



ISSN: 2007-6975

## Volumen 16, número 1, 2020

### Artículos

- Do the activities teachers use in the classroom  
match students' preferences? 1  
Nahum Samperio Sánchez
- El nivel educativo de los padres y su relación con el desarrollo  
profesional de los traductores en formación 20  
José Cortez Godínez  
Leticia Valdez Gutiérrez  
Eldon Walter Longoria Ramón  
Lázaro Gabriel Márquez Escudero
- Similitudes entre las políticas lingüísticas en la formación de  
profesores de lenguas extranjeras 45  
en México y Brasil  
David Guadalupe Toledo Sarracino  
Nahum Samperio Sánchez  
María del Socorro Montaña Rodríguez  
Icela López Gaspar

Enero-Junio 2020

## EDITORIAL

*Plurilingua* es una revista electrónica semestral de acceso libre y gratuito, cuyo nombre intenta evocar la diversidad lingüística y cultural en un mundo interconectado. *PLKG* inició en noviembre de 2005 como un proyecto de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California; desde entonces, su principal objetivo es brindar a la comunidad académica interesada en la Lingüística Aplicada un espacio donde divulgar trabajos inéditos como: actividades y técnicas de la enseñanza de lenguas, artículos de investigación, entrevistas, ponencias no publicadas y reseñas de libros o de eventos académicos.

En *PLKG* tienen cabida temas relacionados con la Lingüística Aplicada, como Adquisición y Aprendizaje; Enseñanza y Diseño Curricular; Lengua para Fines Específicos; Psicolingüística; Pragmática; Sociolingüística; Análisis del Discurso; Lingüística de Corpus; Lingüística de Cognitiva; Terminología; Lexicología y Lexicografía; y Traducción e Interpretación.

Este segundo número del volumen 16 está conformado por tres artículos, los cuales nos presentan distintos acercamientos al estudio y enseñanza de lenguas y la traducción. El primero, muestra los resultados de un estudio de caso donde el autor indaga sobre las expectativas que los alumnos tienen sobre las actividades empleadas por sus profesores de lenguas, ¿las cumplen?, ¿esperan más?, ¿son las que ellos necesitan?; a través de una metodología cuantitativa, Nahum Samperio explica cómo coinciden o no los tipos de actividades utilizados por los profesores con las preferencias y expectativas de los estudiantes.

El segundo artículo, también relacionado al campo de la enseñanza, pero en este caso enfocado en la traducción, Cortez, Valdez, Longoria y Márquez analizan la relación entre el nivel educativo de los padres con el aprovechamiento de los estudiantes de traducción; así como en su motivación y deseos de autorrealización. A través de un seguimiento a la trayectoria y el entrecruzamiento de distintas variables - socio-económicas y académicas- con la subcompetencia de transferencia, los autores dan cuenta de la repercusión que tienen los padres en la formación académica de los futuros traductores.

Por último, el trabajo de Toledo, Samperio, Montaña y López, desde una perspectiva glotopolítica, dibuja los distintos recovecos de una problemática educativa, social, económica y, principalmente, lingüística. Nos proporcionan una panorámica de la situación del inglés y el español como lenguas extranjeras en dos escenarios latinoamericanos, México y Brasil. Para explicar los intereses político-económicos que rodean a la enseñanza de estas lenguas en ambos países; y detallar el olvido que envuelve a un proyecto heredado por anteriores gobiernos.



Volumen 16, número 1, 2020

ISSN: 2007-6975

## Do the activities teachers use in the classroom match students' preferences?

Nahum Samperio Sánchez<sup>1</sup>

### Abstract

Activities are the backbone of the class since they influence many factors that lead to learning such as motivation, participation, students' involvement in class, and the classroom environment. This study aimed at identifying the type of activities students like to do in the classroom and the activities teachers frequently use in class. This study followed a quantitative research methodology with a qualitative component. Quantitative data was collected through a 54 Likert-scale items questionnaire, which explores classroom activities. Data were analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software program. Eight hundred and four students and thirty-one teachers of a Language Center at a university in Tijuana participated in the study. Findings indicate that teachers more frequently use grammar, reading, and listening activities while students favor listening, vocabulary, and grammar activities. Similarities and differences were found in the analysis. The qualitative component showed that students would like to include more speaking activities in their classes.

**Keywords:** *Activities, preference, classroom, speaking activities, grammar activities*

*¿Las actividades que utilizan los profesores en el aula coinciden con las preferencias de los estudiantes?*

### Resumen

Las actividades que se realizan en el aula son la columna vertebral de la clase, ya que influyen en muchos factores que conducen al aprendizaje, tales como la motivación, la participación de los estudiantes en la clase y el ambiente del aula. Este estudio tuvo como objetivo identificar el tipo de actividades que les gusta hacer a los estudiantes en el aula y las actividades que los profesores utilizan con frecuencia en clase. Este estudio siguió una metodología de investigación cuantitativa con un componente cualitativo. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante un cuestionario de 54 ítems en escala Likert, que explora las actividades del aula. Los datos se analizaron con el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). En el estudio participaron ochocientos cuatro estudiantes y treinta y un profesores de un Centro de Idiomas de una universidad de Tijuana. Se encontraron similitudes y diferencias en el análisis, ya que los hallazgos indican que los maestros utilizan con mayor frecuencia actividades de gramática, lectura y comprensión auditiva, mientras que los estudiantes favorecen las actividades de comprensión auditiva, vocabulario y gramática. El componente cualitativo mostró que a los estudiantes les gustaría incluir más actividades de expresión oral en sus clases.

**Palabras clave:** *Actividades, preferencia, aula, actividades de conversación, actividades gramaticales.*

## Introduction

Many internal and external factors contribute to learning of a foreign language. The activities that teachers decide to use in their daily teaching might be an important factor to consider. The inclusion, or not, of a variety of activities in the classroom might have a positive or negative impact on the student, the classroom environment, and language learning. The selection of good activities can make a class dynamic, interesting, or even enjoyable. Therefore, it can motivate students to attend classes and participate in class; additionally, they can help students gain confidence in the language use. On the other hand, the activities used in the classroom can also make the class extremely tedious, boring, unbearable, and can even push students to quit classes.

Teachers' lack of knowledge of students' perception of the procedures they use in class can have negative consequences. Thus, it is important to consider and analyze students' perception of the activities that teachers include in the classroom, and it is equally important to explore the extent to which teachers are aware of the importance of the selection and inclusion of activities in their daily practice.

This study set out to identify the activities that students enjoy doing in the classroom and the activities that teachers commonly use in their daily teaching. To increase motivation in the classroom, Tian (2005) suggests promoting student curiosity by using a variety of teaching methods and activities. Therefore, knowing students' preferences for activities might have pedagogical implications such as enhancing motivation once students are already taking the class, creating an enjoyable atmosphere, and even generating intrinsic motivation for continuing studying the language further than compulsory classes.

According to Makel and Plucker (2014), replication studies are not common but they are needed. Thus, the purpose of this study was to replicate on a larger scale and extend the study of Samperio (2017) who found a mismatch between teachers' frequently used activities and students' preference for activities.

## Literature review

Hubbard, Jones, Thornton, and Wheeler (1991) explain that teaching has a hierarchical system that comprehends the approach, the method, and the techniques. Hubbard et. al. (1991, p. 31) claim that “different approaches may share the same techniques and even the same methods, and different methods may share the same techniques”. That is, techniques cannot be attributed to a single method or approach. Therefore, despite the teaching method, a technique is what teachers use to help students understand, practice, memorize, and recall information. In this sense, it is feasible to understand techniques as activities since activities also fulfill a purpose. Richards and Schmidt (2010) define teaching activities as “any classroom procedure that requires students to use and practice their available language resources” (p. 9). According to Richards and Rodgers (2001), techniques refer to virtually everything students do in the classroom. Consequently, an activity represents what the student will do with the information that the teacher provides with a learning purpose.

An activity may include a series of steps that the student must follow to achieve the learning objective; Breen (1987) defines it as a task. According to Breen, a task has a particular objective, appropriate content, a specific work procedure, and a series of results for those who perform the task. This task usually requires a series of instructions to carry it out properly. As stated by Nunan (1989), an effective task is a series of activities that have an objective, new information, a process, a result, and an evaluation. According to Willis (1996) “tasks are always activities where the target language is used by the student for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome” (p. 23). Nunan (2004) uses the word ‘task’ instead of ‘activity’. He defines a task as “a piece of classroom work which involves students in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (p. 10). In this way, Nunan sees the activities as part of a task. That is to say, activities come in chains, and they rarely come in isolation; they are often in groups included in procedures. For example, listening to a recording might be preceded by looking at pictures or reading questions and what comes after is the revising of the answers, or comparing answers with classmates.

