock-Yoon, 2020).

Likewise, dialectal traits in K-pop have been demonstrated to be a popular linguistic strategy for identifying with other musical cultures, such as American hip-hop (Dubbledam, 2016). However, this differs from English-speaking musicians’ communities in that it is an African American Dia-

lect used and replicated as an identification strategy (Niskakangas, 2019).

According to the authors, the use of elements of African-American Vernacular English (AAVE) in the lyrics of K-pop songs also represents a stylistic choice that not only responds to associations with international musical genres such as hip-hop (Aleshinskaya, 2013; Glatz, 2011) but also as a means of resistance and identity definition for young Koreans:

This resistance, which is rooted in a conscious decision to engage with languages and dialects associated with marginalized communities, reaffirms K-Pop's commitment to engaging with global audiences without losing touch with its local identity (Jie, 2023, p. 674).

In this way, the linguistic choices in K-pop songs meet the needs of linguistic and cultural identity construction by borrowing elements of English and Western musical cultures. It is also a way of defying social expectations without abandoning one's national identity and creating, instead of as a result, a new conscious and intentional hybrid linguistic identity.

5. Methodology of analysis

In this section, we explain how to proceed with the analysis and description of the corpus. First, we describe the analysis of the song in the three dimensions we will address: discursive, code-switching, and dialectal phenomena. Second, we introduce an overview of the song's context and production and describe the artists, following

the concept of the 'artist *persona*' (Donze, 2011) to interpret it later alongside their intervention in the song remix.

The song transcriptions were retrieved from Genius official lyrics (*Lizzo (Ft. AB6IX (에이비식스)) – Truth Hurts (AB6IX Remix), n.d.*). The given translations of Korean lyrics are personal and result in an approximate reference for illustrative purposes of this work only.

Song and artists' overview

The song chosen to carry out this discursive identity analysis is a collaboration between the American artist Lizzo and the South Korean band AB6IX. The song "Truth Hurts" is an original by singer-rapper Lizzo, appearing on her album released in 2017 and composed by her and Jesse Saint-John. The song gradually became a big hit thanks to its viralization on TikTok. In 2019, it became her first big hit and earned her several awards. It was recognized by Rolling Stone magazine as one of the 500 best songs of all time (Rolling Stone, 2021).

This collaboration is a remix, meaning AB6IX took the original song and versioned it alongside the original artist. In this way, the Korean band used only certain parts of the original song and reconstructed them, adding their style. In this case, the instrumental elements were unchanged, and only the lyrics were modified to include the South Korean artists.

Artists' profiles

Here, we summarize the artist personas of both artists in this song. We partially reprise Donze's discrete categorization (2011;

2017) to define their different images and contrast them with their musical discourse later in the analysis.

Lizzo is a singer, musician, lyricist, and rapper from Detroit, USA. Lizzo's media image is based on female emancipation and the reclamation of previously negative stereotypes of women. The singer is also committed to the visualization of women in society, the reclamation of overweight people (*plus-size women*), and the fight for women's rights, LGBTI+, and Afro-descendant people in the United States (Billboard, 2019). As a result, her image as an artist is founded on polemical aspects of American society, and she is firmly committed to these convictions and social struggles against normative stereotypes. In this sense, the artist seems to identify with the *Femme fatale* category, which is presented as an image of strength, independence, and control but also highly sexualized and with aggressive and explicit discourse:

These women are aggressive and boisterous [...]. *Femme Fatales* are hard-edged, colorful, and alluring and sexually naughty with a lot of attitude and confrontation. Their lyrics tend to be critical and often focus on explicit sexuality, sexual violence, sexism, or gendered power relationships (Donze, 2011, p. 60).

On the other hand, AB6IX is a contemporary boys' band under the direction of the *Brand New Music* agency. It is initially composed of 5 members: Woong, DongHyun, WooJin, DaeHwi, and YoungMin. They debuted in 2019, so they belong to what is re-

ferred to as the fourth generation of K-pop. This generation is known as "the most viral," achieving notable success right from their debut and having the support of companies who invest heavily in these groups (Verma, 2023). This group has enjoyed considerable success as it is the novice male group with the most sales in 2019 (Fandom, n. d.).

As for the band's image, the company had presented it at its inception with the keywords "*integrity, transcendence, growth, and sincerity.*" Even though the categories proposed by Donze do not consider non-English speaking artists as is, their *persona* appears to be nearer a Sophisticated Singer-Songwriter, which is associated more often with jazz and world musicians. This category is described as successful, confident, and not aggressive, viewed as a form of successful soft masculinity, and sometimes portrayed as ideal partners (Donze, 2011; 2017) matching the image marketed of the aggrupation.

Considering this, we can note a substantial discrepancy between Lizzo's *persona* and AB6IX's in musical style, gender, sexuality, and racial labeling (Donze, 2011, p. 45) that might implicate some identity conflicts in the discursive dimension. However, it is essential to remark that public preference revealed that the female population is inclined to these two artists' categories –Sophisticated Singer-songwriters and *Femme Fatale*– even if the commercialization of both differs and is modified in reason of female music consumers (Donze, 2017, p.350).

Analysis dimensions and instruments

In this study, we pretend to analyze the artist's identity through a linguistic perspec-

tive. Thus, we first consider a discursive dimension to compare the artists' interventions. To this end, we will rely on semantic structures and coherence (Van Dijk, 1977) to analyze the macro-structures presented by both artists. In this sense, the macro-structure of the song should result from the semantic structure of discourse determined by their semantic components. This way, we search for a parallel between the themes presented in the song. The artists' *personas* do not coincide regarding discursive image and expectations. Thus, their convergence in this song must be expected to present a sort of adaptation or dissonance at a discursive level.

In code-switching analysis, we define code-switching as using two or more languages in a linguistic exchange by one or more bilingual locators (Brasart, 2011). In the Matrix Language Frame Model, the principal language, the Matrix Language (ML), sets the grammatical frame in mixed elements. In contrast, the other languages that participate in speech are called Embedded Languages (EL) (Myers-Scotton, 2017, p. 220).

From a structural description, there are two types of code-switching: intrasentential and intersentential. Intrasentential Code-switching happens when a complementary phrase (CP) contains at

least one element with morphemes from an EL. At the same time, in an Intersentential Code-switching, each language is seen as switching between monolingual CPs in different languages. In the first case, the EL element is directed by the ML grammatical frame, i.e., the EL components adequate for its use in the matrix language morphosyntactic rules. Meanwhile, in an intersentential CS, each CP morpheme follows its grammar of the language without an opposition between the EL and the ML (Myers-Scotton, 2017, pp. 222–223).

For this work, we have designed English as the ML since it is the language of the original song. Meanwhile, AB6IX's interventions introduce a bilingual situation with Korean (EL).

Finally, we profit from a sociolinguistic analysis from a dialectal perspective. As hip-hop music and K-pop artists tend to assimilate African American vernacular English into their songs, we will analyze the phonetic traits that constitute this variant. We employ Lippi-Green's condensed model of grammar and phonological structures for AAVE (Lippi-Green, 2012, p. 183). However, other linguistic aspects of this variation, such as rhetorical or prosodic features, were not considered for this analysis.

Feature	*SAE written form ¹	AAVE
Voiced stops /b/ /d/ and /g/ are often devoiced or dropped at the end of words	<i>Cab, hand, talked</i>	<i>Cap, han, talk</i>
Final consonant cluster reduction, for example, in word-final position /sp/, /st/, and /sk/ are reduced	<i>Test, list</i>	<i>Tēs, lis</i>
Postvocalic /r/ sounds are deleted	<i>Store, fourth</i>	<i>Sto, foth</i>
/l/ is often vocalized in word-final position, resulting in homonyms	<i>Tool : too</i>	<i>Tōo : too</i>
/ai/ > /a/ monophthongization,	<i>I think I've got something in my eye</i>	<i>Ah think ah've got somethin in ma ah.</i>
Merging of simple and past participle form	<i>So what we've done is, we have come together</i>	<i>So what we have done is we've came together.</i>
Existential it	<i>Sometimes there wasn't any chalk, any book or any teacher</i>	<i>Sometimes it didnt have no chalk, no book, no teacher</i>
Copula deletion	<i>She is my sister</i>	<i>She my sister</i>
Verb marker for perpetual action	<i>The coffee is cold</i>	<i>The coffee cold</i>
Perfect participle “done” before a verb referring to something completed in the recent past	<i>I have had enough</i>	<i>I done had enough</i>
Future tense marked for aspect	<i>I am going to eat you, Shine</i>	<i>I'ma eat you, Shine</i>
Negation strategies	<i>He didn't go any further than third or fourth grade</i>	<i>He ain't go no further than third or fourth grade</i>
Possessive marker ('s) deleted	<i>That's the church's responsibility</i>	<i>That's the church responsibility</i>
Syntax- uninverted questions inverted	<i>I asked Alvin if he could go</i>	<i>I as Alvin could he go</i>

Table 1. General features of African American Vernacular English (adapted from (Lippi-Green, 2012: p.183).

¹ “Standard American English” conceived as an hypothetical dialectal variation considered as the most accepted in American society (Lippi-Green, 2012: pp. 57-61)

6. Song analysis results

In this section, we analyze the song Truth Hurts. First, we analyze the song from a discursive perspective since the collaboration presents both artists' versions. We see how each artist's identity is reflected in the messages transmitted. Second, we analyze the phenomenon of code-switching present in the song and the role of the two languages in transmitting the message.

Discursive dimension: Two songs in one

When discussing musical discursive analysis, Evgeniya Aleshinskaya emphasizes that it cannot be reduced to music alone but must also consider psychological aspects and social, personal, and historical factors (2013, p. 424). Thus, to understand the semantic construction of the discourses of the two artists, we need to review their different contexts.

Firstly, Lizzo is an American artist. Her image as an artist in the context of the American market is much more liberal, sexually explicit, and in line with the militantism of female emancipation. Her identity is indeed reflected in the song's theme. According to the singer, the original song is about a romantic breakup she experienced, and the lyrics arose from a discussion the singer had with her friend Ricky, where she mentioned several phrases that eventually became the lyrics (Billboard, 2019).

Other linguistic aspects also seem to reaffirm her ideological positioning, for example, with the explicit use of criticism of men's behavior, adjectives of praise such as "Goddess," and the positive use of previously derogatory words (1 & 2):

- (1) « I just took a DNA test, turns out I'm a 100% that bitch »
- (2) «You coulda had a bad bitch, non-committal »

On the other hand, the South Korean aggragation uses a different message in its interpretation of the song. Contrary to the song's original theme, AB6IX's message is more critical of Korean *Idol* culture and the harmful attitudes of jealousy and competition they have experienced (3 & 4):

- (3) « I hate the frame about the idol 더 높
이 올라² Breathe like a title ».
- (4) « 다들 Blah Blah Blah 말들이 너무 많
아 »³.

Numerous positive reinforcement and self-encouragement phrases (examples 5 and 6) also appear, somewhat aligning with Lizzo's advocacy ideology.

- (5) « 여긴 내 Playground 어제의 나보다
더 위로. Rock it »⁴.
- (6) « 한계는 없어 Yeah »⁵

Other preserved elements are vocables like *yeah* or Bom Bom Bi Bom, which are considered more as "musical fillers" and, therefore, do not have a significant semantic charge (Niskakangas, 2019, pp. 13-14).

We thus observe the existence of two different but intertwined thematic pro-

2 Translation: *Climb higher.*

3 Translation: *Everybody Bla Bla Bla speak too much.*

4 Translation: *This is my Playground. More uplifting than yesterday's me. Rock it.*

5 Translation: *No limits yeah.*

gressions in the song's verses. Due to this apparent rupture of semantic-discursive progression, we could speak of a case of incoherence according to Reinhart's (1980, pp.163-167) definition of coherence conditions: Connectedness, consistency, and relevance. However, the only verse shared by the two artists, that is, the only one preserved for the Korean group and sung simultaneously by Lizzo and WooJin, gives us a clue to the thematic axis that was intended to meet the two postures:

(7) « We just keep it pushin' like aye aye aye.»

Then, as Van Dijk states, the textual coherence goes beyond the semantic level and can also be determined by a common communicative intention at a pragmatic level:

Coherence is not only semantic but may also be determined by pragmatic conditions. Clearly, connections between facts should be satisfied not only 'objectively', but also relative to language users and communicative contexts. Similarly, the connections must relate not only facts but also speech acts. (Van Dijk, 1977, p. 6).

In this case, we prefer to discuss discursive parallelism because there is no proper discursive incoherence. However, this approach is more like reinterpreting the song's explicit topic. Thus, we cannot correctly discuss a semantic rupture in the macrostructure; instead, we can discuss two juxtaposed discourses.

Following Hall's Encoding-Decoding theory (1980, p. 54), we can state that these

asymmetrical discourses correspond to a lack of equivalences in each artist's interpretation of the semantic message of the song's lyrics – additionally, about the artist's *persona*–.

Additionally, the Korean band also does not imitate the polemic and explicit tone used by Lizzo, for example, in the revindication use of derogatory terms or sexually explicit words. This can be related to their respective artistic *persona*, coinciding with the femme fatal archetype of explicit sexual content and the sophisticated singer-songwriter revealing a more prudent and softer register choice for their collaboration.

Therefore, even though the themes and tones chosen by both artists are different, the speech acts of the original song –expressing an opinion about a personal reality– are preserved at a global semantic level (Van Dijk, 1977) but are adapted by the aggrupation. Other minor acts and communicative intentions in the song, like self-empowerment messages, are also preserved.

Sociolinguistic dimension (1): Code-switching in Truth Hurts

Code-switching in K-pop has been defined as an arbitrary linguistic strategy of resistance to local ideologies (Nielbock-Yoon, 2020). In her analysis of the songs of two K-pop groups, Niskakangas showed that English was used to discuss taboo themes in Korean society, in their case, sexuality: “It has been a way for young Koreans to resist and break old norms that have deemed the expression of sexual desire as socially inappropriate” (2019, p. 19).

Thus, we observe that the alternation between English and Korean in the collab-

oration Truth Hurts also responds to the infringements of social resistance, as the song's theme for AB6IX is social criticism. It must be noted that, unlike actual K-pop songs where Korean is the primary language, this collaboration is, at the origin, an English song. Therefore, we consider this language the Matrix Language (ML), and Korean will be treated here as an Embedded language (EL).

From a structural point of view, we observe that most code switches are intersentential switches, alternations of complement phrases (CP) in two languages (Myers-Scotton, 2017, pp. 222–224). Thus, this experiment does not need to elaborate on the morphosyntactic characteristics of these alternates because each CP in ML and EL follows its proper grammatical structure without significant interference.

However, evaluating the meaning portrayed by each language at the semantic-discursive level is interesting because this could represent the ideological charges that led to code-switching.

In AB6IX's interventions, we can see that the content in English is more critical and contentious, while the content in Korean remains more neutral:

(8) « Everyday hustle songwriting 기대돼
오늘 바로 다음이 We don't care 누가
뭐라든 간에 »⁶

So, we might deduce that Korean would be used to appeal to the norms and ex-

6 Translation: Everyday hustle songwriting *Wait until the next day*. We don't care. *No matter what they say*.

pectations they wish to challenge while English remains its inner voice in the case of polyphony. We can interpret this phenomenon as the conformation of a modal subject (Perrin, 2004) in which bilingualism also represents an attitude associated with young artists' cultural values and identities.

(9) « I hate the frame about the idol 더 높
이 올라 Breathe like a title »⁷

Other types of intrasentential code change are also found throughout the song:

(10) « 여긴 내 Playground 어제의 나보다
더 위로. Rock it »⁸

These are less frequent because they are artistic choices used as easy-to-remember musical hooks for the international fan community (Niskakangas, 2019).

We observe that the tendency to include code-switching in the K-pop music industry preserves the intention to create a double discourse opposed to the conservative society of origin. Even if AB6IX does not adopt the tendency of other groups to include sexual or explicit content in their English interventions, English would, therefore, be an instrument of freedom of expression for them.

7 Translation: I hate the frame about the idol. *Climb higher*. Breath like a title.

8 Translation: This is my Playground. *More uplifting than yesterday's me*. Rock it.

Sociolinguistic dimension (2): AAVE and dialectal traits of identity

At the dialect level, Lizzo uses a form of expression that can be identified with the phonetic and morphosyntactic features of *African American Vernacular English* (Lippi-Green, 2012, pp. 182-184). For example, there is a reduction of consonants in the final position:

- (11) « You 'posed to hold me down » (elision of the pronunciation of the past suffix and the final d of the consonant group).

Similarly, there is sometimes a tendency towards monophthongation of the /ai/ → /a/ sound (12), without this being a systematically recurring phenomenon, so it could also be a stylistic choice to adapt to melodic needs:

- (12) « I got boy problems [...] Then I solve 'em » (monophthongation of /ai/ → /a/)

The singer also makes use of an existential *it* form :

- (13) « I don't play with tags, bitch, I been it » (instead of there as an existential-spatial deictic).

In morphosyntactic terms, the singer also uses future tense constructions characteristic of AAVE:

- (14) « I'ma hit you back in a minute » (future tense construction marks for aspect)

Finally, the elision of copulas (15) and the use of verbal markers for perpetual actions are also present in the song:

- (15) « Why men great 'til they gotta be great » (copula *are* elision).

On the other hand, given that all the members of the AB6IX group have a standardized or dialectal variant of Korean as their first language and only DaeHwi is known to have a high domain of English, we would assume that their stylistic choice when reversing the song would present a degree of standardization typical of second-language learners. However, we observe certain features of the English the group used that assimilate more to the dialectal features used by Lizzo, ergo, at AAVE.

For example, we observe a tendency to reduce syntactic groups with copula for perpetual action verbs:

- (16) « Everyday hustle songwriting ».

Other aspects of AAVE exploited by the singer in this piece are repeated by the South Korean band, such as the monophthongation of /ai/ or the elision of certain final consonants. For example:

- (17) « Breathe like a title » (elision of /θ/ sound).

- (18) « We don't care » (elision of /ɹ/ sound)

In the first example (17), AAVE tends to consolidate the /θ/ sound as /f/ (Sidnell, n. d.), while the artists tend to interpret it as an elision of the /t/ used by Lizzo in other parts of the song.

In the second example (18), in the verses eliminated from the original song, we observe that Lizzo tends to vocalize the final post-vocalic /r/ (19), whereas AB6IX assimilates it to the elisions retained in the final song (18).

(19) « Truth hurts, needa' something more exciting » (realized as /*mou*/)

This could, therefore, be interpreted as a choice of selective imitation (Trudgill, 1997) on the part of the Korean group from the material chosen to conform to the collaboration and not from the singer's complete idiolectal variant.

7. Conclusion

We found that in this musical collaboration, two well-defined identities of the artists are reflected in their thematic differences that can initially be considered incoherent in semantic structure. However, the contact of two heterogeneous musical identities in this collaboration also tends to draw closer and assimilate characteristics of the other.

That said, we note that at a discursive level, there is an asymmetry of discourse interpretation (Hall, 1980). However, by analyzing the semantic contents pragmatically (Van Dijk, 1977), we can conclude that both discourses serve the same thematic purpose. In this specific case, as stated before, we must limit ourselves to determinate that AB6IX's act of decoding supposes a reinterpretation and adaptation of the content of the lyrics incrustated in a more prominent structure based on the generalized theme of 'social criticism and self-empowerment.' The South Korean en-

semble modifies the song's original message –feminist and emancipatory for Lizzo– and adapts it to its social reality, that of social denunciation in the Korean idol world.

Therefore, this discrepancy of discursive perspective in the same song is intentional and could also be explained by the tendency of fourth-generation K-pop songs to tackle more mature and profound themes (Verma, 2023). In this way, the lyrical culture of K-pop would be more likely to show resistance to social values and expectations, being also a platform for rebellion and freedom of expression:

One key aspect of resistance in K-pop lyrics is the defiance of traditional values and rigid societal expectations. Often targeted at a young audience who may struggle with societal pressure regarding their identity and future path, K-pop songs frequently address themes of rebellion, freedom of expression, and self-discovery (Jie, 2023, p. 682).

Lizzo also uses explicit language, while AB6IX uses a more neutral vocabulary, even if the group intends to denounce a social reality critically. This could also be associated with their artistic personalities and images, given that Lizzo is openly explicit in polemical terms, while AB6IX is officially presented under values of integrity and goodness. All of this coincides with the *Femme Fatale* and *Sophisticated Singer-Songwriter persona* of these artists respectively (Donzen, 2011), so we can say that there is a concordance between artists' image expectations and their discourse intervention in the song.

This reveals an attractive first characteristic of this musical interaction, syncretism, in which Korean aggrupation assimilates a discourse axis to propose an equivalent pragmatic message adapted to their reality and intentions while conserving their artistic *persona*.

Similarly, the code-switching found throughout the band's interventions represents a linguistic means of ideological resistance also used by other bands (Niskakangas, 2019). English, then, is seen as an instrument of expression and a means of protesting against the criticisms of Korean society. Korean remains a more neutral means of preserving one's national identity, expressing unstable identities through a discrepancy between Korean and English speech (Lee, 2004, p. 438).

Concerning dialectal realizations in English code-switching, we have observed that the AB6IX recording shows a tendency to assimilate the form of AAVE used by Lizzo without necessarily responding to a complete imitation of phonetic variants but rather to replicate the dialectal features mobilized by the singer in these verses exclusively. Similarly, the band makes use of non-prototypical morphosyntactic forms like other K-pop bands (Niskakangas, 2019, p. 21), but this still results in ambiguous to determine as a conscious phenomenon of AAVE assimilation due to the low frequency of appearances and verses interpreted by the aggrupation in English.

In short, we observe that international musical collaboration produces identity reconfigurations on the part of the artists

at various levels. In this case, hybridization is used to accommodate dominant musical markets (Yeo, 2018; Schneider, 2023) and as a form of glocal agency, coinciding with the Hallyu phenomenon of cultural hybridization (Ryoo, 2019). At the same time, it acts as a form of resistance to traditional Korean culture and values.

In this sense, phenomena such as code-switching appear to be more conscious stylistic choices on the part of artists, for example, to coordinate with a specific persona associated with the genre (Dubeldam, 2016) or to express their opinions explicitly guided by ideological charges associated with each language: English as a free means of expression and Korean as a more traditional associated discourse.

Other adaptations, such as the assimilation of dialectal features, seem to be of a more unconscious order. However, the non-systematicity of certain features could lead us to suspect a selective, semi-conscious acquisition of AAVE's dialectal features, as Trudgill (1983) theorized and as observed in many other studies of Hip-hop K-pop artists (Lee, 2004; Aleshinskaya, 2013; Jie, 2023).

Finally, we remark that we focus solely on AB6IX's identity approximation in this remix, which involves asynchronous collaboration with pre-recorded verses by Lizzo. However, other identity modifications in contexts where music syncretism might be more abundant, such as synchronous collaborations with bigger interactions or different musical genres, are worth considering.

References

- AB6IX. (n.d.). In *Fandom*. Retrieved November 27, 2023, from <https://drama.fandom.com/es/wiki/AB6IX#AB6IX>
- Aleshinskaya, E. (2013). Key components of Musical Discourse Analysis. *Research in Language*, 11(4), 423–444. <https://doi.org/10.2478/rela-2013-0007>
- Bello, P., & Garcia, D. (2021). Cultural Divergence in popular music: the increasing diversity of music consumption on Spotify across countries. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00855-1>
- Berliana, A. D., & Anjarningsih, H. Y. (2022). “Such a Good Night”: Analyses of Korean-English code-switching and music video comments of ASTRO’S songs. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 293–307. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i2.32911>
- Billboard. (2019, August 7). *Five burning questions: Billboard staffers discuss Lizzo’s first hot 100 top 10 with ‘Truth hurts.’* Retrieved November 27, 2023, from <https://www.billboard.com/pro/lizzo-truth-hurts-top-10-five-burning-questions/>
- Brasart, C. (2011). Code-switching, co-texte, contexte: Une analyse du jeu de langue dans les conversations bilingues. *Études De Stylistique Anglaise*, 3, 107. <https://doi.org/10.4000/esa.1628>
- Connell, J., & Gibson, C. (2004). World Music: Deterritorializing place and identity. *Progress in Human Geography*, 28(3), 342–361. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph493oa>
- Das, S. (2024, February 5). *The diversifying landscape of music culture in 2024*. Hivewire. <https://www.hivewire.club/hivewire-predictions-the-diversifying-landscape-of-music-culture-in-2024/>
- DeFrance, Y. (2007). Distinction et identité musicales, une partition concertante. *Cahiers D’ethnomusicologie*, 20(2007), 9–27. <http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/247>
- Donze, P. L. (2011). Popular music, identity, and sexualization: A latent class analysis of artist types. *Poetics*, 39, 44–63. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.11.002>
- Donze, P. L. (2017). Gender and popular culture: A Comparison of Promoter and Listener Preferences for Popular Music Artists. *Sociological Perspectives*, 60(2), 338–354. <https://doi.org/10.1177/0731121416638364>
- Dubbeldam, M. (2016). *Conglomerates and the Hybridization of the K-Pop Movement: A Socio-Linguistic Analysis of K-Pop Lyrics 1992-2015* [MA Thesis, Utrecht University]. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338293>
- Fairchild, C., & Marshall, P. D. (2019). Music and Persona: An Introduction. *Persona Studies*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.21153/psj2019vol5no1art856>
- Frith, S. (1996). Music and Identity. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 108–127). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907>
- Gerwin, J. (2017). The Beatles, Arctic Monkeys and Lily Allen – Dialects and Identity in British (Indie) pop music. In L. Anderwald & J. Hoeskstra (Eds.), *Enregistrement - Zur symbolischen Bedeutung sprachlicher Variation* (pp. 47–65). Peter Lang. https://www.anglistik.uni-kiel.de/de/fachgebiete/linguistik/j-gerwin/downloads/gerwin2017_beatlesarcticmonkeyslyllyallen_english-translation

- Gibson, A. M. (2019). *Sociophonetics of Popular Music: Insights from corpus analysis and speech perception Experiments* [PhD dissertation, University of Canterbury]. <https://ir.canterbury.ac.nz/server/api/core/bits/treams/26939862-c3e5-4b95-8472-a8f54827ec14/content>
- Glatz, A. (2012). *African American Vernacular English in contemporary music: A linguistic analysis*. GRIN Verlag.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128–138). Hutchinson.
- Hall, S. (1991). The local and the Global: Globalization and Ethnicity. In A. D. King (Ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. (pp. 19–39). Macmillan-State University of New York at Binghamton.
- IFPI. (2023). Global Music Report 2023: State of the industry. In *ifpi.org*. Retrieved November 27, 2023, from https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/03/Global_Music_Report_2023_State_of_the_Industry.pdf
- Jie, Z. (2023). Language, Cultural Hybridity, and Resistance in K-Pop: A Linguistic Analysis of Korean Pop Music Lyrics and Performances. *International Journal of Economics, Management, Business and Social Science (IJEMBS)*, 3(3), 670–695. <https://cvodis.com/ijembis/index.php/ijembis/article/view/186>
- Jin, D. Y., & Ryoo, W. (2012). Critical Interpretation of Hybrid K-Pop: The Global-Local Paradigm of English Mixing in Lyrics. *Popular Music & Society*, 37(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/03007766.2012.731721>
- Jocelin, E., & Tryana, T. (2019). Code mixing and code switching in a Korean-Song lyric. *Lexeme Journal of Linguistics and Applied Linguistics*, 1(2). <https://doi.org/10.32493/ljla.v1i2.5127>
- Kao, G. (2023, August 26). The rise of k-pop, and what it reveals about society and culture (C. Huber, Interviewer). *YaleNews*. <https://news.yale.edu/2023/08/21/rise-k-pop-and-what-it-reveals-about-society-and-culture>
- Kraidy, M. M. (2002). Hybridity in cultural globalization. *Communication Theory*, 12(3), 316–339. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00272.x>
- Kraidy, M. M. (2003). Glocalisation. *Journal of International Communication*, 9(2), 29–49. <https://doi.org/10.1080/13216597.2003.9751953>
- Lee, J. S. (2004). Linguistic hybridization in K-Pop: discourse of self-assertion and resistance. *World Englishes*, 23(3), 429–450. <https://doi.org/10.1111/j.0883-2919.2004.00367.x>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge.
- Lizzo (ft. AB6IX (에이비식스)) – Truth Hurts (AB6IX Remix). (n.d.). Genius. <https://genius.com/Lizzo-truth-hurts-ab6ix-remix-lyrics>
- Margaretta, W. E., & Rangkuti, R. (2024). Korean-English code mixing and code switching of New Jeans's song. *Bahtera*, 23(1), 111–126. <https://doi.org/10.21009/bahtera.23110>
- Myers-Scotton, C. (2017). Code-Switching. *The Handbook of Sociolinguistics*, pp. 217–237. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch13>

- Nielbock-Yoon, J. (2021). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in k-pop. *Bochum Yearbook of East Asian Studies*, 2020, pp. 15–40. [https://www.ruhr-uni-bochum.de/oaw/pdf/BJOAF%2043%20\(2020\).pdf#page=19](https://www.ruhr-uni-bochum.de/oaw/pdf/BJOAF%2043%20(2020).pdf#page=19)
- Niskakangas, S. (2019). “*Shawty, imma party till the sun down*”: A comparative study on Korean-English code-switching and borrowing in k-pop [Bachelor’s thesis]. University of Jyväskylä.
- Octaviani, A. D., & Yamin, H. M. A. (2020). The Rise of English Among K-Pop Idols: Language Varieties in The Immigration. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 453. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200729.023>
- Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d’hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, 123(1), 7–26. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2048>
- Peterson, R. A. (1997). *Creating country music: Fabricating Authenticity*. University of Chicago Press.
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics Today*, 1(4), 161–180. <https://doi.org/10.2307/1771893>
- Rolling Stone. (2021, September 15). *The 500 greatest songs of all time*. Retrieved November 27, 2023, from <https://www.rollingstone.com/music/music-lists/best-songs-of-all-time-1224767/>
- Ryoo, W. (2009). Globalization, or the logic of cultural hybridization: the case of the Korean wave. *Asian Journal of Communication*, 19(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/01292980902826427>
- Sargent, C. (2009). Local musicians building global audiences: Social capital and the distribution of user-created content on- and off-line. *Information, Communication & Society*, 12(4), 469–487. <https://doi.org/10.1080/13691180902857660>
- Scherer, K. R., & Zentner, M. (2001). Emotional Effects of Music: Production rules. In P. N. Jusling & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: theory and research* (pp. 361–392). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192631886.003.0016>
- Schneider, I. (2023). English’s expanding linguistic foothold in K-pop lyrics. *English Today*, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1017/s0266078423000275>
- Sidnell, J. (n.d.). *African American Vernacular English*. University of Hawaii. <https://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/definitions/aave.html#top-AAVE>
- Trudgill, P. (1983). Acts of Conflicting Identity: The Sociolinguistics of British pop-song pronunciation. In *On Dialect: social and Geographical Perspectives* (pp. 251–265). New York University Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_21
- Van Dijk, T. A. (2013). Semantic Macro-Structures and Knowledge frames in discourse comprehension. *Cognitive Processes in Comprehension*, 3–32. <https://doi.org/10.4324/9781315798851-8>
- Verma, S. (2023, March 15). *Decoding the 4 generations of K-Pop*. HALSUG. <https://halsugprod.com/blog/decoding-four-generations-of-kpop>
- Weber, E. (2000). Les cultures dans le processus de la mondialisation. *Afers Internacionals*, 50, 119–130.
- Yeo, R.-C. [Lauren]. (2018). *The Commodification of English in K-Pop: Globalisation and Multiple Markets* [MA Thesis]. National University of Singapore.

La enseñanza del inglés en la universidad: análisis de enfoques, objetivos y contenidos curriculares a partir de un estudio de caso en Uruguay

English language teaching at the university level: an analysis of approaches, objectives, and curricular content in a case study from Uruguay

RESUMEN: La posesión de un acervo lingüístico amplio es considerado primordial por distintos actores universitarios, puesto que permite acceso a bibliografías producida en distintas lenguas, participación en instancias académicas y la conformación de cierto ethos internacional. En la universidad pública estudiada, ubicada en Uruguay, entre las diversas lenguas extranjeras que se enseñan está el inglés; lengua vital en ámbitos académicos y profesionales. Con el objetivo de describir los enfoques de enseñanza, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindaron en esta universidad entre 2019 y 2023, se realizó, desde un enfoque de Análisis del Discurso, un estudio de caso basado en el análisis de información recabada mediante observaciones de aula (n=24 horas), entrevistas semi-estructuradas a docentes (n=3; [F=2]; [M=1]) y estudiantes (n=3; [F=3]; [M=0]) de las tres áreas del conocimiento de la universidad (uno por área) y análisis de los programas curriculares de los cursos brindados en el período estudiado (n=23). Mediante técnicas de análisis del discurso (análisis de temáticas, intertextualidades e interdiscursividades) se observó que, si bien el uso de una heterogeneidad de enfoques caracteriza estos cursos, comparten el que estén basados en contenidos curriculares relacionados con las carreras de los estudiantes. En los cursos se hace foco en prioridades de corto plazo relacionadas con el desarrollo de estrategias de comprensión lectora para comprender textos auténticos de distintos géneros ligados a las disciplinas de estudio. Además, se priorizan las funciones socioculturales de la lengua meta y se promueve el desarrollo de pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de inglés, enseñanza de inglés como lengua extranjera, inglés para fines académicos, inglés para fines específicos, enseñanza universitaria.

COMO CITAR: COMO CITAR: Carabelli Mari, P. (2025). La enseñanza del inglés en la universidad: análisis de enfoques, objetivos y contenidos curriculares a partir de un estudio de caso en Uruguay. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.307>

Patricia Carabelli Mari

Univesidad de la República, Uruguay

patricia.carabelli@fhce.edu.uy

ORCID: 0000-0003-4702-8257

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.307>

Recibido: 19/02/2024

Aceptado: 06/11/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E307

ABSTRACT: Having a wide linguistic repertoire is highly considered among different university actors as this enables, among other things, access to bibliographies produced in different languages, participation in academic instances, and the conformation of an international ethos. At the public university studied, located in Uruguay, English – a vital language in academic and professional contexts – is one of the many foreign languages taught. With the aim of analyzing the language teaching approaches, curricular objectives, and contents of the English as a Foreign Language courses that were taught in this university between 2019 and 2023, a case study from a Discourse Analysis approach was carried out. This was based on the analysis of data collected during classroom observations (n=24 hours), semi-structured interviews with professors (n=3; [F=2]; [M=1]), and students (n=3; [F=3]; [M=0]) from the three areas of knowledge determined by the university (one per area), and the analysis of the syllabi of the courses given in the period under study (n=23). By using discourse analysis techniques (analysis of themes, intertextualities and interdiscursivities), it was determined that although heterogeneity of approaches characterizes these courses, they are all based on curricular content related to the students' study programmes. The courses focus on short-term priorities concerning developing reading comprehension strategies to comprehend authentic texts of diverse genres related to the studied disciplines. Additionally, the sociocultural functions of the target language are prioritized, and critical thinking is fostered.

KEYWORDS: English Language Teaching; English as a Foreign Language; English for Academic Purposes; English for Specific Purposes; Higher Education.

1. Introducción

Muchas universidades incluyen cursos de inglés como lengua extranjera dada la vitalidad que cobró esta lengua a nivel mundial (Bond, 2020; González-Álvarez y Rama-Martínez, 2020; Liddicoat, 2018) de la mano de la expansión del imperalismo del inglés y el capitalismo (Canale, 2009; O'Regan, 2021; Phillipson, 2017). El inglés poco a poco fue ganando espacios en el mundo académico, por lo cual, junto con su enseñanza, en muchos casos se promueven enfoques plurilingües (Barrios, 2015; Barrios, Behares, Elizaincín *et al.*, 1993; Canale, 2011a; Hamel, 2013; Masello, 2019c) que también dan lugar a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. En el caso de la universidad pública uruguaya, donde se llevó a cabo el estudio de caso que se detalla en este artículo, desde su proceso de concepción la enseñanza tanto del inglés como de otras lenguas extranjeras ha

sido percibida como importante (Masello, 2019a; 2019b; Universidad de la República, 1998).

Para participar en actividades académicas de corte internacional es necesario dominar la lengua propia y en muchos casos también el inglés y otras lenguas adicionales. El manejo del inglés, en particular, en ámbitos académicos, permite acceder a más fuentes de conocimiento al poder comprender textos orales y escritos en esta lengua; participar en instancias académicas internacionales tales como cursos o congresos; involucrarse en grupos de investigación internacionales y producir artículos o reportes a nivel internacional (Autor/a, 2023). Además, según Padilla (2012), las universidades promuevan una alfabetización académica que habilite la pertenencia a *comunidades discursivas* (Swales, 1990; Orlando, 2014). La participación en

ellas, más allá de las fronteras nacionales, necesita del dominio de lenguas extranjeras. En la universidad donde se realizó este estudio existen varios cursos de inglés como lengua extranjera. Con el objetivo de describir lo que sucede en torno a la enseñanza de esta lengua, se analizaron los objetivos, enfoques y contenidos curriculares de los cursos brindados entre 2019 y 2023.

2. Antecedentes

Existen muy pocas investigaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la universidad estudiada ((Autor/a); Couchet, 2012; Couchet y Musto, 2019). En ninguna de ellas se indagó transversalmente lo que sucede en los cursos de esta lengua en las distintas facultades y dependencias. Por ende, la investigación que se detalla en este artículo da cuenta de una primera caracterización sobre los enfoques, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés en el contexto de la universidad estudiada.

En cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en particular, se han desarrollado varios enfoques a lo largo de la historia. Los primeros, como el Método de Traducción Gramatical, el Método Directo o el Método Audiolingüe (Richards y Rodgers, 2001; Klett, 2005), hacían énfasis en la repetición y memorización. En la actualidad, se suelen utilizar enfoques comunicativos (Canale y Swain, 1980), tanto en sus versiones débiles como fuertes (Masello, 2019c). En Uruguay, en particular, varios investigadores (Canale, 2011b; Díaz Maggioli, 2012; Masello, 2019c) recalcan que este enfoque predomina en varios ámbitos de enseñanza de lenguas extranjeras,

entre ellos universitarios y de formación docente. A nivel pedagógico, este enfoque está basado en la interacción y centrado en el desarrollo de las necesidades lingüísticas específicas de cada estudiante en determinados contextos educativos (Clarke, 1991). A partir de estos se diseñan secuencias didácticas que propician el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas.

En los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindan en distintas universidades, aparte de los enfoques conocidos como “Inglés para fines académicos” (de Chazal, 2014) e “Inglés para fines específicos” (Hyland, 2011), que promueven una pedagogía centrada en las necesidades académicas y profesionales de los estudiantes, los docentes utilizan distintas estrategias para fomentar el desarrollo de la lengua. Por ejemplo: diseñan abordajes de la lengua con base en contenidos específicos (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), trabajan con actividades vinculadas al mundo académico (Grabe y Stoller, 2014), ahondan en el análisis del uso de la lengua a partir de diferentes géneros textuales (Hyland, 1999; Swales, 1990), promueven el desarrollo de léxico específico (Lewis, 2002), desarrollan actividades de análisis metalingüístico estudiando la gramática emergente (Yule, 2014), fomentan el uso de estrategias de análisis de discurso que ayuden a la adquisición de la lengua (Celce-Murcia y Olshtain, 2014) y utilizan textos y recursos audiovisuales que permiten incorporar distintas variedades del inglés en las lecciones (Kirkpatrick, 2014).

Por otro lado, Dogliotti (2018) señala la existencia de una *discursividad universitaria* propia de los discursos de los docentes uni-

versitarios. Menciona que esta se construye a partir de las variadas instancias de desarrollo académico por la que transcurren los docentes y destaca que se caracteriza por la existencia de discursos ligados a la enseñanza asociados a pensamiento crítico y a un saber intrínsecamente ligado a la duda metódica, al cuestionamiento y a una búsqueda incesante de verdades heurísticas. Plantea que es una discursividad que se opone a cierta *discursividad tecnicista* pues está basada en formas de enseñanza reflexivas, dialógicas y complejas que no se basan en repetición, memorización o en la presentación de saberes de manera cosificada. Por ello, al indagar los enfoques, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de inglés que se ofrecen en la universidad –al tratar de percibir si existe algo que los caracterice y diferencie de los cursos de inglés que se dan en ámbitos no universitarios– también se estudió la presencia de dicha discursividad.

3. Metodología

Entre 2019 y 2023 se realizó un estudio de caso en la única universidad pública, gratuita, autónoma y cogobernada de Uruguay con el objetivo de describir los enfoques de enseñanza, objetivos y contenidos curriculares de los cursos de enseñanza de inglés como lengua extranjera que se brindan en esta. A partir de un marco teórico centrado en el Análisis del Discurso (Behares, 2011; Foucault, 1969; Scollon, 2003), se respondieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué facultades incluyen cursos de inglés en los programas de sus carreras?