The activities students do in the classroom can help them in the process of learning in many ways. Reducing anxiety and overcoming fear or shyness, keeping or raising motivation, and practicing the language are some of the ways in which the selection of activities can

help. Ur (1988) suggests that there are features in activities that can increase students' motivation, interest, and attention. Riddell (2003) states that activities should vary from lesson to lesson and that they need to be carefully selected, relevant and interesting. However, it is difficult to have a set of features in activities since each activity works differently in students, and they might have a different effect on each one. For instance, whereas a student might enjoy having class presentations, another might be anxious about them. Thus, students bring their individual characteristics, which will affect their perception of activities.

Teachers' choice of activities is greatly influenced by teaching styles and teachers' beliefs. According to Williams and Burden (1997), "teachers' deep-rooted beliefs about how languages are learned will pervade their classroom actions more than a particular methodology they are told to adopt or course book they follow" (p. 57). They also claim that teachers' beliefs "will influence their actions in the classroom" (pp. 48-49). That is, what teachers believe about language learning would influence their choice for activities. Therefore, if a teacher is fond of grammar activities, they will likely favor activities that promote the learning and use of grammar. Likewise, if a teacher believes that oral communication is necessary, they will favor speaking activities. According to Richards and Lockhart (1994), teachers develop their beliefs over time from the way they were taught and from their experience of what works well with students, through practice in addition to personality factors, research or principles derived from various approaches or methods.

What students lack, need, and want (Hutchinson & Waters 1987) are three factors that might determine students' perception and expectations of the language learning process. Consequently, lacks, needs and wants of the language might control students' preference for activities. Nonetheless, what they want to do with the language correlates with the activities students will prefer to do. When activities satisfy what they want, students will enjoy activities and the environment in the classroom, and it will probably enhance motivation and participation. Roever and Duffy (2005) discovered that some reasons for students quitting their study of language were the amount of work, the inadequate placement level, and the dissatisfaction with the teaching methodologies and content of the language class.

## **Prior Work**

Research conducted in regards to students' and teachers' perceptions of about activities has shed light on the procedures that students prefer, enjoy, or favor in class. Gholami and Reza (2013) conducted research on language learning preferences. They researched activities for learning, error correction, and assessment. They discovered a mismatch between the activities students enjoy having in class and the ones teachers use. In a similar way, Al-Mekhlafi and Seyabi (2017) investigated the perceptions of EFL students regarding their most preferred classroom activities. They reported differences between advanced and beginner students' preference for activities.

Research has also been conducted with single activities. For example, Chou (2014) investigated how activities such as games, songs, and stories helped and motivated 72 Taiwanese EFL primary school pupils (between the ages of 8 and 11) to learn English vocabulary. Chou discovered a positive effect on students' motivation to increase their English vocabulary. Studies conducted on activities on isolated skills such as speaking, listening, reading, and writing have shown varied results; however, most researchers have examined activities globally in the classroom. Weger-Guntharp (2008) investigated the students' preferences for these skill-based activities, and he discovered that students favored listening and speaking activities the most, and grammar activities the least. As stated before, this might be due to the confidence they have in their language level.

The search for elements that can help students reach success in language learning has been varied and plentiful. Findings have shown similarities and differences in students' and teachers' perceptions of classroom activities. It is important to know that many factors contribute to the preference students have for certain activities such as the level, students' personality, student's motivation for studying the language, or teacher's methodology. The search for activities that teachers should include in the classroom with beneficial effects on students' learning is still ongoing; it should continue producing findings that can aid teachers in developing the best learning conditions for their students.

## Methodology

This study aimed to identify the preferences that students have for the activities that teachers use in their everyday teaching. A mixed-methods approach was used that included qualitative and quantitative data collection. The study also expected to find a match between the activities students prefer to have in the classroom and the ones teachers include in the classroom. With this study, the researchers attempt to answer the following questions:

1. Do students prefer a specific type of activities?
2. How often do teachers include in the classroom activities that students prefer?
3. Do the activities teachers use match students' preference for activities in class?

## Participants

In this study, eight hundred and four students, and thirty-one teachers participated. The sample included not only university students but also people from the general community who were taking English lessons during the study in the language center.

## The questionnaire

Although the number of activities that can be used in class may vary considerably in different teaching contexts (for example, the level, the topic, the type of course), the instrument was developed considering activities commonly used in language teaching. The activities included in the questionnaire represent a sample of the activities that teachers use.

A 54-item Likert questionnaire adapted from Samperio's questionnaire (2017) was used to collect numerical data. The questionnaire explored classroom activities in seven categories: reading, writing, speaking, listening, grammar, vocabulary, and other activities. Table 1 shows items divided into categories. Activities included in each category practice the skill that it was named after. The "other activities" category included activities that did not fit in any of the previous categories such as playing games.

The questionnaire measured frequency in 5 points: always, usually, sometimes, occasionally, and never. Since the intention was to know the activities teachers had never used, on the questionnaire, teachers marked activities they had never done in class before.



Table 1. Items of the questionnaire in categories

Category	Items on the questionnaire	Number of items
Grammar	1-7	7
Listening	8-14	7
Speaking	15-26	12
Reading	27-37	11
Writing	38-42	5
Vocabulary	43-49	7
Other activities	50-54	5

The students' questionnaire included the same activities in order to identify a possible match between teachers' and students' answers. The questionnaire for students was in Spanish since it was for students with any level of English in the Language Center. The survey measured the degree of preference in terms of activities students like to do in the classroom. It is important to note that following Spratt (1999) the word "preference" is used alternatively as "like" in this study. The scale measured 5 points by using the expression "*in the English class, I like*" a lot, some, more or less, a little, or not at all, and never done before.

A qualitative component was included in the questionnaires in form of a question that sought for activities not mentioned in the questionnaire. In these questions, learners could state the activities they wanted to have in class.

## Results

### General descriptive statistics

The study was conducted with 804 students and 31 teachers from different levels of English at the Language Center. Descriptive statistics of the students' data show that 65.4 % (527) are female students and 34.6 % (277) are male students. Concerning the level of English of students, data indicates that 27.2% belonged to level 1, 23.3% to the level 2, 22.0% to the level 3, 15% to the level 4.1 % to the level 5, and 4.1% 27 to the level 6. Additionally, a group

of students learning English as a requirement to exit the university also answered the questionnaire, and it represented 4.2%.

### Activities that students prefer to do in the English class

Analysis of quartiles showed that activities in the third quartile represent the activities with the highest mean score, which means activities with the highest preference. On Table 2, we can observe the activities students prefer to do in the English classroom.

Table 2. The most preferred activities by students arranged in descending order

Act	Category	Description of the activity	Mean	SD
22	Speaking	practice pronunciation by repeating after the teacher or recordings	5.37	.980
42	Writing	correct my writing (correct spelling, grammar, punctuation).	5.36	1.057
49	Vocabulary	match vocabulary with its meaning	5.33	1.061
5	Grammar	do grammar exercises (fill in the blanks or complete sentences, dialogs, order sentences, matching)	5.31	.952
8	Listening	listen to recordings, and do exercises such as multiple choice questions, fill in the blanks, completing, matching, ordering, true or false, etc.	5.30	1.047
12	Listening	listen to recordings and repeat words, sentences, questions, sounds, intonation, pronunciation, etc.	5.28	1.088
33	Reading	read and answer exercises (fill in the blanks, matching, true and false, etc.)	5.24	1.043
6	Grammar	write examples (sentences, questions, etc.) of a new grammar structure	5.21	.902
10	Listening	listen to recordings and identify sounds, word stress, intonation, pronunciation, etc.	5.20	1.155
30	Reading	read and look up unknown words in a dictionary on the internet	5.17	1.115
48	Vocabulary	review vocabulary	5.16	1.102

Table 2 shows that learners favored listening, reading, and grammar activities in their classes. Interestingly, the activity with the highest mean score is a speaking activity, which involves pronunciation. It is possible to speculate that students might like to have the correct pronunciation of the words they use. Likewise, activity 12 practices not only the correct pronunciation but also the intonation of words and sentences through listening input. This would suggest that it is important for students to produce accurate language not only in the form but also with an accurate pronunciation.

An analysis of activities grouped into categories was conducted to identify what type of activities students would favor the most. Results showed that students reported a significant preference for listening activities (M=5.02) followed by vocabulary (M=4.89), and grammar (M= 4.84) activities. In contrast, writing (M=4.37), speaking (M=4.39), and other activities (M=4.55) are the least preferred by students. Data analysis allowed us to observe that students do not favor speaking activities. It can also be observed in Table 2 that 3 out of the eleven are listening activities.

### Activities that teachers use in class

Cronbach's alpha test of the questionnaire's reliability indicated a consistency at a global level of .93. Gliem and Gliem (2003) state that the closer Cronbach's alpha coefficient is to 1.0, the greater the internal consistency of the items in the scale. Thus, it shows the structural validity of the questionnaire. Mean scores of activities used by teachers in the classroom were obtained in order to identify the activities that are frequently used and the least frequently used in the classroom. Data analyses indicated that 10 activities were used at high frequency rate (M=5.1 or higher) and nine activities at low frequency rate (M=4.4 or lower). Table 3 shows the mean scores and standard deviations of the activities that teachers frequently use, and the category they belong to.