- ¿Cuáles son los objetivos planteados en los programas curriculares de estos cursos?
- ¿Qué contenidos abarcan los programas curriculares?
- ¿Qué tipo de saber en torno al inglés se busca que el estudiante adquiera?
- ¿Qué enfoques de enseñanza de lenguas son adoptados en las clases de inglés?

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes, observaciones de aula y análisis de los programas curriculares de los cursos, con el objetivo de describir, por primera vez, las prácticas de aula en los cursos de inglés de esta universidad (enfoques, objetivos y contenidos curriculares). Todos los instrumentos fueron piloteados por docentes y estudiantes antes de ser utilizados y se tuvieron en cuenta los criterios de validez establecidos por Scollon (2003).

A partir de la investigación se identificaron los cursos de inglés existentes en las distintas dependencias de la universidad entre 2019 y 2022 (período en que se recolectó el corpus). Se constató que, de los 77 cursos de distintas lenguas extranjeras brindados, 23 fueron de inglés. Se copiaron los programas curriculares de estos cursos y se analizaron sus enfoques, objetivos y contenidos curriculares.

Se utilizaron distintas técnicas de análisis de discurso: análisis de temáticas (Gibson y Brown, 2009) y análisis de intertextualidades e interdiscursividades (Johnson, 2015) para analizar los datos recabados con los distintos instrumentos.

De los 23 cursos ofrecidos se seleccionaron al menos uno por cada área del co-

nocimiento de la universidad para ser estudiado y se entrevistó a un docente y a un estudiante de cada una de estas áreas. En siete cursos distintos se realizaron observaciones de aula, en tanto escenarios de acción (Scollon, 2003): dos cursos del área de Ciencias de la Salud (ACS) (se observó una lección en uno y dos lecciones en otro), tres cursos del área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat (ATCNyH) (en el primer curso se observaron dos lecciones, en el segundo cinco y en el tercero una) y dos cursos del área Social y Artística (ASA) (se observó una lección por curso).

Tomando como base los objetivos curriculares identificados al estudiar los programas de los 23 cursos, se diseñó una pauta de observación de aula en la que se incluyeron las siguientes variables: i) temática central, ii) desarrollo de las distintas habilidades macro-lingüísticas, iii) expansión de léxico, vi) análisis gramatical y vii) tipos de textos y recursos. En las entrevistas semi-estructuradas a docentes se abordaron estos ejes de discusión a partir de seis preguntas directrices sobre: sus experiencias como estudiantes y como docentes de inglés, las necesidades de sus estudiantes, los perfiles de egreso que esperan, los problemas con los que se enfrentan y los cambios que realizarían. Cuando se entrevistó a los estudiantes la conversación se centró en sus experiencias en torno al aprendizaje de lenguas dentro y fuera de la universidad, las temáticas tratadas, las actividades realizadas, los recursos utilizados y lo que cambiarían o agregarían a los cursos.

Las entrevistas se llevaron a cabo desde una perspectiva sociocrítica, considerando las recomendaciones de Merlinsky (2006).

De un total de siete docentes de inglés, se trabajó intentando captar la mayor heterogeneidad posible, con una muestra intencional (Ritchie y Lewis, 2003) de tres docentes de distintas áreas y de distinto género (n=3; [F=2]; [M=1]; Promedio edad= 57). Estos fueron entrevistados individualmente. Por otro lado, buscando tener una muestra heterogénea, estratificada e intencional (Ritchie y Lewis, 2003), también se entrevistó a estudiantes, en este caso a tres del género femenino (n=3; [F=3]; [M=0]; Promedio edad= 28) en una entrevista de tipo grupal. Se eligió el formato de entrevista grupal pues, como indican Dörnyei (2016) y Ritchie y Lewis (2003), esto habilita una experiencia comunicacional colectiva. En esta se utilizaron estrategias para fomentar la participación individual y mitigar cierta posible presión social. Se entiende que la participación de estudiantes únicamente del género femenino fue una de las limitantes de la investigación, pero solamente estudiantes de este género manifestaron voluntariamente el querer ser entrevistadas.

A lo largo de la investigación se siguieron todos los parámetros éticos. Se contó con el aval de la institución y de los participantes, y se registró la información en formularios de observación, diario de campo y en grabaciones (tanto en formato audio como en video). Los datos obtenidos fueron anonimizados, analizados y triangulados mediante técnicas de análisis del discurso basadas en la codificación, sub-codificación de temas (Gibson y Brown, 2009) y en el análisis de las intertextualidades e interdiscursividades (Johnson, 2015).

El objetivo de la investigación no fue realizar una descripción exhaustiva de una situación coyuntural en torno a la enseñanza del inglés en esta universidad, sino describir cierta tendencia en torno a los enfoques, objetivos y contenidos de los cursos entre 2019 y 2023 más allá de la existencia de heterogeneidad propia de las prácticas de aula.

4. Análisis de resultados

4.1. Los objetivos de enseñanza de los cursos de inglés a partir del análisis de los programas curriculares

Una primera aproximación al objeto de estudio, a partir del análisis de los programas curriculares de los cursos de inglés que fueron brindados en el período en que se recolectó el corpus (2019-2022), permitió

corroborar la existencia de heterogeneidad en cuanto a los objetivos de enseñanza. Por ejemplo, al analizar las denominaciones de los cursos se encontró que en estos se abordan distintos registros del inglés (inglés general, técnico, profesional y académico). Se dividieron en cuatro categorías (Tabla 1): i) cursos de inglés general (no necesariamente ligados a las áreas de estudio de los estudiantes) (n=12), ii) cursos de inglés técnico (relacionados con necesidades técnicas propias de las carreras) (n=2), iii) cursos de inglés para desarrollarse profesionalmente (ligados a necesidades laborales vinculadas a la profesión) (n=3) y iv) cursos de inglés académico o científico (focalizados en las necesidades lingüísticas propias de las disciplinas de estudio) (n=6).

Tabla 1. Inglés al que apelan las denominaciones de los cursos

Inglés general	Inglés técnico	Inglés para desarrollo profesional	Inglés para desarrollo académico
1) Inglés 1/(Facultad1/ATCNyH)	1) Inglés técnico/(Facu9/ATCNyH)	1) Inglés para Derecho/(Facu8/Carrera 1/ASA)	1) Inglés para fines universitarios 1/(Facu3/ASA)
2) Inglés 2/(Facu1/ATCNyH)	2) Inglés técnico/(Facu10/ATCNyH)	2) Int. al estudio del inglés jurídico/(Facu8/Carrera 1/ASA)	2) Inglés para fines universitarios 2/(Facu3/ASA)
3) Comprensión lectora en inglés/(Facu2/ASA)		3) Inglés aplicado a la Gestión/(Facu9/Carrera 2/ASA)	3) Inglés para fines universitarios 3/(Facu3/ASA)
4) Comp. lectora en inglés/(Facu3/ASA)			4) Producción de textos académicos en inglés/(Facu3/ASA)
5) Comp. lectora en inglés/(Facu4/ACS)			5) Inglés científico/(Facu9/ATCNyH)
6) Comp. lectora en inglés/(Facu5/Carrera1/ACS)			6) Inglés científico/(Facu10/ATCNyH)

Patricia Carabelli Mari

7) Comp. lectora en inglés/ (Facu6/ACS)			
8) Comp. lectora en inglés/ (Facu7/ACS)			
9) Inglés 1/(Facu8/ASA/ Carrera2)			
10) Inglés 2/(Facu8/ASA/ Carrera2)			
11) Comp. lectora en Inglés I/(Facu3/Carrera2/ASA)			
12) Comp. lectora en Inglés II/(Facu3/Carrera2/ASA)			

Fuente: Elaboración propia.

Como se desprende de las denominaciones, si bien la mayoría de los nombres de los cursos alude a cierta aproximación general a la lengua, varios de estos remiten a contextos profesionales o académicos, dejando entrever un enfoque de enseñanza centrado en el acceso a conocimiento o a prácticas académico-profesionales. Además, la denominación de un curso puede marcar al perfil de egreso que busca la facultad donde este está inserto. Por ejemplo, los dos cursos que se centran en aspectos más “técnicos” del inglés están insertos en dos facultades que incluyen carreras donde, entre varias cosas, desarrollan y ponen en práctica distintos procedimientos vinculados al uso de maquinarias y tecnologías específicas, por lo que la función del inglés a la que se apela en esos casos parece ser más instrumental.

Además, los contenidos curriculares de los programas dejan entrever que los objetivos de los cursos están orientados a la vida universitaria y abordan las necesidades lingüísticas de los estudiantes en relación con las disciplinas de estudio. Por ejemplo, en

varios de los programas de los cursos de comprensión lectora se detalla como objetivo general: “lograr que los estudiantes comprendan textos académicos del área de ciencias humanas con un nivel de usuario independiente” (Programa de un curso del área Social y Artística).

En suma, incluso aquellos cursos que por su denominación parecen estar focalizados en inglés general, profesional o técnico en relación con sus contenidos, están orientados a las necesidades universitarias de los estudiantes.

4.2. *Temáticas abordadas en las aulas observadas*

Al analizar el tipo de curso de inglés que se ofrece en la universidad, de los 23 cursos identificados detallados en la Tabla 1, ocho especifican en su denominación que son para desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés, uno para desarrollar habilidades de producción escrita y los otros 14 parecen tratarse de cursos de lengua con énfasis en algún área disciplinar. Sin embargo, al triangular esta información con los objetivos y contenidos de

tallados en los programas curriculares para cada curso utilizando las técnicas de análisis de temáticas, se encontró que en varios casos los contenidos de los cursos no coinciden con la denominación que se le asignó dado que parecen ser de enseñanza de la lengua (“Inglés Técnico 1”, “Inglés aplicado a la Gestión” e “Inglés Científico”), pero la única macro-habilidad lingüística que se especifica en los programas curriculares es la de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Como es de esperar, los enfoques de enseñanza del inglés son muy

diferentes en una clase de lengua (Tabla 2) que en una de comprensión lectora (Tabla 3), por ello, se analizaron los dos tipos de cursos por separado.

En las observaciones de los cursos de lengua denominados “Inglés 1” e “Inglés 2” de una facultad del área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat (TCNyH), el inglés fue utilizado a la vez como: medio de instrucción, lengua de comunicación y objeto de estudio, como se desprende de las actividades detalladas en la Tabla 2.

Tabla 2. Abordajes de los objetivos programáticos durante las clases de lengua observadas

Objetivos de enseñanza detallados en la pauta de observación de aula	Observaciones de aula en cursos denominados “Inglés 1” del ATCNH	Observaciones de aula en cursos denominados “Inglés 2” del ATCNH
1) Tema central.	- Curso 1/Inglés 1: Desperdicio alimenticio.	- Curso 1/Inglés 2: Medios de comunicación masivos. - Curso 2/Inglés 2: Desastres naturales.
2) Desarrollo de estrategias de comprensión lectora.	- Se realizaron ejercicios de comprensión lectora sobre la temática central.	- Se trabajó en la comprensión de textos escritos de distintos géneros (informativos, de opinión, científicos).
3) Desarrollo de estrategias de comprensión auditiva.	- Se realizaron ejercicios de comprensión auditiva utilizando videos de Internet.	- Se completaron ejercicios de comprensión auditiva utilizando ejercicios, audios y videos.
4) Desarrollo de estrategias de producción oral.	- Se realizaron actividades grupales de conversación.	- Se realizaron tareas de a pares. - Se trabajó grupalmente en la resolución de problemas. - Los estudiantes produjeron audios conversando sobre el tema central.
5) Desarrollo de estrategias de producción escrita.	- Se realizaron tareas que demandaron producción escrita y corrección grupal. - Se trabajó en la producción de textos cortos.	- Se completaron ejercicios que demandaron producción escrita y corrección grupal. - Se hizo foco en la escritura de textos cortos.

6) Desarrollo de léxico.	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentó léxico sobre el tema central utilizando fotografías, videos y textos. - Se completaron tareas para desarrollar vocabulario a partir de expresiones típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentó vocabulario sobre la temática central a partir de fotografías, videos y textos. - Se realizaron actividades para desarrollar el léxico específico.
7) Análisis de estructuras formales del inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron ejercicios para desarrollar conciencia sobre el uso de ciertas estructuras formales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se analizaron estructuras gramaticales a partir de ejercicios específicos.
8) Utilización de textos auténticos y/o graduados.	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizaron textos auténticos. - Se hizo foco en aspectos estructurales de la lengua a partir de textos didactizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizaron textos auténticos. - Se analizaron aspectos estructurales de la lengua utilizando textos didactizados.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 deja entrever que los docentes desarrollaron, en la mayoría de los casos, unidades temáticas sobre aspectos relacionados –directa o indirectamente– con las áreas de interés de los estudiantes. Se promovió el desarrollo estructural de la lengua y de las macro-habilidades lingüísticas a través de actividades específicamente diseñadas para ello. Además, se trabajó tanto con material auténtico (no didactizado), como con material graduado (diseñado para enseñar el inglés como lengua extranjera considerando distintos niveles de manejo de la lengua meta). Si bien la amplia mayoría de los programas curriculares especifican de manera explícita que se trabaja con textos auténticos (solamente en seis de los 23 programas curriculares no se

menciona que se trabaja con este tipo de material), marcando la importancia de su uso en el ámbito universitario, en las aulas se observó un enfoque dual de aproximación a las estructuras formales de la lengua, tanto a partir del análisis de la gramática emergente de los textos como a partir de ejercicios didactizados diseñados para abordar aspectos gramaticales específicos.

Por otro lado, como se desprende de las actividades de aula detalladas para el caso de los cursos de comprensión lectora observados (Tabla 3), a diferencia de los cursos de lengua donde el desarrollo de las distintas estructuras formales está entre los objetivos de los cursos, en estos el foco está puesto en el desarrollo de estrategias de lectura.

Tabla 3. Aproximaciones a los objetivos planteados en los programas de los cursos durante las clases de comprensión lectora observadas

Objetivo de enseñanza que emergen en los programas curriculares y en clase	Curso 1/ Facultad 1 área Ciencias de la Salud	Curso 2/ Facultad 2 área Ciencias de la Salud	Curso 1/ Facultad 1 área Social y Artística	Curso 2/ Facultad 2 área Social y Artística
1) Temáticas centrales desarrolladas.	COVID-19 y el embarazo.	El estudio de la mente.	Confusiones comunes de los hispanohablantes al leer textos en inglés.	Ley Federal vs. Ley estatal y mujeres en el área de Derecho.
2) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora.	- Estrategia de análisis de palabras en oraciones. - Comprensión lectora: análisis de elementos paratextuales, discusión sobre el uso de referentes.	- Estrategia de análisis del significado de palabras en oraciones. - Comprensión lectora: realización de ejercicios colectivos.	- Discusión sobre algunas confusiones de hispanohablantes al leer textos en inglés. - Presentación y discusión de ejemplos.	- Desarrollo de estrategias de comprensión lectora mediante la lectura y análisis colectivo de textos.
3) Desarrollo de léxico específico vinculado a la carrera.	- Presentación de léxico vinculado a las áreas de estudio. - Ejercicios de desarrollo de léxico relacionado con las carreras (ejercicios desarrollados por los docentes): búsqueda de sinónimos y antónimos, identificación de cognados, análisis morfológico de palabras.	- Presentación de léxico relacionado con la carrera.	- Discusión y análisis morfosintáctico de distintos términos (palabras compuestas y uso de prefijos y sufijos). - Presentación de léxico del área de telecomunicaciones. - Realización de un ejercicio de desarrollo de léxico.	- Discusión y análisis morfosintáctico de palabras (palabras compuestas y uso de prefijos y sufijos). - Realización de ejercicios para expandir el léxico vinculado al área del Derecho. - Análisis y discusión sobre el uso de lenguaje sexista.

4) Análisis de estructuras formales del inglés.	No se abordaron.	No se abordaron.	- Diferencias en cuanto a algunas formas plurales en inglés. - Variantes del uso de la terminación ‘-ing’.	- Presentación y análisis del uso de pronombres demostrativos. - Presentación y discusión sobre el uso de pronombres relativos (<i>who, whom, whose, which, that</i>).
5) Textos sobre temáticas vinculadas a las carreras de los estudiantes.	Sí	Sí	Sí, tangencialmente.	Sí
6) Uso de textos auténticos.	Sí	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

De la Tabla 3 se desprende que los objetivos detallados recurrentemente en los programas curriculares, especificados en la primera columna, fueron abordados. Más allá de esto, como es de esperar de aulas dialógicas, también surgieron emergentes que no se encontraban en los currículos. Estos en muchos casos implicaban comparaciones entre el inglés y el español para explicar posibles confusiones que suelen tener los hispanohablantes al enfrentarse al inglés. De manera recurrente, en los cursos de comprensión lectora de todas las áreas de conocimiento se examinó la existencia de cognados de inglés y español, de falsos cognados y se conversó sobre cuestiones que presentan cierta dificultad adicional dado que se utilizan de manera diferente en una u otra lengua. Además, en una de las lecciones del área Social y Artística (curso 1 de la facultad 1) se analizó cómo

el inglés toma el uso de los plurales en latín (por ejemplo: *datum-data / medium-media / erratum-errata / bacterium-bacteria*) y cómo esto puede traer confusiones al hispanohablante dado que en español las palabras en plural tienden a compartir la misma flexión morfológica.

En síntesis, existe heterogeneidad en cuanto a los objetivos de los cursos y existen dos categorías principales muy diferentes: i) la que tiene por objetivo único la enseñanza de comprensión lectora en inglés y ii) la que promueve la enseñanza de la lengua procurando desarrollar las cuatro macro-habilidades lingüísticas a la vez. A partir de las observaciones se percibió que en ambos tipos de cursos se hace énfasis en las funciones socioculturales de la lengua vinculadas al desarrollo de conocimiento y de las necesidades disciplinares.

4.3. *El inglés al que se apela en las aulas: énfasis en contenidos disciplinares*

Si bien los programas curriculares no mencionan las temáticas que se abordan en los cursos, al visitar las aulas se observó que estas son variadas y asociadas a

diversos géneros textuales. En la mayoría de los casos, los docentes seleccionaron recursos que les permitieron abordar aspectos del inglés a partir de temáticas vinculadas a las carreras de los estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4. *Temáticas desarrolladas en las aulas observadas*

Curso del área Social y Artística	Curso del área de Ciencias de la Salud	Curso del ATCNyH
Las telecomunicaciones.	El bienestar de los trabajadores del área de la salud.	Desastres naturales.
El uso de lenguaje sexista.	Mortalidad y dolencias maternas y neonatales en mujeres embarazadas sin COVID-19.	Especies en peligro de extinción.
Leyes estatales vs leyes federales.	Los cambios en el cerebro durante el aprendizaje.	Desechos alimenticios.
Cómo la flexibilización laboral y tecnológica está empoderando mujeres en el área de las leyes.	Los miedos y los comportamientos extraños de colegas y colaboradores.	Medios masivos de comunicación.
	El parto en casa.	La historia del cine.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en lo que refiere a los géneros textuales, que tampoco estaban detallados en los programas curriculares, los textos analizados en las aulas no eran artículos académicos de revistas científicas indexadas, sino artículos cortos generalmente con fines de difusión o artículos de opinión; de todas maneras, abordaban temáticas relacionadas con las áreas de desempeño de los estudiantes. Se observó que en las aulas se emplearon: i) textos de corte académico (resúmenes y artículos), ii) textos de corte técnico y/o profesional (artículos de opinión, noticias de periódicos, manuales,

correos electrónicos) y iii) textos pedagógicos provenientes de libros didactizados o de páginas *web* destinadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ejercicios gramaticales, *blogs*).

En resumen, los conocimientos específicos de las disciplinas que estudian quienes concurren a los cursos están en juego a partir de las temáticas desarrolladas en las aulas. También se observó que se hace foco en el análisis crítico de los textos presentados mientras se trabaja en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y de léxico específico de las áreas de interés de los estudiantes.

4.4. Aproximaciones a la enseñanza de estructuras formales en las aulas

Al realizar las observaciones de aula se percibió que se bordea cierto enfoque dual de enseñanza del inglés donde si bien se trabaja con contenidos disciplinares, el énfasis del curso está en el desarrollo de la lengua y los contenidos son los medios para enseñarla. Si bien esto podría llevar a pensar que los cursos tienen cierta aproximación al enfoque de enseñanza integrada de contenidos y de

la lengua (*Content and Language Integrated Learning*) (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), esto no es así dado que los contenidos disciplinares no son enseñados por los docentes, sino que mayormente se utilizan como medio para utilizar, desarrollar y analizar la lengua. Además de dinámicas para desarrollar léxico específico, se realizaron actividades para analizar cuestiones propias de aspectos de la gramática del inglés, como se detalla en el cuadro que sigue (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de aspectos formales del inglés abordados en las clases observadas

Curso del área Social y Artística	Curso del área Ciencias de la Salud	Curso del área TCNyH
Formas plurales y singulares de los sustantivos.	El uso de distintos tipos de conjunciones.	Numeración (Posiciones decimales).
Plurales derivados del griego y del latín.	Sinónimos y antónimos.	Pasado de verbos regulares y su pronunciación (/t/, /d/ y /Id/).
- Variaciones conceptuales de las terminaciones en <i>-ing</i> .	- Cognados y falsos cognados.	- Cognados y falsos cognados.
Cognados y falsos cognados.	Pronombres demostrativos (<i>This/ that/ these/ those</i>).	- La voz activa y la voz pasiva.
- Pronombres relativos (<i>who, whom, whose, which, that</i>).	Referenciación en textos (<i>they, those, it, them</i>).	Condicionales (tipo: 0, 1 y 2).
Verbos regulares e irregulares.	Uso de prefijos y sufijos.	- Análisis de frases verbales.
Referenciación en textos (<i>they, those, it, them</i>).		- Pronombres demostrativos (<i>This/ that/ these/ those</i>).
Análisis de palabras compuestas.		

Fuente: Elaboración propia.

En las lecciones los docentes promovieron el análisis de aspectos morfosintácticos como proceso y como producto (Autor/a) de las siguientes maneras: i) de manera aislada, reflexionando sobre la gramática de la lengua *per se* a partir de ejemplos descontextualizados especialmente esco-

gidos o contruidos por los docentes, ii) a partir de la gramática emergente de los textos abordados al utilizar ejemplos extraídos de estos o iii) a partir de ejercicios tomados de libros didactizados, producidos para la enseñanza del inglés como extranjera.

Cabe destacar que en una de las lecciones del área Social y Artística se observó una combinación de las tres maneras mencionadas en simultáneo, pues la docente primero presentó la estructura a analizar en aislado: cuándo utilizar los pronombres relativos *who*, *whom*, *which* y *that*. Luego realizó un ejercicio cuya temática estaba vinculada a la carrera de los estudiantes y se basaba en extractos de textos reales (la realización de contratos legales) y, finalmente, realizó un ejercicio extraído de un libro de texto producido para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en ámbitos legales. Esto deja entrever que existe una combinación de enfoques en las lecciones, desde cierto formato PPP (Pre-

sentación-Práctica-Producción) a aspectos del enfoque comunicativo vinculado a la participación de estudiantes, y algunas cuestiones que podrían asociarse a los enfoques conocidos como Enseñanza de inglés para fines específicos y Enseñanza del inglés para fines académicos, sobre todo porque los ejercicios se relacionan con las temáticas de las carreras de los estudiantes.

4.5. Las temáticas recurrentes que emergen en las entrevistas

El análisis de las temáticas emergentes en las entrevistas permitió agrupar la información según las categorías analizadas. En la Tabla 6 se proporcionan algunos ejemplos de las temáticas recurrentes.

Tabla 6. Extractos tomados de las entrevistas sobre las temáticas analizadas

Temáticas abordadas en clase	Desarrollo de habilidades macro-lingüísticas	Desarrollo de léxico	Desarrollo de aspectos formales de la lengua	Recursos utilizados	Posibles enfoques
“Dependiendo en qué facultad se está. Si se estuviera en Odontología sabés que la necesidad va por leer textos de Odontología.” (Docente 2, 19/7/2021)	Desarrollo unidades “que tengan una temática puntual para que yo pueda trabajar.” (Docente 3, 24/7/2021)	“Les puse un glosario para cada una de las carreras que se ofrece en la facultad.” (Docente 2, 19/7/2021)	“A partir de las ideas debatidas se toma una gramática emergente de los errores de los alumnos.” (Docente 1, 16/7/2021)	“Aparte son materiales que yo diseñé.” (Docente 1, 16/7/2021)	“El saber por el saber en sí mismo. Que no tiene algo utilitario exclusivamente.” (Docente 1, 16/7/2021)

<p>“El profesor elegía específicamente temáticas para una carrera o para otra y estaba bueno.” (Estudiante área Social y Artística, 18/8/2021)</p>	<p>“Antes capaz que ni los leían en inglés porque no sabía nada; ahora por lo menos trato de hacer el esfuerzo, entonces tipo lo leo y como que comprendo algunas palabras; relacionadas a la [disciplina que estudia en el área de salud], a la materia, a la profesión.” (Estudiante área ciencias de la salud, 18/8/2021)</p>	<p>El docente trataba “que aprendiéramos vocabulario de cada carrera. Y eso estuvo muy bien porque ya te vas familiarizando con cosas que después te vas a encontrar.” (Estudiante área Social y Artística, 18/8/2021)</p>	<p>“En nuestro caso, por ejemplo, aparecía la gramática... al entender los textos, en cosas que se resaltaban en los textos.” (Estudiante área Ciencias de la Salud, 18/8/2021)</p>	<p>“Todos los artículos que leíamos o videos o todo eso lo intentaron hacer lo más relacionado posible a nuestra carrera.” (Estudiante área T.C.N.H, 18/8/2021)</p>	<p>“No quisiera ponerle etiquetas, pero como que hacia dónde fueron las búsquedas del constructivismo.” (Docente 1, 16/7/2021)</p>
--	--	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Posibles enfoques de enseñanza a partir de la triangulación de datos

En cuanto a los enfoques de enseñanza, como se ha venido señalando y se observa en la Tabla 6, los discursos que se dan en los distintos niveles dejan entrever que existe heterogeneidad. Quizás por ello no se suele hacer referencia explícita a estos. Tres programas curriculares señalan que en los cursos se trabaja desde un enfoque comunicativo al mencionarlo, por ejemplo, de la siguiente manera: “El curso se organiza en torno a unidades temáticas que se abordan desde un enfoque comunicativo...” (Programa curso “Inglés para fines universitarios 1, Facultad ASA). En la mayoría se detallan distintas habilidades que se promueven, pero no los enfoques.

5. Discusión de los resultados

Las tres dimensiones estudiadas: enfoques, objetivos y contenidos curriculares muestran que los cursos de inglés que se brindan en la universidad son diferentes a los que se brindan en otros contextos y tienen características específicas propias.

En cuanto a los enfoques, los datos recabados muestran que existe gran heterogeneidad tanto entre cursos como en un mismo curso. Emerge en los distintos discursos, en tanto característica compartida, una enseñanza basada en una combinación de diversos enfoques. Por ejemplo: aspectos del enfoque léxico para promover desarrollo de vocabulario, características del enfoque de enseñanza de inglés para fines académicos para fomentar desarrollo

de prácticas letradas e incluso para promover una concientización de aspectos formales del inglés. Se observó que en las aulas se aborda la gramática en tanto proceso, pero también como producto (Tablas 2 y 3). Además, no solo existen diferencias entre cursos de comprensión lectora y de lengua inglesa (ver apartado 4.1.1.), sino que existen cursos que hacen foco en distintos registros del inglés: general, académico, técnico y profesional (Tabla 1). Por tanto, se percibe que los cursos se desarrollan desde una perspectiva sociocrítica, no cosificada, que favorece el uso de una diversidad de enfoques al intentar acompañar la enseñanza y desarrollo de la lengua meta con las necesidades de los estudiantes en su transcurso por la universidad.

Los objetivos curriculares, que fueron identificados en los programas y estudiados en las aulas, difieren mucho dependiendo si es un curso de lengua (Tabla 2) o de comprensión lectora (Tabla 3). Mientras que en los cursos de lengua se hace foco en la comprensión de la estructura del inglés (Tabla 5) y se trabaja en el desarrollo de léxico y de las habilidades receptoras y productoras (si bien se prioriza el trabajo en la comprensión lectora), en los cursos de comprensión lectora (Tabla 3) todos los objetivos están ligados a fomentar el desarrollo de la lectura comprensiva y análisis crítico de textos de distintos géneros en inglés.

Además, si bien las temáticas que se abordan en las aulas no son especificadas en los programas curriculares, el análisis de estas durante las observaciones de aula (Tablas 2 y 3) muestra que los conocimientos específicos de las disciplinas que estudian quienes concurren a los cursos de inglés

están puestas en juego, por lo que los docentes de los estos consideran las facultades insertas y los intereses de los estudiantes. Esto también muestra autonomía y criticidad por parte de los docentes al seleccionar tanto las temáticas como los recursos con que trabajarán. De hecho, en las entrevistas los docentes recalcan que ellos diseñan sus propios materiales (Tabla 6).

Más allá de esto, el foco de los cursos en el desarrollo de comprensión lectora de temáticas relacionadas con las áreas de estudio parece mostrar que se priorizan las necesidades a corto plazo por sobre las a largo plazo. Es decir, se jerarquiza el que los estudiantes puedan leer textos vinculados a sus estudios por sobre las necesidades que pueden tener al egresar, que suelen estar ligadas más a la producción escrita y oral para poder participar en actividades académico-profesionales que implican el uso de inglés (participación en equipos de trabajo, eventos y producción de textos).

Por último, la triangulación de los datos muestra que emerge cierta *discursividad universitaria* (Dogliotti, 2018) asociada a los enfoques de los cursos de inglés que cobra forma en la manera en que se promueve una enseñanza no cosificada, dialógica, centrada en el saber, en las necesidades del estudiante y en el acceso al conocimiento. En los discursos no emergen cuestiones netamente utilitarias, sino que, si bien aparecen algunos aspectos instrumentales, sobre todo en las carreras más técnicas, el foco está puesto en la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica que permite manejar con autonomía y complejidad distintos aspectos de la enseñanza.

5. Conclusiones

Los discursos institucionales (Madfes, 2013) presentes en los programas curriculares y en los discursos de docentes y estudiantes cobran forma durante los procesos de enseñanza que se dan en los escenarios de acción: en las aulas. Docentes y estudiantes, en interacción, configuran estos espacios donde se constituye una discursividad específica, diferente a la de contextos no universitarios, en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En las aulas el programa curricular del curso funciona como una guía heurística que habilita al docente a poner en juego diversas maneras de transmitir conocimientos y habilidades lingüísticas considerando la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes. Los discursos analizados permitieron entrever que esta diversidad se aborda desde una perspectiva abierta, cambiante y heterogénea considerando las realidades coyunturales que emergen en el aula. Es decir, si bien en tres programas curriculares se menciona que se trabaja a partir de un enfoque comunicativo, en los cursos analizados los docentes no adoptaron un currículo prescriptivo y cerrado, ni un único libro, sino que abordaron la enseñanza de la lengua meta a partir de una multiplicidad de temáticas, enfoques, materiales y recursos ligados a los objetivos programáticos.

Uno de los objetivos principales de los cursos es el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés para que los estudiantes puedan leer textos académicos, profesionales o técnicos con autonomía. De los 23 cursos ofrecidos en la universidad, ocho son para el desarrollo de esta habilidad, uno es para el desarrollo de la

escritura y en los otros 14, si bien se trabajan las otras macro-habilidades lingüísticas, el énfasis también está puesto en la lectura. Más allá de esto, entre los objetivos curriculares aparecen de manera recurrente el desarrollo de léxico vinculado a las áreas de estudio, el desarrollo de estrategias de análisis metalingüístico de distintas estructuras formales de la lengua y, en menor medida, el desarrollo de prácticas letradas (generalmente asociadas al análisis de distintos géneros textuales).

La pluralidad de objetivos y abordajes existentes, que los contenidos curriculares se trabajen a partir de temáticas ligadas a las carreras de los estudiantes y que los cursos se desarrollen poniendo en práctica y considerando habilidades asociadas al pensamiento crítico, a la duda metódica y a la autonomía, constituyen una *discursividad universitaria* (Dogliotti, 2018) que permea los discursos de los docentes y las aulas.

Por las razones mencionadas, parece existir una especificidad en torno a cómo se brinda esta enseñanza en la universidad analizada que se materializa en tres aspectos: i) la variedad de enfoques, ii) la pluralidad de temáticas abordadas a partir de una diversidad de géneros textuales y materiales vinculados a las carreras de los estudiantes y iii) el énfasis en desarrollo de pensamiento crítico y de prácticas asociadas al contexto universitario.

En cuanto a las limitantes de la investigación, si bien se trató de un estudio de caso, por lo tanto, no se pueden generalizar los resultados. Se considera que el tipo de aproximación a los escenarios de acción en torno a la enseñanza del inglés en la universidad permite la construcción

y el fortalecimiento de prácticas educativas sociocríticas de enseñanza de esta lengua y sirve de guía heurística para posibles investigaciones futuras. En el futuro se

puede ahondar en el trazado de objetivos programáticos que ligen el desarrollo de prácticas letradas con el de las habilidades lingüísticas.

Referencias

- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística, ma non troppo. En *70 años de Humanidades y Ciencias de la Educación* (pp. 48-49). Montevideo: Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. y Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29(13), 177-190. Recuperado de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1164/1318>
- Behares, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bond, B. (2020). *Making Language Visible in the University. English for Academic Purposes and Internationalisation*. Bristol: Multilingual matters.
- Canale, G. (2010). *Globalización y lenguas internacionales: identidades, discursos y políticas lingüísticas: el caso del inglés, el español y el esperanto*. Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Canale, G. (2011a). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la Educación pública uruguaya. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49-76. Recuperado de [cmassimino,+Journal+manager,+8637-23132-1-CE.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/handle/document/436372313211CE.pdf)
- Canale, G. (Comp.) (2011b). *El inglés como Lengua Extranjera en Uruguay*. Uruguay: Tradinco.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches in second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2014). Teaching Language through Discourse. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th Ed, pp. 424-437). EUA. National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Clarke, D.F. (1991). The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12(1), 13-28. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/12.1.13>
- Couchet, M. M. (2012). Lo elemental en el aprendizaje de una lengua extranjera: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 172-186). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Couchet, M. M. y Musto, L. (2017). Estar entre “dos” lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En C. Blezio (Dir.), *Lejos de preceder al punto de vista. Lecturas leñuajeras sobre Ferdinand de Saussure* (pp. 87-94). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- de Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press
- Díaz Maggioli, G. (2012). Building communities of Practice. En A. Honigsfeld y M. G. Dove

- (Eds.), *Coteaching and Other Collaborative Practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, Research, Reflections, and Recommendations*, (pp. 261-270). EUA: Information Age Publishing.
- Dogliotti, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* [tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667.pdf>
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1969). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Gibson, W. J. y Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. EUA: SAGE Publications.
- González-Álvarez, D. y Rama-Martínez, E. (Eds.) (2020). *Languages and the Internationalisation of Higher Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Grabe, W. y Stoller, F.L. (2014). Teaching Reading for Academic Purposes. En M. Celce-Murcia, D. Brinton y M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4^{ta} ed., pp. 189-205). EUA: National Geographic Learning.
- Hamel, R.E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hyland, K. (2011). Specific Purposes Programs. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 201-217). EUA: Wiley Blackwell.
- Hyland, K. (1999). Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>
- Johnson, D.C. (2015). Intertextuality and Language Policy. En: M.F. Hult y D.C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 166-180). EUA: Wiley Blackwell.
- Kirkpatrick, A. (2014). *World Englishes. Implications for international Communication and English Language Teaching* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klett, E. (Dir.) (2005). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria.
- Lewis, M. (2002). *Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson-Heinle.
- Liddicoat, A.J. (Ed.) (2018). *Language Policy and Planning in Universities. Teaching, Research and Administration*. Londres: Routledge.
- Madfes, I. (Org.) (2013). *Aproximaciones al Diálogo Institucional* (2^{da} ed.). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento De Publicaciones
- Masello, L. (2019a). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Masello, L. (2019b). Conocimiento de lenguas y conocimiento en lenguas en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 29-64). Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Masello, L. (2019c). Construir repertorios plurilingües; de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). CSIC/FHCE/Udelar. Montevideo: Universidad de la República. CSIC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Londres: Macmillan.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación, *Cinta de Moebio*, 27, 27-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- O'Regan, J.P. (2021). *Global English and Political Economy*. Londres: Routledge.
- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 2, 69-72. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30/22>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896003.pdf>
- Phillipson, R.H.L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice. A guide for Social Science Students and Researchers*. EUA: SAGE Publications.
- Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En R. Wodak y M. Meyer, M. (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 205-266). México: Gedisa.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad de la República. (1998). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Uruguay: Universidad de la República.
- Yule, G. (2014). *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Lucía Valencia García
Cecilia Cota Martínez
Viviana Briones Lara

El proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes del Nivel Medio Superior en México: una prueba diagnóstica de egreso

The process of learning English for Mexican high school students: a graduation diagnostic test

RESUMEN: En México, como parte de la formación integral del Nivel Medio Superior (NMS), se establece en el perfil de egreso que los estudiantes, además de tener noción lingüística de su lengua materna (L1), amplíen sus conocimientos aprendiendo una segunda lengua (L2) para la comunicación en un entorno globalizado, siendo el inglés la lengua de entendimiento común. Por ello, esta investigación, de corte exploratorio mixto, propone el diseño de un examen con reactivos basados en los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, el desarrollo de competencias genéricas y de comunicación, las necesidades de los estudiantes y su contexto para brindar un diagnóstico del nivel de desempeño de las habilidades lingüísticas a partir de los criterios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Posterior a su diseño, la prueba fue aplicada a 165 estudiantes al término del sexto semestre de bachillerato de una universidad pública del estado de Querétaro. Al evaluar las respuestas obtenidas del examen, los resultados mostraron los niveles de desempeño de cada habilidad evidenciando que existe una necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y la producción escrita para obtener el nivel de proficiencia deseado al egresar el bachillerato.

PALABRAS CLAVE: examen diagnóstico de egreso, Nivel Medio Superior, enseñanza del inglés como segunda lengua.

ABSTRACT: In Mexico, the High school Education Level establishes a personal development in its graduate profile in which, besides the linguistic knowledge of their mother tongue (L1), students must learn a second language (L2) to communicate in a global environment, English the language for a common understanding. For that reason, this article proposes the design of an exam that includes the course plan

COMO CITAR: Valencia García, L., Cota Martínez, C., & Briones Lara, V. (2025). El proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes del Nivel Medio Superior en México: una prueba diagnóstico de egreso. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–26. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.310>

Lucía Valencia García
Universidad Autónoma de Querétaro, México
lucia.valencia@uaq.mx
ORCID: 0000-0003-2773-0591

Cecilia Cota Martínez
Universidad Autónoma de Querétaro, México
cecilia.cota@uaq.mx
ORCID: 0000-0002-6760-3581

Viviana Briones Lara
Universidad Autónoma de Querétaro, México
viviana.briones@uaq.mx
ORCID: 0000-0002-6284-7982

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.310>

Recibido: 29/04/2024

Aceptado: 28/06/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia Licencia
Creative Commons Atribución-No-Comercial
4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E310

contents, the development of general and communicative competences, students' needs, and their context to get a diagnostic of the level of their linguistic abilities development according to the criteria of the Common European Framework of References for Languages (CEFR). After the exam's design, it was applied to 165 sixth-semester high school students at a public university in Queretaro. After getting the answers to the test evaluation, the results showed the necessity for more development of reading and listening comprehension abilities and written production to acquire the desired level of proficiency for graduate students..

KEYWORDS: diagnostic test for graduate students, high school, English as a second language teaching

Introducción

A lo largo del tiempo, la globalización ha tenido un gran impacto en la vida de los individuos de todo el mundo modificando sus estilos de vida, formas de pensar y de educar, entre otras cuestiones. En el campo de la lingüística, un cambio importante ha sido la evolución y/o desaparición de lenguas y sus valores culturales (Hamel, 2003). Asimismo, el inglés, que cuenta con el mayor número de hablantes nativos o de primera lengua en el mundo, se ha convertido en la *lingua franca*, concepto que se define como el lenguaje adoptado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna (L1) (Marconi et al., 2020).

En el campo de la educación, en aquellos países donde el inglés no es la L1, se considera el desarrollo del inglés (L2) como parte de la formación integral de los estudiantes ya que esto permite proporcionarles las herramientas lingüísticas necesarias para lograr una comunicación y un entendimiento en un entorno globalizado. En este contexto académico se busca que el desarrollo de la competencia lingüística se materialice con la realización de distintas actividades que abarcan la comprensión, expresión, interacción o la mediación con textos en forma oral o escrita, o en ambas para lograr un dominio de dicha L2 (Consejo de Europa, 2022).