Table 3. The most frequently used activities by teachers arranged in descending order

A ct	Category	Description of the activity	M	SD
6	Grammar	write examples (sentences, questions, etc.) of a new grammar structure seen	5.65	.709
33	Reading	read and answer exercises (fill in the blanks, matching, true and false, etc.)	5.58	.672
5	Grammar	do grammar exercises (fill in the blanks or complete sentences, dialogs, order sentences, matching)	5.48	.769
16	Speaking	ask and answer questions in pairs (to practice a structure, chat, etc.)	5.48	.677
29	Reading	read aloud for the class (not the teacher) to listen	5.45	.768
39	Writing	write sentences paragraphs, stories, dialogs, individually	5.35	.709
1	Grammar	analyze grammatical rules from charts, reading passages	5.32	.832
8	Listening	listen to recordings, and do exercises such as multiple choice questions, fill in the blanks, completing, matching, ordering, true or false, etc.	5.19	.946
48	Vocabulary	review vocabulary seen in prior classes	5.19	.946

Among the ten activities that teachers frequently use, figures in table 5 show that grammar and reading activities are included frequently by teachers. Vocabulary, listening, writing, and speaking activities were also included among this set of data. Interestingly, the use of speaking activities is scarce.

Activities grouped in categories were also analyzed. Data in Table 6 indicate that teachers highly use grammar (M=5.02), reading (M=4.89) and listening (M=4.75) activities. In contrast, they use other activities less often (M=4.54), vocabulary (M=4.60), writing (M=4.70), and speaking (M=4.73) activities.

### Activities students like and activities teachers use in the classroom

Teachers reported using most of the activities in the questionnaire in class. However, only four teachers reported that they had never used a few of the activities included in the questionnaire. In order to identify a difference in the frequency of strategy use and the preferences students have for such activities, a t-test for independent samples was conducted. Table 4 shows the results of the t-test for independent samples between teachers and students.

**Table 4.** T-test for independent samples between teachers and students

	t	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
Grammar	-1.6	.117	-.182	.116
Listening	1.8	.076	.267	.150
Speaking	-2.1	<b>.035</b>	-.336	.159
Reading	-1.7	.090	-.243	.143
Writing	-1.9	.058	-.342	.180
Vocabulary	1.8	.077	.291	.164
Other Activities	.031	.976	.006	.198

Results of the t-test show that only speaking activities have a statistically significant difference. That is, teachers use more speaking activities in class than what students would like like.

In order to observe this match, activities compared at a single level were graphed. Figures 1 and 2 show a comparison chart between the activities that students like to do in class and the frequency in which teachers use these activities. Despite the apparent differences in the graphs, sixteen activities show a greater difference: listening activities 10 and 14, speaking activities 18, 19, 23, 24, and 25; reading activities 29, 32, and 37; writing activities 38, 39 and 42; vocabulary activities 46 and 49; and “other activity” 52.

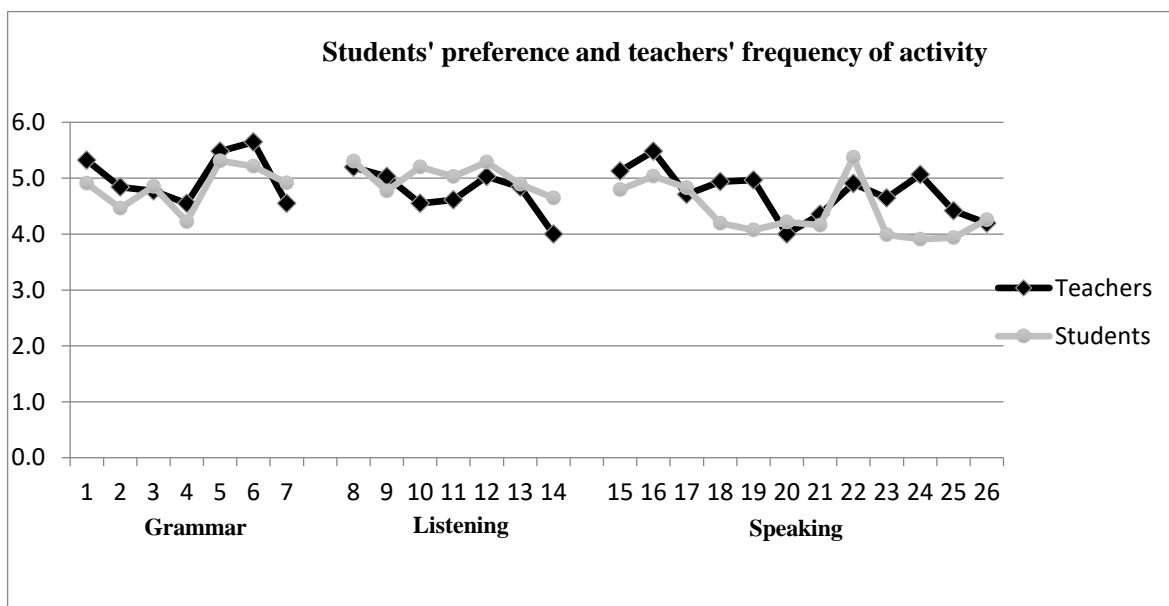


Figure 1. Students' preference for activities and Teachers' frequency of activity use of grammar, listening, and speaking activities

The questionnaire included an open question that could indicate what activities (not mentioned in the questionnaire) students would like to have in the classroom. This, somehow, complements and reinforces what students reported as never done in class. One hundred and one observations that expressed activities for language learning were gathered and grouped in skills and sub-skills. Although some of the activities reported by students were included in the questionnaires, they were quantified in order to observe their preference for activities and to be able to contrast with numerical data of the questionnaire analyzed.

Interestingly, speaking activities were highly reported as activities students would like to have in the classroom. Even though many of the activities reported by students in terms of speaking were included in the questionnaire, students reported them as activities they would like to have in class. That is, students either did not clearly identify the activities in the questionnaire or they wanted to emphasize the desire to include more speaking in their

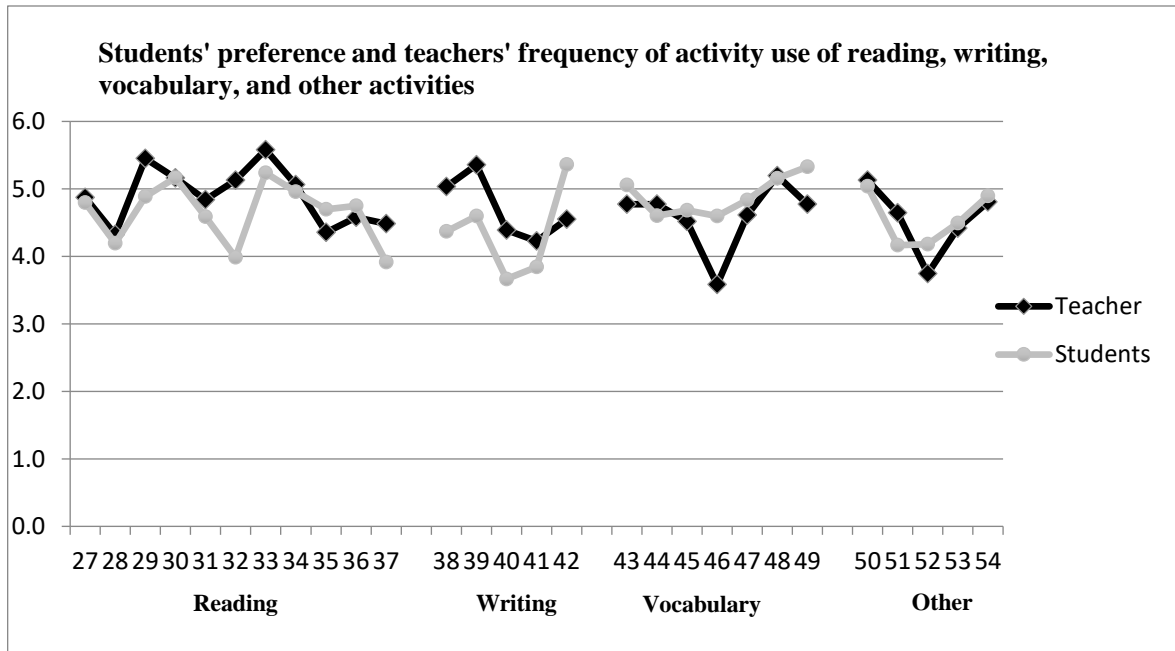


Figure 2. Students' preference for activities and Teachers' frequency of activity use of Reading, Writing, Vocabulary, and Other activities

lessons. Therefore, this finding does not coincide with the results of the quantitative findings.