En México, el sistema educativo incorpora el inglés en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos con el objetivo de que los estudiantes, al egresar del Nivel Medio Superior (NMS), tengan un nivel de proficiencia intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) (SEP, 2009). Sin embargo, es una realidad que el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta L2 tiene diversas problemáticas, ya que a pesar de que la currícula cuenta con las horas de instrucción necesarias para tener el nivel de proficiencia esperado, al concluir el bachillerato los estudiantes no logran alcanzarlo (EF EPI, 2024). Actualmente, no existen suficientes estudios con una cobertura nacional que reflejen el nivel de competencia lingüística y los avances de competencia generales y lingüísticos de los egresados al término del sexto semestre del bachillerato para esclarecer las dificultades que tienen para alcanzar el nivel de inglés (L2) deseado al egresar. Lo anterior tiene consecuencias significativas debido a que la mayoría de las personas que deciden continuar con sus estudios en el Nivel Superior (NS) no alcanzan el nivel de la L2 establecido en el perfil de ingreso/egreso de los distintos programas que se ofertan. Aquellos que deciden incorporarse al campo laboral

cuentan con oportunidades de interacción muy limitadas en el mercado laboral al no tener un nivel de inglés suficiente para comunicarse de forma correcta (Puspaningtyas *et al.*, 2022).

Para que la evaluación del nivel de proficiencia del inglés (L2) sea válida y confiable, se toman como referencia los puntajes obtenidos en los exámenes de certificación internacionales y nacionales, mismos que toman en cuenta los criterios del MCER. La aplicación de estas pruebas y la obtención de los resultados que brinden un panorama general del dominio lingüístico de esta L2 de todos los egresados del NMS es bastante complejo, ya que, además de tener un costo muy elevado, la evaluación de las habilidades de producción oral y escrita para una matrícula numerosa implica mucho tiempo. Aunado a ello, estas pruebas no responden a las necesidades locales del bachillerato porque no reflejan el nivel de desarrollo de las competencias generales y comunicativas por parte de los aprendices a partir de los contenidos de los programas educativos del bachillerato, sus necesidades y de su contexto.

El objetivo de este artículo es el diseño de un examen de egreso que tome en consideración los contenidos de los Programas de las asignaturas de Inglés, el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares del NMS, las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven de acuerdo con los criterios de proficiencia establecidos en el MCER. Al evaluar los resultados de esta prueba se obtiene un diagnóstico del nivel de desempeño de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de sexto semestre, evidenciando cuáles ne-

cesitan mayor desarrollo para alcanzar un nivel de proficiencia intermedio del inglés (L2) establecido en el perfil de egreso de este nivel educativo.

Marco Teórico

El inglés en el bachillerato en México

En búsqueda por la unificación de directrices para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas derivado de las demandas de un mundo globalizado, se toma como parámetro el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, el cual es un documento que describe tanto el uso como el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua a partir del desarrollo de competencias generales y comunicativas lingüísticas con el fin de realizar actividades de comprensión y producción de textos orales y/o escritos aplicadas en diferentes contextos (Consejo de Europa, 2022). Este documento favorece al campo de la educación y al profesional debido a que establece una base común para el desarrollo curricular, la formación de profesores, la elaboración de programas y exámenes a partir de criterios para ser un usuario básico, independiente y competente de la lengua. Las escalas de este marco sirven como referencia para los niveles de proficiencia de las habilidades de comprensión auditiva, lectura, expresión escrita y habla considerando el desarrollo de competencias generales y comunicativas en los distintos ámbitos de la vida social para lograr una comunicación correcta dando respuesta a las demandas actuales.

En el campo de la educación en México se tiene como objetivo que los estudiantes, además de tener noción lingüística del español (L1), deben ampliar sus co-

nocimientos aprendiendo una L2 que, en este caso, es el inglés por ser la *lingua franca*. Para mantener una comunicación correcta en inglés, los estudiantes deben tener los conocimientos y habilidades lingüísticas, además de las competencias plurilingües y pluriculturales para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global y respetar su propia cultura y la de los demás. Por ello, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) vigente se establece como perfil de egreso el nivel B2 del MCER para lograr un desarrollo a nivel académico y profesional que resulte suficiente para competir en el entorno personal y profesional que exige la realidad actual (SEP, 2009). Sin embargo, a pesar de que la currícula de este nivel educativo cuenta con las horas de instrucción necesarias para tener el nivel de proficiencia esperado, al concluir el bachillerato los estudiantes no logran alcanzarlo (EF EPI, 2024). En respuesta a lo anterior mencionado, la nueva propuesta de Reforma considera al nivel A2 del MCER como aprendizaje de trayectoria del nuevo marco curricular común (Sep, 2023).

Es así como, de acuerdo con el nivel de proficiencia del inglés (L2) deseado y establecido en el perfil de egreso del NMS, se busca que los estudiantes, al egresar, alcancen un nivel intermedio de acuerdo con los criterios establecidos en el MCER para ser hablantes independientes que comprenden textos con un uso de la lengua habitual y cotidiano. Además, que puedan identificar las ideas principales de discursos bien articulados con temas actuales y que puedan

producir textos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos o de interés personal que describan experiencias e impresiones en esta L2 (Consejo de Europa, 2022).

El bachillerato y los exámenes de certificación de inglés

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) está directamente relacionado a las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo que es de suma importancia tenerlos en consideración para lograr una adquisición más eficiente. Actualmente, existen muy pocos estudios del proceso de aprendizaje del inglés (L2) de los aprendices del NMS que evidencien la percepción y experiencias de aprendizaje en este contexto para resolver las dificultades que se tienen para alcanzar un nivel de proficiencia intermedio del inglés (L2) al egresar.

García y Ceballos (2020) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de primer semestre del bachillerato de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), el cual tenía como objetivo conocer la motivación tanto intrínseca como extrínseca para el aprendizaje de una L2. Los resultados mostraron que, desde un inicio, los aprendices están conscientes de la importancia y los beneficios que trae consigo el uso correcto del inglés al poder tener una comunicación con personas de otras culturas, un mejor desempeño en el campo laboral y un estatus social; sin embargo, no mostraron gran interés ante los angloparlantes y su cultura. De igual manera, uno de sus intereses de aprendizaje es estar preparados ante la posibilidad de vivir en un país en el extranjero y el deseo de poder leer materiales escritos,

pero la intensidad de su motivación está mayormente relacionada con la acreditación de la asignatura de inglés.

Otra investigación llevada a cabo por Quijano-Zavala et al. (2019) con estudiantes de bachillerato de los estados de Campeche, Yucatán y Tabasco tuvo como objetivo mostrar la apreciación de los estudiantes con respecto a sus clases de inglés en este nivel educativo y sus expectativas de aprendizaje de la L2. Los resultados mostraron que la experiencia es mayormente satisfactoria a pesar de que no todas las sesiones son consideradas interesantes y sus profesores tenían interés en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se resalta que fuera del aula existe poca práctica ya que a pesar de que la mayoría de ellos tienen amigos que sí hablan inglés, no siempre interactúan utilizando la L2. En cuanto a sus expectativas de aprendizaje se evidenció que la mayoría de ellos están dispuestos a esforzarse para tener un dominio intermedio o avanzado al finalizar su carrera universitaria, pues consideran que en la preparatoria su nivel de proficiencia es básico siendo la comprensión de lectura la habilidad con un nivel de desarrollo más fuerte y en segundo lugar la producción escrita.

De igual forma, algunos otros trabajos de investigación regionales e institucionales concuerdan en que la mayoría de los estudiantes egresados de la EMS no logran desenvolverse con un nivel intermedio (Cid de León, 2023; Sánchez, De Santiago y Jöns, 2017; Martínez y Esquivel, 2018).

Los hallazgos de estas investigaciones muestran un panorama del contexto de los estudiantes mexicanos del NMS donde la mayoría de ellos tienen como prioridad

aprender inglés con el fin de acreditar las materias de inglés y egresar del bachillerato. A pesar de estar conscientes de la importancia y los beneficios que les dará en un futuro cercano el dominio de esta L2, posponen para la universidad el tener un nivel de proficiencia intermedio o avanzado, por lo que no ven una necesidad inmediata de aprendizaje para un dominio más alto de esta lengua. Aunado a ello, fuera del aula tienen muy poca necesidad de comunicación en inglés y consideran que la lectura es la habilidad mayormente desarrollada en el bachillerato seguida de la escritura.

Para obtener una valoración válida y confiable del nivel de proficiencia del inglés (L2) se necesita una prueba que sea objetiva e integral que evidencie el proceso y logro obtenido por los estudiantes. Para ello las universidades utilizan exámenes de certificación internacionales y nacionales que toman en cuenta los criterios del MCER. Las pruebas internacionales son diseñadas por países donde el inglés es la L1 y tienen como objetivo promover y establecer reglas sobre el uso de la lengua a partir de libros de gramática y diccionarios, libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera y materiales de enseñanza-aprendizaje. Para su diseño se consideran las necesidades de los aprendices, pero no se toman en cuenta las prácticas locales del lenguaje. Una de las más utilizadas es el Test of English as a Foreign Language (TOEFL); sin embargo, los resultados que se obtienen reflejan únicamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto académico dejando de lado otros ámbitos sociales. Esta prueba tiene una gran aceptación a nivel

mundial, el tiempo de aplicación es de dos horas y tiene una vigencia de dos años. Otros exámenes de uso frecuente son el International English Language Testing System (IELTS) y el First Certificate in English (FCE), los cuales son respaldados por organizaciones que tienen centros ubicados en todo el mundo y un gran equipo de examinadores, docentes y editores. Ambos tienen una gran cobertura de aceptación y gran reconocimiento a nivel mundial, pero el IELTS tiene una vigencia de dos años y el FCE no tiene fecha de caducidad. El costo de estas pruebas es muy elevado y con un tiempo de aplicación de tres horas aproximadamente ya que la valoración de la producción oral es llevada a cabo por evaluadores certificados y las fechas están sujetas a su disponibilidad de tiempo y espacios necesarios para llevarlas a cabo.

También existen pruebas elaboradas por países donde el inglés es una L2. En el caso de México, donde el inglés se considera una lengua extranjera ya que es aprendido primeramente en los salones de clase, la más utilizada es la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), la cual acredita el nivel de conocimientos y aptitudes comunicativas de acuerdo con el MCER en el país. Esta certificación puede obtenerse a partir de la acreditación de las evaluaciones del programa SEPA inglés que se aplican al concluir un curso o en las jornadas de evaluación directas por parte de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El costo es elevado y su aplicación tiene una duración de dos horas con una vigencia de cinco años. Asimismo, las universidades públicas y pri-

vadas tienen sus propios exámenes de certificación de nivel de proficiencia de una L2 para cumplir con el requisito de ingreso o egreso de sus Programas Educativos. Estas pruebas se consideran de uso interno y no pueden ser utilizadas para continuar estudios en el extranjero y/o para certificar un nivel de dominio en el campo laboral. El precio no es elevado y su diseño tiende a ser tomado de reactivos de pruebas internacionales con una duración de dos horas aproximadamente.

Es importante resaltar que estas pruebas de certificación, previamente mencionadas, difícilmente podrían ser utilizadas para tener una visión más amplia del nivel de proficiencia del inglés de los estudiantes que egresan del NMS debido a que no toman en consideración las necesidades y el contexto de este nivel educativo. De ahí la importancia de contar con un instrumento de evaluación que considere el aprendizaje del inglés a partir del uso de esta lengua con una práctica local contextualizada (Pennycook, 2010) para esclarecer la discrepancias entre los objetivos de egreso y las necesidades locales de la educación en México.

Los programas de inglés y el examen diagnóstico de egreso

Para este estudio se consideró la Escuela de Bachilleres que es de tipo propedéutico, general y único de una universidad pública del estado de Querétaro. Actualmente se ofertan las modalidades escolarizada, mixta y virtual y cuenta con 14 planteles ubicados en distintos municipios. Los fundamentos didáctico- pedagógicos de este bachiller recaen en la escuela de Frankfurt,

la didáctica crítica, el constructivismo y en teorías como el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo. En la reestructuración curricular del 2013, en todas las modalidades, se adoptó el Enfoque por Competencias para desarrollar las competencias Genéricas y Disciplinarias establecidas por el Marco Curricular Común del NMS (MCCEMS) y lograr el mismo perfil de egreso que los distintos sistemas y subsistemas del país dando respuesta a las demandas del contexto actual (UAQ, 2012). La matrícula aproximada es de 7000 estudiantes siendo el escolarizado el que cuenta con un mayor número, por lo que los grupos que lo conforman son muy numerosos, de entre 45-50 estudiantes, y multiniveles. Los niveles de proficiencia de inglés (L2) varían desde el nivel A1 al B2 del MCER en cada semestre.

El Mapa Curricular del Plan de Estudios actual se basa en seis ejes de formación: Matemático y Razonamiento, Ciencias Naturales y Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades, Lenguaje y Comunicación y Formación Personal. Dentro del eje de Lenguaje y comunicación se ubican los programas de las seis asignaturas de Inglés (I-VI), que van desde el primero al sexto semestre, con una hora diaria de clases de lunes a viernes. Tienen como propósito transmitir los conocimientos y habilidades lingüísticas para mantener una comunicación en una L2 desarrollando las competencias plurilingües y pluriculturales que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global y respetar la propia cultura y la de los demás (UAQ, 2019). Sin embargo,

es una realidad que los estudiantes que están en esta preparatoria tienen, en su mayoría, un nivel básico (A1 y A2 del MCER) y debido al número de horas que abarcan las seis asignaturas de Inglés se busca alcanzar el nivel B1 del MCER. Por lo anterior, en Inglés I y II se tiene como objetivo alcanzar el nivel A1, en Inglés III y IV el A2 y en Inglés V y VI el B1 del MCER para desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios pasar de un usuario básico a uno independiente (UAQ, 2019).

Para la evaluación de los programas de inglés se aplica un examen departamental durante el tercer parcial en cada semestre para evaluar los contenidos de gramática y vocabulario, además de la de comprensión de lectura y auditiva y la producción escrita. Evaluar la habilidad de producción oral es sumamente complejo debido a que por el número de matrícula y por el momento de su aplicación se cuenta con poco tiempo para la valoración y retroalimentación. Esta prueba es diseñada por el Área de Inglés y posteriormente cada docente lo aplica a sus estudiantes en la hora de clase. Los reactivos no tienen un formato que se utilice en las pruebas oficiales de certificación de lengua y mayormente son tomados de los libros de texto o del material utilizado en clase. Los resultados obtenidos en la evaluación reflejan únicamente el nivel de desempeño de los contenidos de los programas de cada asignatura y es complejo poder evidenciar su nivel de inglés adquirido ya que los criterios establecidos en el MCER no son considerados.

Para responder a los objetivos de esta investigación y para tener una visión sobre el nivel de proficiencia de los estudiantes

de sexto semestre, en este contexto se elaboró y aplicó un examen de diagnóstico de egreso. Su objetivo fue cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a las competencias generales y lingüísticas, tomando en cuenta los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento, así como los criterios de desempeño (Tobón, 2006).

Para la metodología de su diseño se consideró el principio de validez tomando los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, las competencias generales y lingüísticas, las necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto del NMS y los criterios establecidos en el MCER para un nivel intermedio. Por ello, los textos tanto orales como escritos de comprensión y de producción que se integraron incluían conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los cuales los estudiantes estaban familiarizados y tenían temáticas de su interés. Para su aplicación se consideró el principio de confiabilidad buscando tener

siempre las mismas condiciones para obtener resultados similares. Por ello, se decidió subirlo a una plataforma virtual con un tiempo establecido para ser contestado en dos sesiones en los salones de clase. Además, las instrucciones de cada sección eran claras, restringieron el alcance para que solo una respuesta fuera la correcta y se buscó que las condiciones durante el examen se mantuvieran constantes (Harmer, 2001).

Para la valoración de los conocimientos, los reactivos buscaron comprobar si los estudiantes tenían el entendimiento mínimo requerido en cuanto a los usos y funciones de las estructuras gramaticales y el vocabulario incluidos en los seis programas de Inglés. Para medirlo, se consideró un uso de forma consciente y automatizado de la L2 para tener una interacción con el entorno sociocultural de forma correcta (González *et al.*, 1999). En la Tabla 1 se observa un ejemplo de los contenidos gramaticales de la asignatura de Inglés V incluidos en el examen.

Tabla 1

Ejemplo del contenido considerado en los reactivos para la valoración de conocimiento de estructuras gramaticales

Estructura gramatical	Usos	Función
Presente Perfecto	Experiencias pasadas, acciones pasadas que continúan en el presente, acciones pasadas con consecuencias o resultados en el presente.	Vincular el pasado y presente indicando, en algunos casos, cuándo termina o no una acción iniciada en el pasado
Cláusulas relativas	Cláusulas subordinadas que modifican o dicen algo de un sustantivo en la cláusula principal de la oración y son restrictivas y no restrictivas (Quirk, 1985).	De sujeto del pronombre relativo <i>Ex. They are delighted with the person who/that/*() has been appointed.</i> De objeto del pronombre relativo <i>Ex. They are delighted with the book which/that/() she has written.</i>

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración del desarrollo de las habilidades, los reactivos evaluaron el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto para llevar a cabo una comunicación correcta en un nivel intermedio. En la Tabla 2 se muestran los tipos de textos orales y escri-

tos seleccionados para medir el nivel de desempeño de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y de producción escrita. En el Anexo 1 se encuentran todos los criterios del nivel de proficiencia del MCER esperado de las habilidades consideradas.

Tabla 2

Textos considerados en los reactivos para la valoración de habilidades de acuerdo con los criterios del MCER

Habilidad principal	Subhabilidades		Actividades	Textos
Comprensión lectora	<i>Reading for detail</i> <i>Reading for gist</i>	<i>Skimming</i>	Leer un texto de forma minuciosa.	Texto oral/escrito corto con opciones múltiples sobre la gramática y vocabulario relacionado con temas de la vida cotidiana, el trabajo, la familia, la escuela, pasatiempos, etc. para una comprensión global de este. Texto oral/escrito largo para comparar oraciones dadas y completar partes de este para una comprensión específica/detallada.
		<i>Proofreading</i>	Leer un texto para un entendimiento global. Leer superficialmente, escanear un texto.	
		<i>Scanning</i> <i>Predicting</i>	Deducir un significado a partir del contexto.	
		Revisión de un texto y predecir.		
		Comprensión de ideas principales y entendimiento.		
Comprensión auditiva		<i>Listening for detail</i>	Escuchar de forma minuciosa.	
		<i>Listening for gist</i>	Deducir un significado a partir del contexto.	
			Escuchar un texto para un entendimiento global. Inferir actitudes, sentimientos y estados de ánimo.	
			Predecir e identificar diferentes registros.	
			Reconocer el tema principal de la conversación.	
Producción escrita		<i>Proofreading</i>	Revisión de un texto.	A partir de una oración dada se produce, de forma controlada, con no más de 3 palabras, otra oración que la parafrasea. A partir de una situación dada produce, de forma libre, un texto corto tomando en cuenta el contenido y la estructura de un email/carta.
		<i>Editing Drafting</i>	Abarcar todos los puntos requeridos con un tono y registro acordes con el contexto.	
		<i>Revising</i>		
		<i>Paraphrasing</i>	Uso correcto de estructuras gramaticales y vocabulario.	
			Lograr el efecto deseado para el lector del texto.	

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración de las actitudes y valores, los reactivos incluyeron situaciones concretas donde se observaban comportamientos en distintas situaciones comunicativas y contextos, por lo que la respuesta correcta era aquella que consideraba las intenciones, conductas y emociones para

una buena interacción y comunicación. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de las competencias generales y lingüísticas desarrolladas en los programas de las asignaturas de Inglés que fueron consideradas para lograr una comunicación correcta y asertiva.

Tabla 3

Ejemplo del contenido de los reactivos para la valoración de actitudes y valores

Valor	Actitud	Norma
Asertividad	Disposición a comunicarse con otras personas expresando las necesidades propias y respetando las de los demás.	Tener consciencia de los derechos, valores y sentimientos propios y de otros. Valorar la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad.
Respeto	Apertura a distintas culturas, costumbres y tradiciones.	Tener flexibilidad en el aprendizaje de otras culturas y tradiciones diferentes a las propias. Tener consciencia de aspectos socioculturales diferentes.

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al diseño de los reactivos incluidos en el examen, se consideraron aquellos que son directos e indirectos (Harmer, 2001). Gracias a los reactivos directos los estudiantes desarrollaron una habilidad comunicativa, la cual fue evaluada a partir de situaciones que tenían propósitos reales y de la vida cotidiana a pesar de no ser materiales auténticos. Los reactivos indirectos midieron el nivel de desempeño de las competencias generales y comunicativas a partir de las habilidades de comprensión y producción de forma oral

y escrita con un uso real del inglés (L2) en un contexto específico, evidenciando un aprendizaje de forma controlada (Harmer, 2001).

Un tipo de reactivos indirectos que se seleccionaron fueron los de opción múltiple: sencillos y complejos. Los primeros evaluaron los niveles de desempeño correspondientes al conocimiento, comprensión y aplicación, y los segundos establecieron un contexto de comunicación para crear un escenario real a analizar por parte de los estudiantes (Frade, 2009) (Tabla 4).

Tabla 4

Ejemplos de reactivos de opción múltiple

<p>You must _____ here on time. a. to get. b. getting c. to have to d. get</p> <p>The journalist was _____ by enemy fire as he tried to send a story by radio. a. wronged b. wounded c. injuredd. damaged</p>

Fuente: Harmer, 2001

También se incluyeron reactivos indirectos de oclusión (*cloze procedure*) para medir el conocimiento a partir de eliminar una palabra de un texto y evaluar estructuras gramaticales, colocaciones, combinaciones de palabras con un significado específico, comprensión

de lectura, entre otras. Las palabras de los textos que se sustrajeron estaban relacionadas con los indicadores de la competencias generales y lingüísticas, los contenidos seis de los programas de Inglés y los criterios del MCER (Frade, 2009) (Tabla 5).

Tabla 5

Ejemplo de reactivo de oclusión (*cloze procedure*)

<p>Yesterday I went a. _____ the cinema b. _____ my friend Clare. I enjoyed the film c. _____ she did not.</p>

Fuente: Harmer, 2001

En tanto para los reactivos indirectos de transformación de textos, los estudiantes reformularon una oración demostrando la comprensión de la primera que se les presentaba y se

promovió la construcción de otra a partir de sus conocimientos sintácticos, gramaticales y vocabulario contemplando contextos que les son familiares y de interés (Tabla 6).

Tabla 6

Ejemplos de reactivos de transformación de textos

<p>I'm sorry that I didn't get her an anniversary present. I wish _____.</p> <p>It was a <u>terrifying</u> performance. terrify The acrobats showed _____ fear even though. absolute Their fears of _____ shocked the crowd into stunned silence. dare</p>

Fuente: Harmer, 2001

Gracias a los reactivos directos seleccionados para las habilidades de comprensión de lectura y auditiva se evidenció el conocimiento sobre el uso del inglés (L2) a partir de tareas simples en un contex-

to real. El tipo de reactivos para evaluar estas habilidades eran de tipo verdadero y falso, de opción múltiple y aquellos en donde se remueven oraciones de un texto (Tabla 7).

Tabla 7

Ejemplos de reactivos para las habilidades de comprensión de lectura y auditiva

<p>1. Dear Julia, I'm enjoying myself despite the noisy road outside the hotel. You said it was quiet when you came.</p>	<p>2. Listen to Rebecca and Tom planning a party together. For the next question, choose the correct answer.</p>
<p>Everything else is perfect – exactly as you said. Carmen</p> <p>A. Carmen is pleased that the road is not as noisy as she expected.</p> <p>B. Everything about the hotel is as Julia described except the traffic outside.</p> <p>C. Carmen is sorry she took Julia's advice when choosing her hotel.</p>	
<p>Rebecca and Tom decided to meet on</p> <p>a. Wednesday</p> <p>b. Friday</p> <p>c. Sunday</p>	

Fuente: Hashemi y Thomas, 2012

Para evaluar la producción escrita, los estudiantes redactaron textos cortos a partir de información proporcionada por un texto con reactivos de escritura libre y controlada (transformación de textos) basada

en textos con diferentes tipos de registro y contextos comunicativos para evidenciar el uso de las estructuras gramaticales y vocabulario a partir de una situación comunicativa (Tabla 8).

Tabla 8

Ejemplos de reactivos para la habilidad de producción escrita

<p>Here are some sentences about a radio station. For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first.</p> <p>You are on a holiday in a seaside town. In the postcard you should:</p>	<p>Radio 255 is my favorite station. I think Radio 255 is <i>better</i> than the other stations.</p> <p>Other radio stations have fewer listeners than Radio 255.</p> <p>Radio 255 has _____ listeners than other radio stations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • describe where you are staying • say what facilities the town has got • tell your friend what you do • in the evenings. • Write 30-40 words.
--	---

Fuente: Hashemi y Thomas, 2012

Todos los reactivos incluidos en la prueba fueron revisados por docentes del Área de Inglés y probados con estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Bachilleres. En la Tabla 9 se muestra el número de

reactivos incluidos para cada habilidad, la duración de cada parte del examen y los criterios de valoración con los puntajes necesarios para evidenciar el nivel de desarrollo alcanzado.

Tabla 9
Número de reactivos y puntajes de las respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso

Habilidad principal	Duración	Número de reactivos	Puntaje
Comprensión lectora	30 minutos	15	30
Comprensión auditiva	25 minutos	10	30
Producción escrita	30 minutos	8	40
<i>Tota de minutos</i>	85 minutos	<i>Total de puntos</i>	100

Nota. Elaboración propia

Para darle validez al contenido del examen diagnóstico de egreso se tomó en consideración la propuesta del Coeficiente de Validez de Contenido (Hernández-Nieto, 2002). De ahí que cinco docentes del Área de Inglés, de forma independiente, leyeron los objetivos e instrucciones de este instrumento y revisaron cuidadosamente cada uno de ellos para posteriormente evaluarlos a partir de una escala Likert correspondiente a cinco puntos. Se tomaron en cuenta los criterios de pertinencia, claridad conceptual, nivel de dificultad, nivel cognoscitivo y relevancia. Aunado a ello, se utilizó una escala estimativa donde se asignó un valor de uno si el reactivo es inacep-

table, dos si es deficiente, tres si es regular, cuatro si es bueno y cinco si es excelente, por lo que el puntaje máximo posible por cada reactivo era 20 por cada evaluador. A partir de las evaluaciones se calculó la sumatoria de los puntajes asignados por los expertos para obtener los valores máximos de la escala utilizada por cada reactivo y se obtuvo la probabilidad de concordancia aleatoria entre el total de los expertos y la probabilidad de error. Al obtener un promedio del instrumento de 0.09005890 se obtuvo un valor de concordancia y validez excelente al tener un valor superior a 0.08, que es el valor mínimo que recomienda Hernández-Nieto (2002) (Tabla 10).

Tabla 10

Coficiente de validez de contenido del examen diagnóstico de egreso evaluado por expertos

Reactivos	Puntaje asignado por los expertos						Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
	ítem 1	20	17	20	18	18	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
Comprensión lectora	ítem 2	19	17	20	14	20	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 3	18	19	15	20	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 4	20	15	14	19	20	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
	ítem 5	16	18	17	20	20	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968
	ítem 6	15	19	18	17	19	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
	ítem 7	20	18	16	18	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 8	18	18	20	13	20	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 9	16	18	20	20	19	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
	ítem 10	20	19	18	17	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 11	20	17	18	10	20	85	4.25	0.85	0.00032	0.84968
	ítem 12	18	19	17	20	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 13	18	20	20	18	20	96	4.8	0.96	0.00032	0.95968
	ítem 14	17	19	19	20	20	95	4.75	0.95	0.00032	0.94968
	ítem 15	19	20	14	16	18	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
	Comprensión auditiva	ítem 1	17	19	20	17	19	92	4.6	0.92	0.00032
ítem 2		20	19	18	16	14	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
ítem 3		18	17	17	15	20	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
ítem 4		19	20	20	19	12	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968

	ítem 5	16	17	18	20	19	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 6	15	20	18	19	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 7	20	16	15	17	18	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 8	19	20	20	18	19	96	4.8	0.96	0.00032	0.95968
	ítem 9	18	19	17	14	18	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 10	16	17	19	20	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 1	17	19	20	17	19	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 1	18	17	20	15	18	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
Producción escrita	ítem 2	16	20	17	19	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 3	15	19	16	20	19	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 4	19	20	20	17	18	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968
	ítem 5	16	18	17	15	20	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 6	20	18	20	17	19	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968
	ítem 7	19	18	20	16	20	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
	ítem 8	18	19	17	15	20	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
										Promedio	

Nota. Elaboración propia

Metodología

El enfoque de este estudio es experimental. Su objetivo principal es el diseño de un examen diagnóstico de egreso que tome en consideración los contenidos de las asignaturas de Inglés del bachillerato, el desarrollo de competencias establecidas

en el NMS, las necesidades y el contexto de los estudiantes. Cabe mencionar que para el diseño del examen se tomaron los criterios de proficiencia del MCER de un nivel intermedio ya que es el objetivo de egreso del nivel bachillerato. A partir de ello se consideró como factor de este estu-

dio la gramaticalidad y pertinencia de las oraciones contextualizadas en los reactivos que conformaron la prueba reflejados en las respuestas de los estudiantes: correctas/incorrectas.

La prueba diagnóstica de egreso, como se mencionó previamente, se aplicó a 165 estudiantes del sexto semestre del NMS de la modalidad escolarizada de una universidad pública del estado de Querétaro en dos de los planteles con más matrícula ubicados en la Ciudad de Querétaro. El periodo de aplicación se realizó en la última semana de clases y fue contestado de forma

individual y virtual durante la clase de inglés. Debido a que la clase de inglés tiene una hora de duración, se contestó en dos sesiones: examen 1 (Test 1) con una duración de 50 minutos y examen 2 (Test 2) con una duración de 40 minutos con un tiempo limitado y un solo intento para contestarlos. La prueba se aplicó a estudiantes de entre 17 y 18 años, los cuales, en su mayoría, tienen un nivel A2 y B1, pero también hay pocos con nivel B2 del MCER. Fueron seleccionados de forma aleatoria tomando cinco estudiantes de todos los grupos de sexto semestre de ambos turnos (Tabla 11).

Tabla 11

Participantes seleccionados de sexto semestre del nivel medio superior

	Mujeres	Hombres	Total	Edad (MD)	Edad (DE)
Plantel 1	49	34	83	18.045	0.6382
Plantel 2	45	37	82	17.301	0.425

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración de la prueba, las respuestas correctas de los reactivos brindaron una retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias y contenidos establecidos en los programas de Inglés, evidenciando los logros obtenidos por parte de los estudiantes de acuerdo con los criterios del MCER para un nivel intermedio. Las respuestas incorrectas mostraron las áreas donde hay que hacer ajustes en el modo y disposición de los estudiantes en el aprendizaje del inglés (L2) y en la mediación pedagógica de los docentes para generar estrategias didácticas que mejoren los cursos respondiendo a sus necesidades y las del contexto para una mejor adquisición del inglés (L2). Para

el cálculo de los puntajes de las respuestas de los participantes, a las correctas se le asignó el valor de un punto y a las incorrectas no se les asignó ningún valor. Posteriormente se calcularon los porcentajes de acuerdo con las habilidades de comprensión lectora y auditiva y producción escrita.

Finalmente, para equiparar los criterios del MCER se tomaron en cuenta la tabla de equivalencia de convalidación del requisito de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras de la universidad pública a la que pertenece el bachillerato, donde se establecen las equivalencias de los niveles del MCER con las Pruebas de *Cambridge Language Assessment*, TOEFL iBT, TOEFL

ITP, la cual se puede observar en el Anexo 2 y los porcentajes de respuestas correctas de cada participante obtenidos en la prueba diagnóstica de egreso para obtener una escala de valoración.

Resultados y Discusión

Para obtener los resultados de la prueba se

calificaron las respuestas, al ser 165 participantes y 100 puntos el total de la prueba, se esperaban un total de 16,500 puntos de respuestas correctas en total. El puntaje de las respuestas correctas obtenidas fue de 9,657. De esta manera se obtuvo este puntaje para cada una de las partes de la prueba (Tabla 12).

Tabla 12

Puntajes de las respuestas correctas obtenidas del examen diagnóstico de egreso

	Comprensión Lectora (30 puntos)	Comprensión Auditiva (30 puntos)	Producción Escrita (40 puntos)	Total (100 puntos)
Puntaje de Respuestas esperadas	4950	4950	6600	16500
Puntaje de Respuestas Correctas obtenidas	3546	2684	3427	9657

Nota. Elaboración propia

Para la valoración del aprendizaje se calcularon los porcentajes de respuestas correctas de cada habilidad evaluada para

evidenciar el nivel de desempeño alcanzado de las habilidades que fueron evaluadas por esta prueba (Tabla 13).

Tabla 13

Porcentajes de respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso

	Comprensión Lectora	Comprensión Auditiva	Producción Escrita	Total del examen
Porcentajes de respuestas correctas	72	54	52	59

Nota. Elaboración propia

Los resultados muestran que los participantes aún tienen algunas dificultades en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, lo cual nos lleva a pensar que el desarrollo de las subhabilidades: escuchar de forma minuciosa, deducir un significado a partir del contexto, inferir actitudes, sentimientos y estados de ánimo y predecir todavía necesitan mayor práctica para alcanzar el nivel intermedio del MCER. Los usuarios de este nivel comprenden información concreta identificando las ideas generales y los detalles específicos de un discurso oral. Con la habilidad de producción escrita también se reflejan dificultades para alcanzar el ni-

vel esperado, pues los usuarios de esta son capaces de movilizar recursos buscando un equilibrio para maximizar cualidades y evitar insuficiencias con el fin de escribir redacciones cortas y sencillas de forma correcta a partir del desarrollo de las subhabilidades de revisar, resumir, editar, parafrasear, comunicando con precisión y fluidez sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos.

A partir de los porcentajes de las respuestas correctas de los participantes se muestra el número de personas que alcanzaron los niveles del MCER establecidos en la tabla de equivalencia con la calificación de este instrumento (Tabla 14).

Tabla 14

Número de estudiantes por nivel a partir de las respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso y los criterios del MCER

	Sin nivel (<39)	A1	A2	B1	Total
Número de participantes	24	60	66	15	165

Nota. Elaboración propia

Gracias a esta información se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes de sexto semestre que participaron se encuentran en un nivel A2, seguido del nivel A. Estos son ubicados como usuarios básicos de acuerdo los niveles del MCER.

Conclusión

Para finalizar la presente investigación, se retoma el objetivo de la misma, el cual era el diseño de una prueba diagnóstica de egreso que considerara los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, las competencias genéricas y disciplinares del MCCEMS, así como las necesidades

e intereses de los estudiantes a partir de los criterios del MCER para un nivel intermedio establecido en el perfil de egreso del bachillerato. Debido a ello, los reactivos que se incluyen en esta prueba retomaron textos orales y escritos de temas familiares y del interés de los estudiantes de este nivel educativo para promover una reflexión sobre su contenido para posteriormente identificar las ideas principales comprendiendo lo que se expresa para cuestionar su función: qué son, cómo se componen y para qué se utilizan. Por ello se puede decir que este examen diagnóstico de egreso considera el desarrollo lingüístico de los

estudiantes debido a que incluye desde la concentración en los contenidos específicos hasta el análisis de la forma y función comunicativa del inglés (L2) a partir del desarrollo de competencias para una comunicación correcta en este mundo globalizado.

Aunado a lo anterior, en la prueba se promovió el desarrollo de estrategias que permiten que los estudiantes comprendan y produzcan textos para brindar información en un contexto que les es conocido y acorde a sus necesidades, lo cual no sucede en otro tipo de pruebas de certificación internacionales o nacionales. De igual forma, los reactivos de esta prueba no se enfocaron únicamente en las estructuras gramaticales y el vocabulario que se considera en los programas de las seis asignaturas de Inglés, sino que también evalúa el nivel de desempeño de subhabilidades enfocadas al escaneo y comprensión general en la habilidad de comprensión lectora, habilidades de organización y edición en la expresión escrita, además del reconocimiento de la coherencia y cohesión del discurso y la comprensión auditiva y la pronunciación y entonación en la expresión oral. Se promueven otros dominios lingüísticos mayores de la L2, incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática en distintas situaciones comunicativas. Gracias a ello, a pesar de que algunas de las estructuras de los reactivos no les eran del todo familiar, el hecho de utilizar estructuras gramaticales y vocabulario vistos en clase y acordes al nivel intermedio del MCER permitió evidenciar el nivel de proficiencia de la L2 en general, mostrando el avance de los aprendices.

Posterior al diseño, la prueba se aplicó a estudiantes de sexto semestre y a partir

de su evaluación se tomaron los puntajes de sus respuestas correctas y se calcularon los porcentajes de estas para contrastarlos con los puntajes de pruebas internacionales que toman los criterios del MCER. Estos puntajes se tomaron de una tabla de equivalencia que se utiliza para cuestiones internas de certificación de los niveles de inglés en la universidad pública de donde es parte este bachillerato considerando el nivel intermedio que es el considerado para egresar del NMS. En la actualidad existen muy pocos estudios que muestren resultados sobre este nivel educativo y gracias a los resultados de la prueba de este estudio se pudo observar que, a pesar en el mapa curricular se incluyen seis semestres de la asignatura de Inglés con un total de 540 horas, los participantes que están egresando aún necesitan un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión y producción, pero principalmente de las de comprensión auditiva y expresión escrita para alcanzar un nivel intermedio. Es importante resaltar que el desarrollo de habilidades y el amplio rango de sus subhabilidades les toma tiempo a los estudiantes para alcanzar un nivel avanzado y ser un usuario competente.

Gracias a este estudio se puede concluir que, para tener un diagnóstico más cercano a la realidad, los estudiantes de cada nivel educativo deben ser evaluados de acuerdo con necesidades para tener parámetros de evaluación acordes con su contexto y mostrar los niveles de desarrollo de sus competencias generales y sus habilidades lingüísticas. En este caso, los estudiantes del NMS se encuentran en la etapa de la adolescencia. El desarrollo del lenguaje del español (L1) en esta edad está caracterizado por un

crecimiento gradual y prolongado en todos los dominios lingüísticos mayores (Nippold, 2010). Asimismo, durante el proceso de adquisición del inglés (L2) el desarrollo de las competencias de expresión y producción, oral y escrita y la adquisición de estructuras lingüísticas presentan un gran desafío para ellos debido a que existe una influencia de la L1 en textos orales y escritos en inglés (L2) y hay una transferencia de las problemáticas en los planos morfológico, sintáctico y pragmático. Además de ello, existe una carencia de recursos lingüísticos para la comprensión y producción de textos en la L2 y los estudiantes no cuentan con oportunidades suficientes para desarrollar estas competencias en diferentes contextos fuera de las aulas.

Finalmente, el diagnóstico obtenido por los resultados de esta prueba permitió evidenciar las competencias y habilidades que necesitan un mayor desarrollo para considerar tareas específicas centradas en la reflexión y el uso comunicativo de la lengua, creación de materiales didácticos, estrategias de aprendizaje, mejorar los programas de las asignaturas, etc. considerando sus intereses y necesidades durante los semestres que se imparte la asignatura de Inglés. Una de las limitaciones de esta investigación, como se mencionó en un inicio, es que en el diseño del examen no se consideró la expresión oral. Sin embargo, es importante mencionar que esta es la habilidad que presenta un mayor desafío para los estudiantes, en contraste con las que sí fueron evaluadas. Esto es debido a la inmediatez de la producción donde la en-

tonación y pronunciación juegan un papel crucial para la comunicación instantánea y se tiene una interacción en tiempo real. Además, debido al número de estudiantes inscritos en el bachiller es prácticamente imposible evaluarlos por el tiempo requerido y las condiciones de la institución no lo permite, pues solo se cuentan con 60 minutos de clase a diario donde todos deben estar presentes y cada grupo tiene entre 45-50 estudiantes con distintos niveles de proficiencia del inglés (L2).

Al realizar futuras investigaciones en este contexto podrán esclarecer los procesos cognitivos y lingüísticos que llevan a cabo los estudiantes del NMS para evidenciar el cómo los actores educativos pueden beneficiarse de las ventajas de dichos procesos teniendo un impacto en su desempeño académico. Lo anterior se verá reflejado directamente en la motivación ya que se considera su contexto. La mayoría de ellos continuarán con una Educación Superior y al aplicar instrumentos de evaluación como este es un diagnóstico tangible para conocer en dónde serán ubicados en niveles de inglés, permitiéndoles tomar decisiones previas o durante sus estudios universitarios como exentar esta asignatura presentando un examen voluntario en la Facultad, cursar una tercera lengua (L3), presentar un examen oficial que avale su nivel de inglés, etc. De igual forma, los estudiantes que decidan incorporarse al campo laboral al terminar el bachillerato tendrán mejores oportunidades al contar con un diagnóstico que les evidencia su competencia del inglés como una L2.