## Discussion

### Activities that students prefer to do in the classroom

Data analyses provided interesting findings. Activities analyzed in categories showed that students favored listening activities. In contrast, they do not enjoy having writing activities. Findings in the qualitative component of the questionnaire support the preference. Learners reported 21 listening activities, which included dictation, watching movies and videos, and having native speakers as guests to listen to them. Additionally, students reported having classes completely in English, which also suggests that they enjoy listening to the English language.

The preference students have for listening activities might reside on their perception of what is more difficult in language learning. If they find developing the listening skill difficult, they might tend to favor activities that help them practice listening. The act of listening is wholly dependent on the ability to comprehend the speaker, and the mastering of the accent

of a foreign language needs practice. When listening, students need to comprehend what the speakers are saying. Additionally, students need to deal with the speed, accent, pronunciation, enunciation, grammar, and vocabulary of the speaker; thus, large amounts of practice are needed.

When activities were analyzed individually, out of the 11 most preferred activities by students, three belong to the listening category. Interestingly, the three listening activities reflect activities that textbooks promote, for instance, listening to recordings and doing exercises, listening and repeating, and listening and identifying sounds. It seems that teachers delegate the practice of the listening skill to the activities in textbooks.

The preference for listening activities might have a motivational factor in students, which concurs with Chou (2014) who found a positive effect of listening activities in motivation. Findings in this set of data also coincide with Weger-Guntharp's findings (2008) who reported that students had a preference for listening and speaking activities. Nonetheless, researchers have not reported similar findings. This might be attributed to the goals of this research that sought preferences for activities that represent the learning or practice of language skills.

Activities grouped in categories also showed that students found vocabulary activities enjoyable. It can be said that vocabulary is entirely correlated to listening comprehension. A lack of vocabulary might cause breakdowns not only in listening but also in speaking. Most students seek to communicate in the target language for which vocabulary is not only important but also necessary. It might be feasible to believe that students also favor vocabulary activities because they want to feel they can comprehend what they listen. Nation (1990) claims that although the learning of vocabulary is not an end, it helps in the development of skills in language learning. Among the 11 activities that students preferred, two activities belong to the vocabulary category. Matching vocabulary words with their meaning and reviewing vocabulary seems to be highly enjoyed by students.

### **The activities teachers frequently use in the language classroom**

Choosing activities to include in the classroom is a difficult task, and many factors contribute to this choice. Data Analysis indicated that teachers use grammar activities more frequently, followed by reading and listening activities. This finding concurs with the findings

of Andrews (2003) who discovered that teachers favor teaching grammar inductively. He suggests that teachers tend to favor grammar activities because they have a relatively high level of explicit knowledge of grammar. Findings in this study also match Borg's (2006) findings who also discovered that teachers generally value and promote grammar in their work. Teachers frequently use grammar activities based on their perceptions. Farrell and Lim (2005) suggested that the teaching of grammar is influenced by the teachers' views about language learning and what their students need and want. A possible explanation is the teacher's teaching style, which might be correlated to their previous learning experiences and their teaching beliefs. Although every teacher has a different way of teaching grammar, teachers might believe that the formal study of grammar is necessary to master a foreign or second language. According to Andrews (2007), teachers' own knowledge about grammar contributes to the instructional decisions they make.

The use of the communicative approach has challenged the teaching of grammar, and whether implicitly or explicitly taught, it always takes part in most language learning classrooms; therefore, it is included in most of the textbooks for English language learning. Another possible reason for the inclusion of grammar activities more frequently is that textbooks are part of the daily teaching in most institutions because they can provide lessons with many advantages. This is reflected in the analysis of the nine activities with the highest mean score. Doing grammar exercises such as filling in the blanks and writing examples with the new grammar structure are frequently included in the classroom practice because they are commonly included in textbooks. One of the advantages of using a textbook is the variety of activities and resources that they offer to teachers; however, according to Richards (2001), this can also be a disadvantage since it can deskill teachers. In other words, they hinder teachers from implementing activities according to students' needs. Richards explains that teachers' primary function is to use materials and activities prepared by others. It is important to note that just as no methodology is perfect, no textbook will completely suit a language program. Of course, the teacher decides whether to use activities included in the textbook or not based on different reasons, which have not been explored in detail in this study.

On the list of the most frequently used activities in the classroom reported by teachers, three activities belong to the reading category. The use of a textbook might also explain the



use of these activities; for example, item 33 (reading passages and answering exercises) is the most common practice to check comprehension in textbooks. One of the most common methods to assess comprehension in reading is the comprehension questions.

Reading is a receptive ability that is usually conducted in private and in silence. However, teachers, such as the ones who participated in this study, have students read aloud for other students to listen, and perhaps for teachers to give feedback on pronunciation. Although the purpose of using activities was not explored in this study, it is feasible to believe that teachers use reading aloud to improve pronunciation rather than comprehension.

It is interesting to observe that speaking and writing activities were not ranked as frequently used by teachers despite the institution's commitment to teach students to communicate in both written and oral forms.

### **Students' preference for activities versus the activities that teachers use**

A match between what students like and what teachers do in the classroom would be beneficial in many ways: the environment, motivation, language achievement, etc.; however, a match may not always be attainable. It would be difficult to fulfill all students' likes and desires for activities in language learning.

Data analysis indicated no statistically significant difference in most categories of activities. That is, the activities that teachers use to satisfy what students like to do in the classroom; however, a statistically significant difference was found in speaking activities. An explanation for the mismatch between the frequency in which teachers include speaking activities and students the preference students have for speaking activities might be the perception and value of the speaking skill teachers and students have.

For students, speaking activities might represent a source of anxiety especially if they are exposed to other students. Young (1990, p. 539) claims, "Speaking in the foreign language is often cited by students as their most anxiety-producing experience". Anxiety in speaking can be caused by factors such as difficulty to express a message and the idea of being judged unfavorably by their counterparts when making mistakes. This perception is triggered by their individual differences such as personality, emotions, or previous learning experiences.

Alpert and Haber (1960) explain that there is facilitating and debilitating anxiety. The former raises students' motivation whereas the latter motivates the student to withdraw from the language task and leads them to adopt avoidance behaviors (Scovel, 1978). Debilitating anxiety might be caused by activities such as giving individual and oral presentations (items 18 and 19), having discussions or debates in class (item 21) or performing role-plays in front of the class (item 26) which are activities found on the least preferred activities by students.

For teachers, including speaking activities in the classroom provides the student with many opportunities to speak in the target language and thereby learn many linguistic elements that need to be gradually learned. Lackman (2010) lists speaking subskills that students need to develop in speaking such as fluency, accuracy, functions, appropriacy, turn taking, discourse, and markers, among others. Such subskills are practiced in varied speaking activities, and students gradually develop them with the feedback of the teacher and constant practice.

According to Martínez-Flor, Usó-Juan & Alcón (2006), "Speaking in a second language (L2) has been considered the most challenging of the four skills, given the fact that it involves a complex process of constructing meaning" (p. 139). Therefore, teachers might highly value speaking activities due to the benefit of developing the speaking skill. Teachers are speakers of the language, and they know the importance of developing the speaking skill. Consequently, they help students develop skills that they will use in real life; however, activities such as individual or group presentations do not represent common practices in real life. This finding concurs with Huang and Hu (2016) who conducted research on classroom activities. They discovered that 52.5% of their sample could not perceive speaking activities as interesting. Therefore, they might not perceive real learning in such activities because they are not receiving new input that can increase their learning. Thus, grammar activities become interesting and highly valued by students because they feel they are learning and can see their language knowledge is increasing when they receive new structures.

It is important to note that skills in language learning cannot be taught in isolation. Golikova and Hubackova (2014) explain that "Productive skills would not exist without the

support of receptive ones” (p. 480). They also explain that “receptive skills usually come first and they should be followed by practical application of productive ones” (p. 478).

## Conclusion

This research sought after identifying students' preference for activities and teachers' frequency of activity use. Findings have indicated similarities and differences between the frequency in which teacher include activities in the classroom and the preference students have for the activities that teachers use in the classroom. Results showed that students have a higher preference for listening, vocabulary, and grammar activities whereas teachers tend to include in the classroom grammar, listening, and speaking activities more frequently. Qualitative results showed no statistically significant difference in most categories of activities with the exception of speaking activities. Nonetheless, quantitative data suggests students would like teachers to include more activities that help them practice speaking.

Teachers' and students' perceptions of the usefulness, enjoyment, practicality, or benefits of activities depend much on different variables, which we did not address in this study. On the students' side, their personality, motivation for learning, previous learning experiences, etc. might affect their preference for activities in the classroom; on the teachers' side, their teaching styles, teaching beliefs, or even their previous language learning experience would highly influence their decisions on the choice for activities to include in the classroom. However, findings in this study showed that, although not a perfect one, there is a match between the activities students like to do and the activities teachers choose to include in their daily teaching. This match might contribute to developing an enjoyable environment, higher participation, more students' involvement, and the impulse for learners to continue in their journey of language learning.

## References

- Al-Mekhlafi, A.M., & Seyabi, F.A. (2017). An Investigation of College Students' Preferred Classroom Activities in an EFL Context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 231-252.
- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207- 215.

- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles. L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 351-75. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097253>
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, England: Continuum.
- Breen, M.P. (1987). Learner contributions to task design. In C.N. Candlin & D. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7. Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chou, M. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) students' motivation through games, songs, and stories. *Education* 3-13, 42(3), 284-297. doi: 10.1080/03004279.2012.680899
- Farrell, T.S.C. & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Gholami, M.A. & Reza, A.M. (2013). EFL Students' learning preference At Islamic Azad University Hamedan Branch. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93, 102-106.
- Gliem, J. & Gliem, R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Retrieved from <http://www.alumni-osu.org/midwest/midwest%20papers/Gliem%20&%20Gliem>
- Golkova, D. & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481.
- Weger-Guntharp, H.D (2008). *Learner motivations and preferences: Realities in the language classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Huang, X. & Hu, X. (2016). Teachers' and Students' Perceptions of Classroom Activities Commonly Used in English Speaking Classes. *Higher Education Studies*, 6(1), 87-100.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. & Wheeler, R. (1991). *A Training Course for TEFL*. Oxford: University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lackman, K. (2010). Teaching speaking sub-skills. Available at: [http://www.kenlackman.com/files/speakingsubskillshandout13poland\\_2\\_.pdf](http://www.kenlackman.com/files/speakingsubskillshandout13poland_2_.pdf).
- Makel, M.C., & Plucker, J.A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the educational sciences, *Educational Researcher*, 43(6), 304-316.
- Martinez-Flor, A., Usó-Juan, E. & Alcón Soler, E. (2006). Towards acquiring communicative competence through speaking. In Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor (eds.) *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2001). The role of textbooks in a language program. *PAC Journal*, 1(1), 41-64.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal* 7 (2), 7-10.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London, UK: Routledge.
- Riddell, D. (2003). *Teaching English as a foreign/second language*. London, UK: Bookpoint.
- Roever, C., & Duffy, L. (2005). Review of the Diploma in Modern Languages at the University of Melbourne. *Melbourne*, 35.
- Samperio, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombian applied Linguistic Journal*, 19(1), 51-66.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what students like? *System*, 27(2), 141- 155.
- Tian, J. (2005). Classroom language teaching and students motivation. *CELEAL Journal*, 28 (2), 90-94.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A Practice Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Addison Wesley Longman.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-53.

---

<sup>1</sup> Doctor y Maestro en la Enseñanza del idioma inglés por la universidad de Southampton, Reino Unido. Cuenta con una licenciatura en la docencia del idioma inglés por la Universidad Autónoma de Baja California. Es coordinador de la licenciatura de Enseñanza de Lenguas y profesor-investigador; además, es candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). También, es participante del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas en la UABC. Correo electrónico: [nahum@uabc.edu.mx](mailto:nahum@uabc.edu.mx)



Volumen 16, número 1, 2020

ISSN: 2007-6975

## El nivel educativo de los padres y su relación con el desarrollo profesional de los traductores en formación

José Cortez Godínez<sup>i</sup>  
Leticia Valdez Gutiérrez<sup>ii</sup>  
Eldon Walter Longoria Ramón<sup>iii</sup>  
Lázaro Gabriel Márquez Escudero<sup>iv</sup>

### Resumen

En esta comunicación, resultado de un estudio exploratorio longitudinal finalizado en 2013, registramos cómo el grado de estudios de los padres de los estudiantes de traducción “modela” sus aspiraciones profesionales y la adquisición de estatus dentro de la sociedad. Los sujetos, en su desarrollo académico buscan emular al menos el grado de estudio de aquellos, o superarlo. Durante la medición de las variables, de una matriz adaptada, de la competencia traductora (PACTE 2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2014 y 2019), en los estudiantes del nivel intermedio de la Facultad de Idiomas-Mexicali, México, descubrimos que existe una correlación cuantitativa entre el estatus educativo de los padres (con grado universitario o mayor) y las futuras aspiraciones de desarrollo profesional de los estudiantes de traducción. En el proceso, encontramos que el nivel universitario en alguno de los padres influye en los estudiantes de manera positiva como motivación extrínseca, modelando sus deseos de autorrealización y estatus. El fenómeno, lo caracteriza Bandura (1987) como el comportamiento que se aprende del medio ambiente a través de un proceso de aprendizaje observacional y creemos, que si se establece esta influencia, se pueden buscar mecanismos de apoyo para reforzar el desarrollo de la competencia traductora en el aula por parte del instructor.

**Palabras clave:** *Cultura, educación, competencia traductora, motivación extrínseca, modelos.*

## *The educational status of parents as a trigger for the professional development of translation students*

### **Abstract**

In this communication, which is the result of a longitudinal exploratory study completed in 2013, we record how the parents of translation students model them in their professional aspirations and the acquisition of status within society. The subjects, in their academic development, seek to emulate at least their parents' level of education, or surpass it. The measured variables are part of an adapted matrix of the translation competence (PACTE 2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2014, and 2019). During the applied procedures to the intermediate level students of the Language School-Mexicali Campus, Mexico, we found that there is a quantitative correlation between the educational status of the parents (with a university degree or higher) and the future aspirations for professional development of the translation students. In the process, we found that a parent's university level influences students positively as an extrinsic motivation, shaping their desires for self-realization and status. The phenomenon is characterized by Bandura (1987) as behavior that is learned from the environment through a process of observational learning. We believe that if this influence is established, support mechanisms can be sought to reinforce the development of translation competence in the classroom by the instructor.

**Keywords:** *Culture, education, translation competence, extrinsic motivation, modeling.*

### **Introducción**

La situación espacio-temporal en la que se desenvuelve nuestro objeto de estudio (los alumnos de V semestre de la carrera de Licenciado en Traducción de la Facultad de Idiomas, Campus Mexicali), es una región fronteriza bicultural que tiene vecindad geográfica con Estados Unidos de América (EE.UU.), donde un alto porcentaje del español que hablamos, es inglés castellanizado (préstamos léxicos conjugados o flexionados al castellano, que rápidamente se integran al habla cotidiana del habitante de la frontera Basich (2012). Es la llamada cultura transfronteriza, y es dentro del ámbito de la cultura, donde la psicología se ha interesado en su influencia en el desarrollo cognitivo del individuo, y de cómo el aprendizaje (en el entorno familiar, social y en el aula) es el vehículo para interiorizar comportamientos, actitudes, valores y modelos a seguir, en este caso los transmitidos por los padres. “Esto significa que el aprendizaje de un nuevo concepto (en el aula, por ejemplo) sólo es posible si se establece alguna conexión con un concepto que ya está a disposición de quien aprende” (Smith, 2000, p. 154). La formación de nuestros estudiantes, al menos hasta su entrada a preescolar, es moldeada por padres, entorno familiar y social, por lo que los modelos a seguir por antonomasia son los propios padres.

Conocido es el viejo debate entre las teorías de Piaget-Vygotsky, sobre si la herencia y ambiente dan forma o determinan la mente del sujeto, sin embargo, ambos en mayor o menor grado, le dan crédito al entorno social ya sea como una “escalera” (Piaget) o como una “red” (Vygotsky): la zona de desarrollo próximo (ZDP) del sujeto no evoluciona en solitario (Smith, 2000).

En la presente investigación se busca registrar, si existe en el desarrollo educativo del estudiante alguna correlación entre las variables: Nivel educativo del padre /Nivel educativo de la madre y el desarrollo de las subcompetencias lingüísticas de los sujetos, particularmente, la subcompetencia lingüística en L2 (lengua a traducir: inglés) y el de la subcompetencia de transferencia (SCTR). Es decir, establecer si la educación recibida/transmitida por los padres, el ambiente en el que se desarrolla el alumno (con padres universitarios), y el nivel socioeconómico, son factores que influyen en el desarrollo cultural (léase educación), para a partir de ahí, buscar métodos o visualizar estrategias que subsanen las carencias del alumno en su camino hacia la adquisición de la competencia traductora. Implícito en el desarrollo cognitivo del traductor se halla la adquisición, práctica y maduración de la competencia traductora y sus seis subcompetencias, en su camino a la pericia y automatización de la labor.

## Ubicuidad de la cultura

De inicio, haremos algunas puntualizaciones. Según la RAE, *cultura* se define como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Por otra parte, para Chinoy (2002, pp. 27-28) en su acepción sociológica, “cultura se refiere a la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento”.

La cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (McCurdy, Spradley y Shandy, 2005, p. 5). Lo que nos arroja un todo complejo donde caben todas las habilidades y hábitos del hombre en sociedad.

Por lo tanto, la cultura de una sociedad se basa en la relación mutua que existe entre los mapas mentales individuales y además de crear el imaginario social, es muy



dinámica, pues de acuerdo a Landeros (2016) es muy difícil que una comunidad se mantenga al margen de todos los avances tecnológicos de una cultura global, y que estos no repercutan de una u otra manera en su imaginario y por consiguiente eso provoque cambios que enriquezcan o eliminen su identidad.

## **Cultura y traducción**

Según Spradley (1972), podemos encontrar tres aspectos de la cultura: conocimientos, comportamientos y artefactos. Luego del establecimiento de que cultura implica saberes declarativos, componentes actitudinales y fabricación y/o manejo de artefactos, definitivamente se puede concluir que las traducciones son productos temporales tanto diacrónicos como sincrónicos. Ya dentro de la traductología, Pym (1992, p. 23) acota que, aunque se cree comúnmente que cuestiones como la definición de cultura son difíciles de construir, más allá del alcance de la teoría de la traducción, su solución podría convertirse en una de las principales aportaciones de los Estudios de Traducción, y asegura que es suficiente con definir los límites de una cultura como los puntos en donde los textos transferidos tienen que ser (intra o interlingüísticamente) traducidos.

Sin embargo, en la actualidad hay gran interés por los estudios interculturales en traducción. Según Olk (2009), durante unos 25 años la competencia intercultural ha sido un concepto muy de moda, citado e influyente en la enseñanza de lenguas. Otro traductólogo, Robinson (1997) establece que “Cultural difference is largely a function of the distance they move, the distance from the place or time in which they are written to the place or time in which they are read” (p. 189).

En traductología, la cultura, de acuerdo con Muñoz, “no se contempla como fenómeno interlingüístico ni intercultural, sino interpersonal” (2008, p. 4). Es decir, la traducción como un acto de comunicación entre personas. Definitivamente, la importancia de la cultura es tal, que ahora se habla de competencia cultural. Cozma afirma que “the development of cultural competence needs training and this is an aspect that both translator trainers and translation students should have in mind” (2012, p. 67).

En suma, vemos que la cultura compartida dentro y fuera del hogar media el imaginario de los sujetos, sus percepciones y aprendizajes sociales. Por tanto, sus actitudes y comportamientos reproducen la cultura aprehendida y aprendida en sus hogares y ámbitos sociales cercanos.

## Referentes idiosincrásicos

Algo particularmente importante es (de ahí la importancia del entorno social y el estatus económico del estudiante) cómo la misma madre reproduce las condiciones de producción (y de la cultura imperante), reforzando inconscientemente el *statuo quo*, y la ideología coercitiva del Estado, a la manera que el sociólogo Louis Althusser señalaba; para este autor la ideología es ahistórica pues, al igual que el inconsciente freudiano, es eterna; es decir, que siempre habrá ideología. Es decir, el entorno familiar (micro) mantiene y reproduce las condiciones políticas y económicas imperantes establecidas por el Estado con todos los medios (económicos, de comunicación, etc.) a su disposición. Castro-Gómez (2000) lo plantea claramente: “a través de los medios se construyen no solo las grandes ideologías económicas y políticas, sino también ideologías de género, raza, sexualidad y posición social que no son necesariamente reducibles unas a otras” (p. 749).

En este tenor, es pertinente acotar que, en la cultura mexicana, y particularmente en las clases medias, la madre es el pilar de la familia, y tradicionalmente es quien se encarga de la educación y la guía de los hijos. Mientras que el rol tradicional del padre es el de proveedor. Aunque, cabe agregar, que en las últimas tres décadas esto ha ido cambiando paulatinamente, según un estudio del año 2014 de la Universidad Autónoma de México (UNAM) publicado en el periódico diario *El Universal*:

En el México del siglo XXI ya no existe un prototipo de “madre mexicana”, al haber diversos modelos de familia. Ahora un creciente número de mujeres se incorpora al mercado laboral y asume la jefatura familiar, cifra que alcanza el 35% de los hogares nacionales, coinciden Julia Chávez, Gina Zabludovsky y Olga Bustos.

Ahora ya no es posible hablar sólo de la “madre tradicional, la abnegada, que toda la vida la da por los hijos”, aseguró al diario Julia Chávez Carapia, una de las participantes de la investigación, y coordinadora del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS). Sin embargo, no se puede soslayar el papel de las madres como las primeras educadoras en el hogar, situación que confirma lo que aseveran Espejel y Jiménez (2019): en América Latina las madres están presentes en la mayor parte de la educación de los hijos y al tener un nivel de estudio más alto la capacidad para brindar apoyo efectivo a los escolares es mayor.

## Educación, desigualdad y estatus

De inicio, el 'estatus social' lo define *Merriam-Webster* como el que se basa en a). - Posición o rango en relación con otros. // El estatus de un padre. b). - Rango relativo en una jerarquía de prestigio especialmente: alto prestigio. 2: la condición de una persona o cosa a los ojos de la ley. 3: estado o condición con respecto a las circunstancias el estado de las negociaciones.

Entonces, el estatus difiere de la clase social en que aquel se basa en consideraciones de honor y prestigio, en lugar de la posición puramente económica. En lo relativo a los estudios sobre la correlación entre la raza/etnia y la inequidad educativa en el nivel de secundaria en el Reino Unido, se convirtió en una importante área de estudio desde 1980 en adelante (Stevens, 2007). La desigualdad se ha definido cada vez más en términos de diferencias en los resultados escolares, y el foco de investigación se ha centrado en el papel de la escuela en los procesos que desarrollan tales desigualdades.

Estos hallazgos sugieren una falta de oportunidades para las etnias y razas no blancas en ese país. Sin embargo, no es privativo de esa zona del mundo, Murray, O'Brian y O'Campo (2008) en una crítica a las deficiencias de las actuales reformas educativas en las escuelas de EE.UU., argumentan que, aunque el poder de las escuelas y los educadores para influir en los estudiantes nunca debe ser subestimada, los factores extraescolares asociados con la pobreza desempeñan un papel poderoso y limitante en lo que realmente se puede lograr.

Sobre la educación y desigualdad, Bruner (2004, p. 110) establece que “numerosos grupos e instituciones han subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización, tanto anteriores como posteriores al ingreso del niño en la escuela, reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases”.

En el contexto Latinoamericano Espejel y Jiménez (2019), sostienen que varios autores han encontrado que el rendimiento de los alumnos en diferentes niveles académicos tiene relaciones positivas con el nivel socioeconómico de los padres, considerando principalmente la ocupación del padre, debido a que la participación de la mujer en el mercado laboral es baja, a pesar de estar en un punto de inflexión.

En otros hallazgos, las autoras mencionadas muestran que el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en México es influenciado principalmente por el nivel de estudios de la madre y la ocupación del padre. Ellas aseguran que su

estudio concuerda con otras investigaciones en los diferentes niveles educativos en el mundo. La influencia del nivel de estudios de la madre se debe en gran parte a que es la que participa más activamente en actividades escolares y quien coadyuva al desarrollo de habilidades cognitivas en sus hijos debido a la convivencia, ya que, a pesar del cambio social, son las madres las que se encuentran más relacionadas con la educación de los hijos.

Si se traslada esta información a nuestro objeto de estudio, vemos que el tratamiento desigual que sufre el estudiante desde el preescolar (*kindergarten*) hasta el ingreso a los estudios de licenciatura, puede verse reflejado en la disparidad mostrada en los niveles de competencias de los alumnos que han participado en este estudio experimental realizado en la UABC, que inició desde 2006.

Esto muestra que el aprendizaje acumulado por los estudiantes que ingresan a la Facultad de Idiomas, con un promedio de 21 años (Cortez, Basich y Figueroa, 2012, p. 54); además de su cultura adquirida, y su entorno familiar favorable, determinarán su desempeño como estudiantes de traducción, que se pone en práctica a la hora de tomar decisiones y resolver problemas ante un proyecto de trabajo.

Con relación al estatus de los estudiantes de traducción, como se verá más adelante, los sujetos repiten el patrón de sus padres en cuanto a nivel educativo, ya que estos les “modelan” un nivel universitario como forma de vida y estatus en su futuro como profesionistas. Al menos eso es lo que indican los datos.

## **Aprendizajes y educación**

Pomerantz, Moorman y Litwack (2007, p. 374) establecen la diferencia entre la educación en casa o la intervención de los padres en la educación de sus hijos, y hacen una amplia distinción entre el involucramiento “based at school and that based at home”.

Los autores agregan que los padres en los Estados Unidos, se involucran con más frecuencia en la administración de la escuela a través de su presencia en las juntas generales y pláticas maestros-padres, que según las encuestas nacionales son atendidas por aproximadamente dos tercios de los padres, independientemente de su origen étnico (Departamento de Educación de EE.UU., 2006, en op. cit.).