Referencias

- Cid de León, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53-67.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Recuperado de <https://cas.coe.int/cas/login?service=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2Fma%2Fcomponent%2Fmain>
- Consejo de Europa. (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int>
- EF EPI (2023). *EF EPI: EF English Proficiency English*. EF Education First Ltd <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias*. Inteligencia Educativa. Recuperado de <https://educacion121.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/frade-laura.pdf>
- García, R. y Gurrola, E. (2023). Percepción de los estudiantes en el nivel medio superior sobre el idioma inglés y su relación con el juego. *Revista Educere del Nivel Medio Superior* (pp.79-90). Recuperado de <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/EDUCERE/article/view/834>
- Hamel, R. E. (2003). Regional Blocs as a Barrier Against English Hegemony? The Language Policy of Mercosur in South America. En J. Mauris y M. Morris (Eds.). *Languages in a Globalising World* (pp.111-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemi, L. y Thomas, B. (2012). *Grammar for PET with answers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Perú: Universidad de los Andes.
- Marconi, G., Campos, C., Covacevich, C. y Halgreen, T. (2020). *What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-matters-for-language-learning_5e06e820-e
- Martínez-Olvera, W. y Esquivel-Gámez, I. (2018). Uso del modelo del aprendizaje invertido en un bachillerato público. *Revista de Educación a Distancia*, 58(11). doi:10.6018/red/58/11.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- Nippold, M. (2010). *Language sampling with adolescents*. California: Plural.
- Pennycook, A. (2010) *Language as Local Practice*. Londres: Routledge.
- Puspaningtyas, M., Irawan Budi, C., Castellano, A., Dwi, D. y Fajar Yanto, G. (2022). English Education System in International Marketing Based on Digital Marketing. *Asia Pacific Journal of Management and Education*, 5(2). <https://doi.org/10.32535/apjme.v5i2.1553>
- Quijano-Zavala, G., Martínez Ortiz, M. de L. y May Meléndez, R. A. (2019). Aprendizaje del inglés: experiencia previa, autoevaluación y expectativa en la educación superior. *Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 7(1), 87-102.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S., y Jöns, S. (2017). Factores Relacionados con la Reprobación en Inglés en Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, (54).

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación obligatoria*. SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Serrano, D. (2016). El inglés, lengua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos. *Fuentes humanísticas*, 27(52), 177-190.
- Soler, E., Núñez, J.C., González, J., y Álvarez, L. (1999). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. España: Pirámide.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2021). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior*. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias. El enfoque complejo en la educación superior*. ECOE.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2017). *Modelo Educativo Universitario. México: UAQ*. Recuperado de <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019). *Plan de Estudio 2019 de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro*. México: UAQ

ANEXOS

ANEXO 1

Escalas ilustrativas de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y de expresión escrita del MCER

Tabla 15

Escala Ilustrativa de Comprensión de Lectura en General

Comprensión de lectura en general	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos pocos frecuentes.
B1	Los textos sencillos sobre hechos concretos que trata sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

Tabla 16

Escala Ilustrativa de Comprensión de Auditiva en General

Comprensión de auditiva en general	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto en conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

Tabla 17
Escala Ilustrativa de Expresión Escrita en General

Expresión escrita en general	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <y>, <pero> y <porque>.
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

ANEXO 2

Tabla de equivalencias de los niveles del MCER y los puntajes del examen diagnóstico de egreso

Tabla 18

Equivalencias de los niveles del MCER y los puntajes del examen diagnóstico de egreso

Nivel del MCREL	Cambridge Language Assessment			TOEFL iBT	TOEFL ITP	Puntajes de la prueba de egreso
B1	Preliminary English Test (PET)	Distinction	161-170	35-45	517-542	100
		Pass with merit	153-159	32-34	487-516	90-99
		Pass	140-152	4	460-486	81-89
A2	Key English Test (KET)	Distinction	140-150		420-459	80
		Pass with merit	133-139		377-419	70-79
		Pass	120-132		337-376	61-69
A1			100-119		300-336	60
					263-299	51-59
					227-262	40-50

Nota. Elaboración de la FLL para uso interno.

María del Socorro
Ramírez Ramírez
Narciso Castillo Sanguino
José Eduardo Pineda Pérez

Compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del idioma inglés en un ambiente híbrido

English language learning student engagement in a blended learning environment

RESUMEN: El aprendizaje híbrido o semipresencial combina los espacios de enseñanza entre el aula física y el aula virtual. Aprender una segunda lengua bajo esta modalidad demanda un alto compromiso por parte de los estudiantes para realizar las actividades mediadas a través de tecnologías digitales. Esta investigación tiene por objetivo describir hasta qué punto los alumnos de una universidad tecnológica del sur del estado de Puebla están comprometidos con el aprendizaje del inglés en un ambiente semipresencial. Se trata de una investigación cuantitativa, transversal de carácter descriptiva. La información fue recolectada a través de la aplicación de la Escala de Compromiso de los Estudiantes en Línea con una escala tipo Likert del 1 al 5 donde 1= nunca y 5= siempre. Los hallazgos muestran que los estudiantes tienen mayor iniciativa en las sesiones presenciales y un alto deseo por aprender el idioma (\bar{X} = 4.5); sin embargo, realizan poco esfuerzo por utilizar la lengua en sus actividades cotidianas (\bar{X} = 2.7). Los resultados implican un mejor seguimiento de las actividades mediadas por tecnologías digitales, así como la búsqueda de mejores estrategias que permitan que los estudiantes tengan una mayor exposición con la lengua a través del uso de herramientas digitales. Se concluye que los estudiantes muestran un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés. Sin embargo, este deseo por el aprendizaje no se materializa en actividades concretas que requieren compromiso para utilizar la lengua cuando el aprendizaje no es mediado por el profesor de manera presencial. La importancia de este estudio radica en la contribución a la poca producción científica que existe sobre el constructo compromiso estudiantil en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad semipresencial.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje híbrido, compromiso afectivo, compromiso cognitivo, compromiso conductual, inglés.

ABSTRACT: Blended learning implies teaching in a physical and a virtual classroom. Learning a second language in a blended learning environment demands students'

COMO CITAR: Ramírez Ramírez, M. S., Castillo Sanguino, N., & Pineda Pérez, J. E. (2024). Compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del idioma inglés en un ambiente híbrido. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–16. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.313>

María del Socorro Ramírez Ramírez
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), México
ORCID: 0000-0002-5051-9471

Narciso Castillo Sanguino
sangcas@gmail.com
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), Puebla, México
ORCID: 0000-0002-9316-8018

José Eduardo Pineda Pérez
Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros (UTIM), Puebla, México
ORCID: 0000-0002-3837-0387

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.291>

Recibido: 30/08/2024

Aceptado: 24/11/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E313

high commitment to perform activities mediated through technology. This research aims to describe university student engagement in learning English. This was cross-sectional quantitative research of descriptive character. The data were collected by applying the Online Student Engagement Scale using a Likert scale from 1 to 5 where 1= never and 5= always. The findings show that students have greater initiative and desire to learn the language in face-to-face sessions than in online learning (\bar{X} = 4.5); however, they make little effort to do the online tasks and to use the language in their daily activities (\bar{X} = 2.7). The results imply better monitoring of technology-mediated activities by teachers, as well as the search for better strategies that allow students to have greater exposure to the language through digital tools. It is concluded that students show a high desire and effort to learn English. However, this desire for learning does not materialize in concrete activities that require the students' commitment to use the language when the teacher does not mediate learning in a face-to-face manner. The importance of this study lies in the contribution to the little scientific production that exists on the construct of student engagement in the area of blended language learning.

KEYWORDS: affective engagement, behavioral engagement, blended learning, cognitive engagement, English.

Introducción

El aprendizaje de lenguas en un contexto híbrido, también llamado semipresencial o *blended learning* (*b-learning* por sus siglas en inglés), requiere de un alto compromiso por parte de los estudiantes. Esta modalidad combina los espacios de enseñanza entre el aula física y el aula virtual. En el aula física, los estudiantes de una lengua cuentan con la guía y el apoyo de su profesor en la proximidad y la inmediatez. Sin embargo, cuando el aula virtual es asíncrona, esta carece de apoyo basado en la proximidad y la inmediatez, por lo que la actividad realizada en este espacio apunta a la autonomía de los alumnos, requiriendo un alto compromiso y autodeterminación para aprender por sí mismo.

El aprendizaje basado en un modelo híbrido demanda a los alumnos el desarrollo de ciertas competencias para fomentar el aprendizaje. Entre ellas se pueden mencionar la búsqueda de información relevante en la red, el desarrollo de criterios para valorar datos y determinar su validez y confiabilidad, la aplicación de información en

situaciones reales, el desarrollo de trabajo en equipo, la toma de decisiones con base en informaciones contrastadas y la toma de decisiones en grupo. De tal modo que los estudiantes logran un “compromiso estudiantil” que cobra relevancia, ya que este funciona como un predictor importante del éxito académico (Ma et al., 2017). Un estudiante con niveles altos de compromiso estudiantil tiende a tener mejores logros académicos con relación a uno con bajo compromiso.

Recientemente, el compromiso estudiantil ha ganado notoriedad en el campo educativo y el área de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en ámbitos de aprendizaje presencial no es una excepción (Sulis, 2022). A este constructo se le atribuye un alto potencial que puede ayudar a profundizar el cómo los estudiantes se “enganchan” con el aprendizaje de una lengua (Philp & Duchesne, 2016). Si bien existe información sobre la variable “compromiso estudiantil” en contextos de presencialidad, existe escasa información sobre ella en re-

lación con el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido (Sahin-Kizil, 2014). Derivado del papel que juega esta variable en los modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje, la presente investigación tiene por objetivo describir hasta qué punto los estudiantes de una universidad están comprometidos con el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido. Esto permite explorar el compromiso como una variable que puede ampliar el conocimiento de los causales, a la problemática del lento progreso en el aprendizaje de una lengua cuando se estudia en ambientes híbridos.

En primer lugar, el presente artículo expone la importancia que tiene el compromiso estudiantil en el aprendizaje de una lengua bajo un modelo híbrido. Se resalta que, a pesar de su importancia, existe poca investigación de este constructo en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad híbrida. En segundo lugar, se presenta la revisión de literatura, se hace énfasis en cómo ha sido operacionalizado el constructo “compromiso estudiantil” y se presentan los antecedentes más importantes. A continuación, se introduce la metodología utilizada, los participantes, el instrumento y el procedimiento. Se continúa presentando los hallazgos y se concluye con las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los resultados.

La importancia de este estudio radica en la contribución a la poca producción científica que existe sobre el constructo compromiso estudiantil en el área de aprendizaje de lenguas bajo una modalidad semipresencial. El compromiso estudiantil es esencial cuando se realizan estudios bajo la modalidad híbrida, ya que

el estudiante solo cuenta con la guía del maestro de manera presencial 1 o 2 veces por semana, y el resto corresponde a trabajo independiente mediado por tecnologías digitales. Los beneficiarios de este estudio son los profesores y los estudiantes de lenguas al visibilizar el grado de compromiso de los estudiantes con su aprendizaje en un contexto híbrido, así como las posibles implicaciones pedagógicas.

Revisión de literatura

El término “compromiso estudiantil” (*students’ engagement*), también referido como “compromiso escolar” (*school engagement*), ha pasado por diferentes etapas de desarrollo teórico conceptual. Inicialmente, el compromiso estudiantil aludía a todas las actividades que involucran los procesos cognitivos activos, tales como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la evaluación. Se hacía énfasis en que los estudiantes están intrínsecamente motivados para aprender debido a la naturaleza significativa del ambiente de aprendizaje (Kearsley y Shneiderman, 1998). En segundo momento, se llegó a la conclusión que el compromiso estudiantil no se trataba solo de cuestiones cognitivas. De este modo, el compromiso emocional o afectivo también se consideró como parte del compromiso estudiantil. Finalmente, en un tercer momento se incluyó la dimensión conductual (Halverson y Graham, 2019) y/o involucramiento personal (Dixson, 2015).

A menudo, el compromiso estudiantil toma en cuenta la cognición, las disposiciones afectivas y las conductas adoptadas por los estudiantes. Las investigaciones revisa-

das operacionalizan este constructo con dos, tres o cuatro componentes o dimensiones. Algunos estudios reportan un modelo con dos componentes que con frecuencia incluyen el compromiso conductual y el compromiso afectivo. Algunos otros incluyen variables como el interés, el sentimiento de pertenencia y la actitud positiva hacia el aprendizaje como ejes de la formación personal y ciudadana de los estudiantes (Aspeé et al., 2019).

Los abordajes teóricos y conceptuales que abordan el compromiso estudiantil difieren entre ellas al identificar las dimensiones que integran este constructo. A pesar de esto, es posible distinguir claramente las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva en los modelos identificados (Miranda-Zapata et al., 2018). El compromiso cognitivo, también llamado compromiso psicológico, tiene que ver con la capacidad de comprender ideas. Este tipo de compromiso involucra una inversión y un esfuerzo dirigido a aprender, a comprender o a dominar el conocimiento, las habilidades u oficios que el trabajo académico pretende promover (Sahni, 2019). Se relaciona directamente con las habilidades del pensamiento.

Por su parte, el compromiso conductual se refiere a la conducta observable en la participación del estudiante en el ámbito académico y en las actividades extracurriculares que se da en ambientes presenciales, digitales o híbridos (Peng, 2017). Este compromiso alude a las interacciones que establece el alumno, tanto en ámbitos escolares (aula y/o escuela) de presencialidad como en ámbitos extraescolares; tal es el caso de las interacciones con la familia y/o con los amigos (Miranda-Zapata et al., 2018). De

este modo, la interacción alumno-alumno y alumno-instructor dentro de los cursos en línea (Deng et al., 2020) cobran especial relevancia, aunque se presenta un reto para “observar” el comportamiento en un ambiente digital, ya que no existe interacción de manera presencial. Además, el estudiante puede realizar las actividades de manera sincrónica y asincrónica, siendo esta última la que presenta mayores retos para monitorear el comportamiento ya que carece de proximidad e inmediatez.

Aunque el comportamiento conductual de los estudiantes en ambientes en línea tiene un cierto grado de inexactitud y engaño, la frecuencia, amplitud y profundidad del compromiso conductual aún pueden verse reflejado. Wang et al. (2016) operacionalizan este compromiso con la participación del estudiante en preguntas y respuestas, con la constante participación o darse por vencido fácilmente. Estas conductas pueden ser identificables tanto en la presencialidad como en la virtualidad cuando se trabaja de manera sincrónica. Dentro del salón de clase es el propio profesor que da fe de ellas, observándolas de manera directa. En el trabajo sincrónico se puede observar las mismas variables que en la presencialidad. Cuando el trabajo se realiza de manera asíncrona, el Sistema de Gestión de Aprendizaje utilizado (LMS por sus siglas en inglés), como *Moodle* o *Google Classroom*, es quien arroja datos como tiempo de conexión, fecha y hora de entrega de la actividad, entre otras, que ayudan a trazar el comportamiento que asumen los estudiantes con su aprendizaje.

La dimensión emocional también se ha tomado en cuenta como parte del “com-

promiso estudiantil”. De acuerdo con Thomas (2012), lo afectivo o emocional es una dimensión importante del compromiso estudiantil. Esta puede fomentarse mediante actividades como el desarrollo de acciones apropiadas entre los estudiantes y entre el personal. El objetivo debe ser que los estudiantes se sientan cómodos en el curso y que generen un sentido de pertenencia. Este es fundamental para la retención y el éxito de los estudiantes. El concepto de compromiso emocional abarca reacciones positivas y negativas hacia los maestros, los compañeros de clase, los académicos, las tareas asignadas y hacia la escuela de manera general (Fredricks et al., 2004). Esta dimensión supone la creación de vínculos con la institución e influye en la voluntad para realizar el trabajo escolar.

Compromiso estudiantil en el aprendizaje híbrido

El estudio del compromiso estudiantil ha tenido un lugar prevalente cuando el proceso enseñanza se da en ambientes presenciales (Dincer et al., 2019; Mekki et al., 2022), pero en menor medida en ambientes de aprendizaje híbrido. Si bien este tipo de aprendizaje se hizo evidente durante el periodo de confinamiento por la COVID-19, este existía con anterioridad. El aprendizaje híbrido ha cobrado relevancia debido a la flexibilidad que permite la disponibilidad de las actividades en un sistema de gestión de aprendizaje (*LMS*). Sin embargo, este representa ciertos retos, ya que el alumno debe tener compromiso, autoconfianza (Bouilheres et al., 2020; Fisher et al., 2021) y autoeficacia (Prifti, 2022). La actitud que asuma el estudiante es defini-

toria en el compromiso que tome hacia la modalidad híbrida. Los alumnos con una actitud positiva hacia el estudio en línea tienen mayor probabilidad de continuar con sus estudios y terminarlos con éxito (Dubey et al., 2023).

Algunas investigaciones han apuntado a develar la relación entre los sistemas híbridos y el compromiso estudiantil. Una clase basada en un ambiente híbrido aumenta el compromiso estudiantil. En general, se observa un incremento en la participación en la clase por parte del estudiantado (Jackson, 2024). Adicionalmente, se ha identificado que el profesor juega un rol importante en el compromiso estudiantil. La eficacia de los profesores al manejar las herramientas digitales juega un papel primordial en la promoción del compromiso estudiantil en ambientes híbridos (Bergdahl y Bond, 2022).

En la revisión de literatura se identificaron investigaciones que contrastan el compromiso estudiantil que manifiestan los estudiantes en ambientes presenciales versus híbridos. Huang et al. (2022) compararon el compromiso estudiantil en sesiones presenciales versus en línea. Los autores encontraron diferencias significativas en el compromiso afectivo ($MT = 3.55 > MO = 3.37$) y en el compromiso cognitivo ($MT = 3.55 > MO = 3.37$), la investigación concluye que las sesiones presenciales promueven un mayor compromiso afectivo y cognitivo que las sesiones en línea. Por su parte, Nimri et al. (2024) concluyeron que la virtualidad fomenta el desarrollo de habilidades técnicas, mientras la presencialidad promueve el compromiso emocional un poco más que la virtualidad.

Aunque de manera escasa, el análisis del “compromiso” ha estado presente en las investigaciones de aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera en contextos de semi-presencialidad. En esta área, el compromiso estudiantil permite comprender el progreso, el desempeño y las posibles barreras que el estudiante enfrenta en ambientes de aprendizaje híbrido (Sari, 2020). De este modo, el compromiso estudiantil arroja luz a los profesores de lenguas extranjeras sobre aquellas actividades que promueven el involucramiento activo de los estudiantes con su aprendizaje y aquellas que lo hacen en menor medida o incluso de forma nula (Hiver et al., 2021). El compromiso estudiantil brinda información esencial para que el profesor haga los ajustes necesarios en su práctica profesional.

El aprendizaje de una lengua también se relaciona con el compromiso que el estudiante asuma. El aprendizaje de una segunda lengua implica no solo la memorización, sino un aprendizaje performativo donde la práctica del idioma y la exposición constante a la lengua de estudio se hacen necesarios. La exposición a textos y audios en el idioma, así como la producción oral y escrita, son elementos indispensables que coadyuvan al aprendizaje de la lengua estudiada. Sin embargo, se ha encontrado que la actitud (compromiso conductual) que asuma el alumno es determinante para el progreso en el aprendizaje, un estudiante que considera que la práctica oral es necesaria a pesar de la alta probabilidad que tiene en pronunciar de manera errónea tiene mayores posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa que los estudiantes que evitan practicar por

cuestiones conductuales (Castillo-Sanguino et al., 2023).

El compromiso estudiantil es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua y se magnifica cuando se aprende en un ambiente semipresencial. El estudiante de lenguas en un ambiente híbrido necesita ciertas características. Entre estas destaca el compromiso para que el estudiante guíe su propio aprendizaje (Huang et al., 2022) durante las actividades síncronas, pero sobre todo, cuando el estudiante debe trabajar de manera asíncrona. El compromiso conductual, cognitivo y afectivo se interrelacionan durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Lu & Wang, 2023; Zhang, 2020). De igual forma, se ha indagado el uso que ciertas aplicaciones tecnológicas tienen en el compromiso estudiantil. Husin & Azmuddin (2022) encontraron que el uso de la plataforma *Kahoot* “engancha” a los estudiantes con el aprendizaje del inglés debido al tipo de actividades con las que la plataforma cuenta.

Metodología

Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal siguiendo una metodología basada en encuesta o también conocida como método descriptivo (Gay et al., 2018). La investigación se llevó a cabo en una universidad tecnológica localizada al sur del estado de Puebla. La universidad ofrece carreras universitarias en modalidad escolarizada (asistencia de cinco días a la semana) e híbrida (los estudiantes asisten un día a la semana y se les asigna actividad por medio de plataformas digitales). Durante el transcurso de sus estudios universitarios, los estudiantes de esta última modalidad

cursan nueve cuatrimestres de inglés como lengua extranjera.