Además, de acuerdo a la fuente citada, dicha participación es aún mayor entre los padres con estatus socioeconómico alto y elevado nivel educativo. Entre otras

puntualizaciones clave, Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) destacan que cuando los padres se involucran en la vida académica de los niños con un apoyo a su autonomía, en lugar de ser controladores, los niños pueden beneficiarse en términos de sus logros.

Además, en consonancia con los modelos de desarrollo de motivación, el apoyo autónomo de los padres permite a los niños tomar la iniciativa, lo que les puede llevar a sentir que están a cargo y son capaces de influir en su entorno (Grolnick, Deci y Ryan, 1997). Esto puede aumentar el interés intrínseco en los niños, lo que lleva a comprometerse con su entorno de una manera que mejora el rendimiento.

Por otra parte, a través de los estudios de Hess y Shipman (1965), según lo apunto Bruner (2004), se atrajo la atención hacia el problema de cómo se emplea el lenguaje en la comunicación con niños de corta edad y qué significado tiene para el niño de clase media y baja. Se observó que

Las madres de clase media solían permitir que sus hijos trabajarán a su ritmo, les hacían sugerencias de carácter estructurador sobre la forma de buscar soluciones a un problema, y les decían que lo que estaban haciendo, lo hacían bien... La estructura general que la madre ofrece al niño le sirve a éste para adquirir disposiciones (estrategias) de aprendizaje que podrían generalizarse a futuras situaciones de resolución de problemas. (Bruner, 2004, p. 117)

Por el contrario, las madres de clase baja no actuaban de manera que el niño se sintiera estimulado a fijarse en las principales características del problema. Sus observaciones eran muy específicas, no resaltaban las estrategias básicas de resolución de problemas y apenas exigían una respuesta por parte del niño. Antes bien, le privaban de la oportunidad de resolver el problema por sí mismo al interrumpir de forma no verbal su actividad de resolución de problemas (Bruner, 2004, p. 118).

Con relación a los aprendizajes Pozo (2005, p. 245) cita a Bandura, quien afirma que “todos nuestros aprendizajes son aprendizajes sociales o culturalmente mediados, en la medida en que se originan en contextos de interacción social, como las relaciones familiares, la escuela, o los ámbitos laborales y profesionales”.

Del mismo modo, Pozo establece que la forma más simple de aprendizaje social es *posiblemente* la adquisición de *habilidades sociales*, por lo que los primeros modelos a imitar por parte de los hijos, son los padres, de acuerdo a la teoría del aprendizaje de Bandura (1971), quien asegura que a partir de la observación de los demás, uno se forma una

concepción de cómo se realizan las nuevas pautas de comportamiento y, en ocasiones posteriores, la construcción simbólica sirve de guía para la acción.

Por su parte, Henson y Eller (2000) reconocen el valor que algunos autores como Zimmerman y Kleeffield (1977) y el mismo Bandura (1986) dan al reforzamiento social, y les atribuyen la afirmación de que en el ambiente cotidiano del aula prevalecen los reforzadores sociales entre los que se encuentran el reforzamiento directo, el reforzamiento vicario, y el autorreforzamiento. El *reforzamiento directo* ocurre durante el proceso de modelamiento. Como se puede establecer, el primer modelamiento proviene del hogar, y son los padres quienes influyen, en primera instancia, sobre la educación y rendimiento escolar de los hijos. Aunque este planteamiento se basa en variables emotivas y abstractas, puede ser determinante en la formación del futuro profesional del sujeto.

## Motivación

En cuanto a la motivación, Pintrich y Schunk (2002) es una fuerza que estimula, sostiene y dirige la conducta hacia una meta. Muchos investigadores encuentran una gran correlación entre la motivación y el logro (McDermott, Mordell y Stoltzfus, 2001; Weinstein, 1998; en Eggen y Kauchak, 2009).

Eggen y Kauchak (2009) afirman que los estudiantes bien motivados: procesan la información profundamente y sobresalen en las experiencias de aprendizaje en el aula. Persisten en las tareas difíciles y tienen menos problemas de atención y tienen actitudes más positivas hacia la escuela y ésta les parece satisfactoria. De hecho, en los seres humanos, la motivación intrínseca no es la única forma de motivación, o incluso de actividad volitiva, pero es una que está generalizada y es importante.

Por su parte, Ryan y Deci (2000), explican que estar motivado significa estar movido a hacer algo, y una persona que no siente ímpetus o inspiración a actuar está por tanto desmotivado, mientras que “someone who is energized or activated toward an end is considered motivated” (p. 54).

La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes más que por algunas consecuencias distintas. Cuando una persona intrínsecamente motivada es movida a actuar por diversión o el desafío que conlleva, más que por la causa externa, beneficio o recompensa (Ryan y Deci, 2000).

Lefton y Brannon (2006) afirman que uno de los enfoques más famosos y utilizados para la comprensión de las motivaciones es la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow. Maslow, agregan los autores, entendió la distinción entre motivaciones primarias y secundarias, y amplió este concepto para incluir una secuencia y priorización de estas motivaciones, donde en la punta de la pirámide, la autorrealización, sugiere el alcance de todo el potencial relacionado con la creatividad y productividad.

En este tenor, los psicólogos Wright y Wiedeger (2007) estudiaron cómo los comportamientos motivados se inician de acuerdo a las necesidades: de cómo el estado de necesidad se vuelve una meta a conseguir, y una vez alcanzada, cómo un sistema de recompensas refuerza la secuencia de comportamientos exitosos. Esta solución del comportamiento se almacena en la memoria a largo plazo para que así pueda ser recuperada más tarde en circunstancias similares, por lo que provee ventajas al comportamiento futuro del individuo. Haciendo un símil, estas estrategias las viven los traductores a lo largo de su desempeño profesional en todos los aspectos relacionados con el proceso de entrega de un proyecto de traducción.

Ante esto, nuestra meta como facilitadores es elevar al máximo la motivación intrínseca por aprender de nuestros alumnos de traducción, por lo cual planteamos desde hace tiempo que: “Situar el aprendizaje y rodear a los estudiantes de ambientes más realistas los provee de aprendizajes significativos y de mayores destrezas como aspirantes al conocimiento experto en traducción” (Cortez, 2009, p. 290).

## **Materiales y Métodos**

En nuestro estudio se analizaron y midieron seis variables, integrantes del modelo de la competencia traductora de PACTE (2000, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2014, 2019) que se ponen en juego durante la realización de cada proyecto de traducción. Estas competencias se encuentran integradas en el plan de estudios del grado (2006 y 2017) de la UABC.

Las variables analizadas fueron la subcompetencia lingüística en L1 y L2, subcompetencia de transferencia (¿el estudiante sabe traducir?), subcompetencia profesional/instrumental, subcompetencia contrastiva, psicofisiológica y terminológica. De estas variables integradas en una de tres matrices, se seleccionaron los resultados de la medición de la subcompetencia de transferencia (que es la esencia de la Competencia

Traductora; CT), la subcompetencia lingüística en L2, que implica el manejo de la lengua a traducir (inglés), y que registramos con un examen Pre-Toefl (1991) para contrastarlas con un estudio socioeconómico aplicado a toda la muestra (Cortez, 2014).

Los datos fueron almacenados en tres matrices que nombramos (Ver Tabla 1, infra):

1. Matriz del Estudio socioeconómico (ESOC).
2. Matriz de los Cuestionarios I (entrada pre-tarea) y II (salida, pos-tarea)
3. Matriz del Cruzamiento de Variables II (ingreso mensual de los padres), 12 (Estudios de la madre), 13 (Estudios del padre), 21 (Subcompetencia de Transferencia) y 22 (Subcompetencia Lingüística en L2; inglés).

Basados en un estudio de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C (2006) establecimos tres estratos para ubicar a los sujetos:

Escogimos tres categorías:

1. Mayor de 20 mil pesos mexicanos o Estrato 1 (E1), o ingreso mayor a 1,509 dólares estadounidenses.
2. Ingresos de entre 10 y 20 mil pesos (equivalentes 1,509 dólares estadounidenses) o Estrato 2 (E2),
3. Ingresos mensuales de los padres hasta 10 mil pesos (equivalentes a 754 dólares estadounidenses al tipo de cambio de 13.25 pesos por dólar) o Estrato 3 (E3).

La traducción se capturó dentro del programa Translog2000user, y convertida a .rtf en la paquetería Word 2010 de Microsoft para su revisión en Translog2000.

Como parte del análisis triangulado del producto-proceso (observación participante, cuestionario de entrada y salida, captura de la traducción en Translog2000, examen Pre-Toefl y la ponderación de la subcompetencia de Transferencia) se buscó la posible correlación entre la calidad de las traducciones y el rango de la subcompetencia de Transferencia reflejada en los productos calificados por profesores de la Facultad. Esta variable en sí es el reflejo sincrónico del alumno para utilizar su subcompetencia de translación de L1 a L2, la intención era detectar si podían o no realizar ese encargo de traducción, atendiendo el nivel intermedio del grado que cursaban.