Cada cuatrimestre se compone de 60 horas de inglés, de las cuales 30 horas se imparten de forma presencial y el resto (30 horas) mediadas por tecnologías digitales. Para las clases mediadas por la tecnología, los profesores de inglés utilizan la plataforma de aprendizaje sugerida por la institución (*Moodle*) y otras plataformas o ambientes de aprendizaje como *Cambridge One*, *Quizizz*, *Google Classroom*, entre otras, a elección de cada profesor(a). Se ha identificado que los estudiantes que realizan sus estudios en modalidad híbrida muestran un bajo compromiso para realizar las actividades, siendo las que se asignan de manera asíncrona las que presentan mayor incidencia de no ser realizadas.

Muestra

Se conformó una muestra aleatoria simple con los estudiantes que realizan sus estudios en la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros en la modalidad híbrida (N=127). Se obtuvo una tasa de devolución de 90.5%. La muestra quedó conformada por 115 estudiantes de todos los programas educativos ofertados en la modalidad de interés. De los estudiantes encuestados, 59 son hombres (51%) y 56 mujeres (49%). De estos, el 24.3% reportó tener una edad de 19-20 años, el 47.8% 21-22 años y el 27.8% mayores de 23 años. Se aseguró que todas las carreras que se imparten de manera híbrida tuvieran representatividad en la muestra.

Tabla 1. Muestra por programa educativo

Programa educativo	Hombre	Mujer	Total
Administración	13	16	29
Agricultura Sustentable y Protegida	2	1	3
Agrobiotecnología	14	19	33
Lengua Inglesa	2	8	10
Tecnologías de la Información	28	12	40
Total	59	56	115

Nota: elaboración propia.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Compromiso de los Estudiantes en línea (*the Online Student Engagement Scale*) elaborada por Dixson (2015), misma que ha sido validada y utilizada para obtener información sobre el compromiso estudiantil de los estudiantes en cursos de inglés (Suharti et al., 2021) en ambientes híbridos. El instrumento operacionaliza el constructo compromiso estudiantil en cuatro dimensiones: conductual, afectivo, involucramiento personal y cognitivo. A su vez, las dimensiones incluyen la siguiente cantidad de indicadores: conductual (6), afectivo (5), cognitivo (2) e involucramiento personal (6), 19 indicadores en total. Finalmente, es importante mencionar que los indicadores son valorados con una escala tipo Likert del 1 al 5 donde 1= nunca, 2=raramente, 3= algunas veces, 4= casi siempre y 5= siempre. Cada dimensión junto con sus indicadores correspondientes se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de compromiso estudiantil

Compromiso	Indicadores
Iniciativa (Involucramiento personal)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio inglés con regularidad por iniciativa propia. 2. Leo textos en inglés con frecuencia. 3. Repaso los apuntes antes de la clase presencial. 4. Soy organizado(a) con mi aprendizaje de inglés. 5. Tomo apuntes de la clase de inglés y del material o de los ejercicios asignados por mi docente. 6. Pongo atención en clase y contesto los ejercicios que me dejan en clase o a través de plataformas o medios digitales.
Afectivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me esfuerzo para aprender inglés. 2. Encuentro la forma de hacer que lo que aprendo en inglés sea importante para mi vida. (Ejemplo, veo películas en inglés). 3. Utilizo el inglés en mi vida diaria. 4. Encuentro formas para que el material de la clase de inglés sea interesante. 5. Deseo aprender inglés.
Conductual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me divierto en las conversaciones en inglés (en línea o presencial) con el profesor y mis compañeros(as). 2. Participo activamente en la clase presencial y/o en la plataforma o medio digital (en caso de que hubiera foros de discusión). 3. Ayudo a mis compañeros(as) con su aprendizaje del inglés. 4. Participo en conversaciones en inglés en línea: chat, foros, correo electrónico, redes sociales. 5. Escribo en inglés en plataformas digitales (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok). 6. Me relaciono con mis compañeros(as).
Cognitivo (rendimiento)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtengo buenas notas en mis exámenes de inglés. 2. Obtengo buenas calificaciones en la clase de inglés

Nota. Elaboración propia basado en Dixon (2015).

Para la aplicación de la escala, los investigadores elaboraron un cuestionario electrónico utilizando la herramienta *Google Forms*. Se compartió la liga del cuestionario solicitando la ayuda de los profesores de inglés para pedirle a sus respectivos estudiantes la contestación de este. Después de haber obtenido las respuestas, se descargó la base de datos y se sometieron a un análisis

estadístico de tipo descriptivo utilizando el software SPSS 22. Una vez obtenido los resultados del análisis realizado, estos fueron organizados por tipo de compromiso utilizando medias, frecuencias y porcentajes.

Consentimiento informado

Se incluyó en la apertura del instrumento una sección que contenía el consentimiento

to informado. En esta se informaba a los estudiantes el objetivo del cuestionario, su participación libre y voluntaria; además de informar que los datos obtenidos serían manejados con estricta confidencialidad y de manera anónima.

Resultados y discusión

Como ya se ha mencionado, la información obtenida fue sometida a un análisis estadístico descriptivo. Los ítems se clasificaron sistemáticamente de acuerdo a las dimensiones propuestas por Dixson (2015) y Suharti et al. (2021). Se obtuvieron cuatro dimensiones: compromiso afectivo, cognitivo, conductual e iniciativa (involucramiento personal). A

continuación, se presentan los resultados organizados en estas cuatro dimensiones, siendo discutidas de manera individual.

Iniciativa

La dimensión “iniciativa”, como su propio nombre lo indica, se refiere a aquellos esfuerzos que realizan los estudiantes por propia voluntad hacia el aprendizaje del inglés. Como se mencionó, esta dimensión es indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que determina el grado de involucramiento que tiene cada estudiante con su propio aprendizaje. La dimensión consta de seis indicadores, mismos que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. *Compromiso con la iniciativa*

Iniciativa	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Estudio inglés con regularidad por iniciativa propia.	1	5	3.19	.897
2. Leo textos en inglés con frecuencia.	1	5	2.90	.868
3. Repaso los apuntes antes de la clase presencial.	1	5	3.06	1.062
4. Soy organizado(a) con mi aprendizaje de inglés.	1	5	3.20	.910
5. Tomo apuntes de la clase de inglés y del material o de los ejercicios asignados por mi docente.	1	5	4.28	.864
6. Pongo atención en clase y contesto los ejercicios que me dejan en clase o a través de plataformas o medios digitales.	2	5	4.46	.809
Media de la dimensión		3.51		

Nota. Elaboración propia.

Al realizar una observación atenta de los indicadores, es posible identificar que pueden subclasificarse en dos secciones: las actividades que dependen solo de la voluntad de los estudiantes (ítems 1 al 4) y aquellas actividades que son mediadas por el docente (ítems 5 y 6). Resulta interesante darse cuenta de que la media de las actividades que dependen solamente de los alumnos se ubica en un rango de 2.9 (leo textos en inglés con frecuencia) y 3.20 (soy organizado con mi aprendizaje de inglés y estudio inglés por iniciativa propia) cercanas al número 3 de la escala utilizada que se traduce en “algunas veces”. Por su parte, las actividades que están mediadas por el docente o en las que este está presente (ítems 5 y 6) se ubican por arriba de 4 de la escala (casi siempre), lo que nos lleva a pensar que se debe reforzar la iniciativa de los estudiantes aun cuando el profesor no esté directamente implicado en ellas.

Los resultados resultan interesantes a partir de la presencialidad del profesor. Los datos sugieren que existe un mayor compromiso por parte de los estudiantes cuando se estudia de manera presencial. No es de este modo cuando tienen que hacer trabajo por su cuenta ya sea repasando lo visto en clase presencial, leyendo textos en inglés durante sus actividades habituales como navegar en redes o ver videos cortos o estudiar por cuenta propia los temas que se hayan abordado o no durante clase presencial. Este resultado contrasta con lo reportado por Jackson (2024), quien encontró que los sistemas híbridos incrementan la participación de los estudiantes y de su compromiso con el aprendizaje.

Compromiso afectivo

El compromiso afectivo incluye variables de tipo afectivo. Características como interés, deseo y esfuerzo (ánimo) por aprender inglés son de interés para esta dimensión (ver tabla 4).

Tabla 4. *Compromiso afectivo*

Afectivo	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Me esfuerzo para aprender inglés.	2	5	4.31	.842
2. Encuentro la forma de hacer que lo que aprendo en inglés sea importante para mi vida. (Ejemplo: veo películas en inglés).	1	5	3.74	1.001
3. Utilizo el inglés en mi vida diaria.	1	5	2.77	.946
4. Encuentro formas para que el material de la clase de inglés sea interesante.	1	5	3.39	.971
5. Deseo aprender inglés.	2	5	4.51	.810
Media de la dimensión		3.74		

Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan tener un alto deseo por aprender inglés (\bar{X} = 4.51) y por esforzarse por aprender el idioma (\bar{X} = 4.31). Estos resultados coinciden con lo reportado por (Nimri et al., 2024) cuando afirma que no existe diferencia significativa entre el compromiso afectivo mostrado en la presencialidad y la virtualidad. Sin embargo, este deseo y esfuerzo contrasta con la poca utilidad que los estudiantes le dan al inglés en la vida diaria (\bar{X} = 2.77). A pesar de ello, algunas veces los estudiantes tratan de que el material de clase sea de interés y casi siempre tratan de encontrar que lo aprendido sea relevante para su vida.

Cuando se relaciona la dimensión afectiva con la dimensión “iniciativa”, discutida previamente, es visible que se contradicen. Mientras los estudiantes manifiestan un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés, la dimensión “iniciativa” reveló el escaso compromiso para estudiar por cuen-

ta propia, repasar antes de clase o buscar material que utilice la lengua inglesa. Una posible explicación es que tienen que ver otras variables que no permiten que los estudiantes creen un compromiso más fuerte para aprender inglés. Variables como si los estudiantes son de tiempo completo o de tiempo parcial, cuentan con familia o realizan otras actividades durante la semana (tienen un trabajo o estudian otra carrera). Sin embargo, estas variables no se tomaron en cuenta en este estudio y solo se manejan como posibles variables hipotéticas a considerar en estudios futuros.

Compromiso conductual

El compromiso conductual hace referencia a la conducta que adoptan los estudiantes frente a las clases de inglés en lo general y ante las actividades que asignan los docentes de inglés en lo particular (ver tabla 5).

Tabla 5. *Compromiso conductual*

Conductual	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Me divierto en las conversaciones en inglés (en línea o presencial) con el profesor y compañeros.	1	5	3.72	1.048
2. Participo activamente en la clase presencial y/o en la plataforma o medio digital (foros de discusión).	2	5	3.70	1.044
3. Ayudo a mis compañeros con su aprendizaje de inglés.	1	5	3.36	1.086
4. Participo en conversaciones en inglés en línea (chats, foros, correo electrónico, redes sociales).	1	5	2.98	1.132
5. Escribo en inglés en plataformas digitales (<i>Facebook, Instagram, Twitter, TikTok</i>).	1	5	2.82	1.128
6. Me relaciono con mis compañeros.	1	5	3.73	1.046
Media de la dimensión		3.38		

Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan divertirse en las conversaciones, participar activamente y relacionarse con sus compañeros (\bar{X} de ítems 1, 2 y 6= 3.7). Sin embargo, manifiestan ayudar a sus compañeros (\bar{X} = 3.36), participar en conversaciones en inglés en línea (\bar{X} = 2.98) y utilizar el idioma inglés para escribir en plataformas digitales solo en ocasiones (\bar{X} = 2.82). Tanto la poca participación en conversaciones en líneas como el uso del idioma en plataformas o redes digitales refuerza el poco compromiso, que ya había sido develado por la dimensión “iniciativa”, que asumen los es-

tudiantes durante las clases mediadas por la tecnología. Esto refuerza lo encontrado por Huang et al. (2022), al develar que los estudiantes desarrollan un mayor compromiso en las clases presenciales en comparación con la virtualidad.

Compromiso Cognitivo

El compromiso cognitivo operacionalizado como el desempeño escolar de los estudiantes en la clase de inglés consta de 2 ítems: obtener buenas notas en los exámenes de inglés y obtener buen promedio en la clase (ver tabla 6).

Tabla 6. *Compromiso cognitivo*

Cognitivo: (rendimiento)	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Obtengo buenas notas en mis exámenes de inglés.	2	5	4.44	.774
2. Obtengo buenas calificaciones en la clase de inglés.	2	5	3.74	.889
Media de la dimensión		4.09		

Nota. Elaboración propia

Los estudiantes manifiestan obtener casi siempre buenas calificaciones expresado en la media general de la dimensión (\bar{X} = 4.09).

Discusión

La dimensión “iniciativa” se organizó en las actividades mediadas por el docente de manera presencial (el día que los estudiantes asisten a clase) y las actividades mediadas por tecnologías digitales asignadas durante el resto de la semana. Los estudiantes

manifestaron un mayor compromiso cuando las actividades están mediadas por el profesor de manera presencial. No ocurre del mismo modo cuando el estudiante debe actuar por iniciativa propia, ya sea para estudiar inglés, leer textos en inglés con frecuencia o repasar los apuntes antes de la clase presencial. Esto contrasta con lo reportado por Jackson (2024).

Las actividades que requieren mayor compromiso por parte de los estudiantes necesitan ser reforzadas o darles un seguimiento puntual. Se ha demostrado que los

estudiantes con actitud positiva al aprendizaje mediado por la tecnología tienen mayor probabilidad de continuar y terminar los estudios con éxito (Dubey, 2023). La iniciativa personal es indispensable para que el estudiante guíe su propio aprendizaje (Huang et al., 2022), situación que se acentúa más en la modalidad híbrida.

La dimensión afectiva develó que los estudiantes manifiestan un alto deseo por aprender inglés. Este deseo contrasta con el bajo compromiso que muestran los estudiantes por aprender de manera autónoma y sin mediación del docente. Esto debe alertar a los profesores, ya que el compromiso estudiantil arroja luz sobre aquellas actividades que promueven el involucramiento activo de los estudiantes con su aprendizaje y de aquellas que no (Hiver et al., 2021). Quizá el profesor debe considerar la mediación de la enseñanza a través de plataformas o herramientas tecnológicas que han sido documentadas como útiles a la hora de promover el compromiso de los jóvenes para aprender inglés (Husin & Azmuddin, 2022), pues se ha reportado que el docente juega un rol crucial en la promoción del compromiso estudiantil en ambientes híbridos (Bergdahl y Bond, 2022).

La dimensión conductual nos alerta sobre el poco uso que los estudiantes le dan al inglés más allá del aula de clase. Los alumnos difícilmente participan en conversaciones en inglés en línea y casi nunca utilizan el inglés para interactuar en las plataformas o redes digitales. Debido a que la modalidad híbrida requiere que el alumno tenga compromiso, autoconfianza (Boullheres et al., 2020; Fisher et al., 2021) y autoefica-

cia (Prifti, 2022), es recomendable que los docentes promuevan el compromiso estudiantil a través de herramientas digitales.

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo describir el compromiso de los estudiantes de una universidad tecnológica hacia el aprendizaje del inglés en la modalidad híbrida. El objetivo es relevante, ya que la exposición con el idioma que se está aprendiendo es indispensable para el aprendizaje. Aunado a esto, los estudiantes que estudian bajo esta modalidad tienen poca interacción con su profesor de manera presencial, por lo que la exposición a la lengua a través de herramientas digitales es apremiante.

Los resultados develaron que los estudiantes muestran un alto deseo y esfuerzo por aprender inglés. Sin embargo, este deseo por el aprendizaje no se materializa en actividades concretas que requieren el compromiso de los estudiantes para utilizar la lengua cuando el aprendizaje no es mediado por el profesor de manera presencial. Debido a que el compromiso estudiantil es esencial para el aprendizaje bajo la modalidad híbrida, los resultados implican que los profesores realicen un mejor seguimiento de las actividades mediadas por la tecnología, así como la búsqueda de mejores estrategias que permitan que los estudiantes tengan una mayor exposición con la lengua a través del uso de herramientas digitales.

Limitaciones e investigaciones futuras

Esta investigación se enfocó en la variable compromiso estudiantil hacia el aprendizaje del inglés en un ambiente híbrido. Una limitante encontrada fue la poca produc-

ción científica en el área de aprendizaje de lenguas bajo la modalidad híbrida. Adicionalmente, los resultados sugieren que existe deseo por aprender; sin embargo, este no se materializa en acciones concretas mediadas por tecnologías digitales por parte de los estudiantes. Esta falta de compromiso puede

ser resultado de variables que no se tomaron en cuenta y que pueden ser incluidas en estudios posteriores con diseños cuantitativos correlacionales o causales comparativos. Del mismo modo, investigaciones cualitativas ayudarían a profundizar sobre el compromiso que muestran los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399–421. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.57518>
- Bergdahl, N. y Bond, M. (2022). Negotiating (dis-)engagement in K-12 blended learning. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2635–2660. doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10639-021-10714-w>
- Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., y Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3049–3069. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10100-y>
- Castillo-Sanguino, N., Ramírez, M. del S., y Pineda, J. E. (2023). De “no voy a entender nada” a “aprendí sin darme cuenta”: la experiencia vivida del aprendizaje del inglés. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 14(e1560), 1–16. doi: https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1560
- Deng, R., Benckendorff, P., y Gannaway, D. (2020). Learner engagement in MOOCs: scale development and validation. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 245–262. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.12810>
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., y Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development. *SAGE Open*, 9(2), 1–15. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>
- Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: the Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning Journal (OLJ)*, 19(4), 143. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Dubey, P., Pradhan, R. L., y Sahu, K. K. (2023). Underlying factors of student engagement to E-learning. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 16(1), 17–36. doi: <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2022-0058>
- Fisher, R., Perényi, Á., y Birdthistle, N. (2021). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 97–113. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Poten-

- tial of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1). doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gay, L. R., Mills, G. E., y Airasian, P. (2018). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Londres: Pearson.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning Journal*, 23(2), 145–178. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., y Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 1–30. doi: <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Huang, M., Kuang, F., y Ling, Y. (2022). EFL learners' engagement in different activities of blended learning environment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). doi: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00136-7>
- Husin, M. Z. M., y Azmuddin, R. A. (2022). Learner Engagement in Using Kahoot! within a University English Proficiency Course. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 167–180. doi: <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.9>
- Jackson, L. (2024). *Do blended learning systems improve students engagement? A closer look at the role of on-site leader and teacher professional development* [Arkansas State University]. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/2985911493>
- Kearsley, G., y Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23. Recuperado de <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/e/17226/files/2020/11/Engagement-Theory-1.pdf>
- Lu, Y., y Wang, H. (2023). A Study of Students' Emotional Engagement in Blended Learning in the Post-epidemic Era-A Case Study of College English Course. En W. Hong y Y. Weng (Eds.), *Computer Science and Education*. Singapur: Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-99-2449-3_30
- Ma, J., Cheng, J., y Han, X. (2017). Initial development process of a student engagement scale in blended learning environment. *Proceedings - 6th International Conference of Educational Innovation Through Technology, EITT 2017, December*. doi: <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.63>
- Mekki, O. M., Ismail, A. M., y Hamdan, D. M. (2022). Student Engagement in English Language Classes: An Evaluative Study. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 6(6), 15–52. doi: <https://doi.org/10.21608/suijer.2022.253735>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracosti, M., y de-Toro, X. (2018). Modeling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 102–109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Nimri, R., Hyun Yang, M., Ling, Yang, E., y Arcodia, C. (2024). Investigating student engagement of online experiential learning: a comparison of virtual and in-person winery field trips. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 24(4), 405–425. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15313220.2024.2402987>

- Peng, W. (2017). Research on model of student engagement in online learning. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 2869–2882. doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00723a>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Prifti, R. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111–125. doi: <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>
- Sahin-Kizil, A. (2014). Blended instruction for EFL learners: Engagement, learning and course satisfaction. *The JALT CALL Journal*, 10(3), 175–188. doi: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n3.174>
- Sahni, J. (2019). Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education. *Journal of E-Learning and Higher Education*, 2019, 1–14. doi: <https://doi.org/10.5171/2019.121518>
- Sari, F. M. (2020). Exploring English Learners' Engagement and Their Roles in the Online Language Course. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 349. doi: <https://doi.org/10.21462/jeltl.v5i3.446>
- Suharti, D. S., Suherdi, D., y Setyarini, S. (2021). Exploring Students' Learning Engagement in EFL Online Classroom. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*, 546(Conaplin 2020), 139–149. doi: <https://doi.org/10.2991/assehrk.210427.022>
- Sulis, G. (2022). Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. *System*, 110(October 2021), 1–13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902>
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the what works? Student retention & Success programme*. The Higher Education Academy. Recuperado <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16–26. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Zhang, Z. (2020). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>