También se hizo énfasis en el uso del Protocolo Previo de Traducción (PPT) (Cortez, 2009, 2014, 2018, 2019, 2019b), que es una metodología adaptada del Modelo de Competencia Traductora de PACTE (2003), en un afán de registrar su utilidad como estrategia, y a manera de la búsqueda de nuevas metodologías en la enseñanza de la traducción, y de andamiajes prácticos que ayuden a mejorarla. Somos conscientes de que la aplicación del PPT resulta una estrategia artificial, pues los profesionales de la traducción utilizan el método que mejor consideran a la hora de trabajar (nosotros mismos lo vivimos). El PPT fue una estrategia tanto de investigación, como de apoyo a la metacognición de los estudiantes, para que fueran conscientes de los pasos que se integrarán en un futuro a su "chip traductor". La finalidad fue poner el proceso y observarlo sobre la placa de Petri de manera más aséptica posible.

Translog2000, versión 1.0 Beta (4) es un programa desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen y Lasse Schou para el sistema operativo Windows (De Rooze, 2008, p. 18) y fue creado como alternativa a la recogida de datos mediante protocolos de pensamiento en voz alta, y permite guardar y estudiar toda captura de texto (*key-logging*) sobre un teclado de computadora dentro del entorno del programa. Translog2000 registra la información del tiempo exacto en el que se realiza cada teclado y permite reproducir en la pantalla del ordenador el proceso de captura.

El baremo utilizado por los correctores/revisores fue de 0 a 100 y registra si el alumno sabe traducir; es decir, tiene desarrollada, lo que Hurtado (1996) denomina, la competencia de transferencia. También se utilizó el mismo para medir el rendimiento de los estudiantes en el Pre-Toefl. Esta escala de calificación se encuentra regulada en el artículo 65 del Estatuto Escolar de la UABC.

Es importante aclarar que, ante la falta de estudios relacionados con el tema en 2006, establecimos nuestro propio baremo para registrar el equilibrio/desequilibrio entre la CT y el resultado del Pre-Toefl (PT). Pensamos que la diferencia no debe ser mayor a 15/100 puntos porcentuales entre una y otra. Así, tenemos que si el sujeto alcanza 100/100 es *excelente* en la variable medida, 90-99/100 es una calificación *muy buena*, y 80-89/100 es *buena*, 70-79/100 *regular* y 60-69/100, *suficiente a pobre* y 59/100 o inferior, *insuficiente o no aprobado*. Por lo que, si un sujeto presenta una CT de 90/100 y un PT de 60/100, nos dice que hay un desbalance en la adquisición de una y otra.

Con el fin de alcanzar un margen de error de 7%, con un nivel de confianza de 95%, nuestro universo es de 125 sujetos con un nivel de heterogeneidad de 50%, por lo que el

tamaño muestral recomendado es de 77 individuos (Netquest, 2020). Nuestra muestra constó, de 81 alumnos, por tanto, los resultados se pueden generalizar a nuestro ámbito, que es Mexicali.

El texto utilizado durante este estudio, seleccionado para realizar una traducción del inglés al español, fue de 412 palabras con el tema de miopía del tipo informativo-científico y fue tomado de Internet. Una vez convertido a extensión .tpl para su traducción dentro del programa Translog2000user por los estudiantes, se envió para su posterior calificación a cuatro profesores con cinco años de experiencia en la enseñanza de traducción.

## Resultados y discusión

En principio, caracterizaremos algunos de los datos obtenidos en el ESOC de nuestro objeto de estudio: uno de ellos es que a lo largo de este estudio longitudinal (2006-2013) hemos sido testigos de la deserción y abandono de los estudios por parte de los alumnos de licenciatura, los cuales, una vez que cursan y terminan el tercer semestre, es más probable que egresen. De ahí la importancia de buscar variables que los motiven en su desarrollo y adquisición de la competencia traductora. Por lo tanto, es importante saber si las variables estudiadas tienen alguna incidencia en el desarrollo de las competencias y el logro académico.

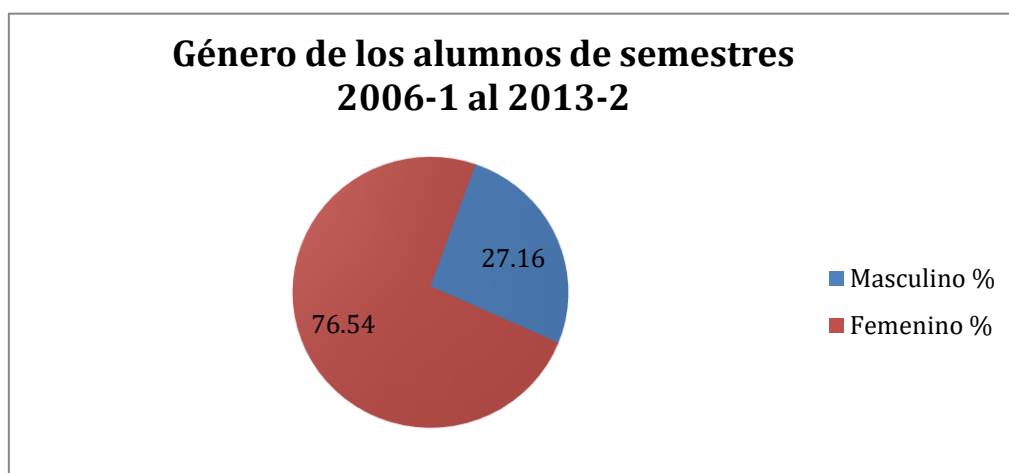


Figura 1. Como puede apreciarse en la gráfica, en nueve semestres, sólo el 27.16% de los estudiantes de quinto semestre son varones.

En la muestra vemos que el 76.54% de los estudiantes son mujeres y 27.16% varones (Figura 1); lo que representa que por cada hombre que egrese, habría tres egresadas que podrán dedicarse también a la traducción e interpretación.

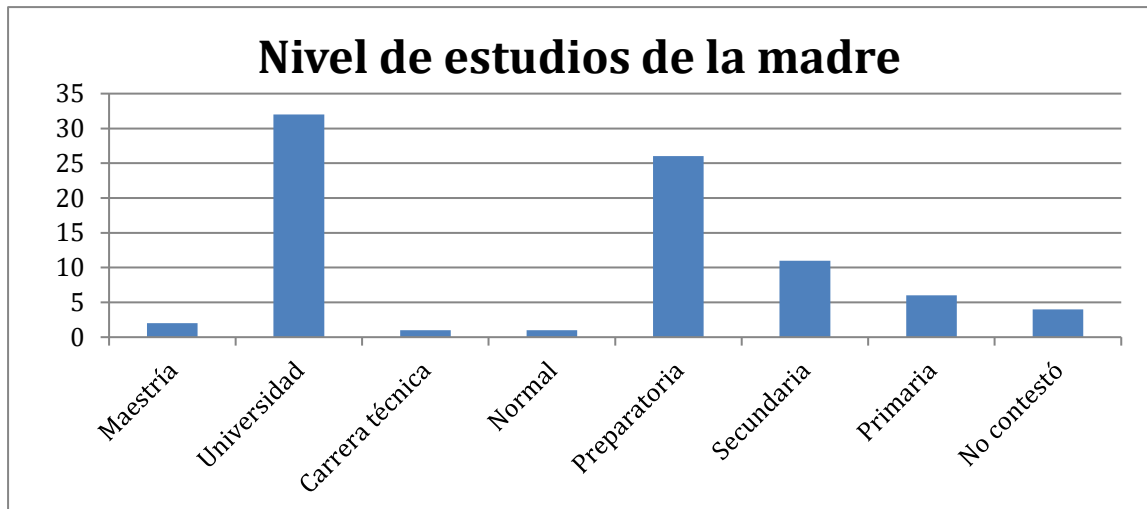


Figura 2. Existe una preeminencia (42%) de sujetos con madres egresadas de estudios superiores.

De acuerdo con la Figura 2, el nivel educativo dominante en las madres de los sujetos de la muestra es el de universidad, seguido de los estudios de preparatoria. Esta tendencia favorece el modelaje de una madre educada, profesionalista, y con una mayor cultura. El 42% de los sujetos de la muestra dijo tener una madre con estudios universitarios. Cabe mencionar que la maestría es el grado de estudios máximo entre las madres de los sujetos.



Figura 3. También los padres con estudios universitarios de los sujetos estudiados forman mayoría, 54.32%, frente a los otros niveles de la muestra.

En cuanto a los padres de los sujetos (Figura 3), aparece el doctorado como límite educativo superior, prevaleciendo aquellos con estudios universitarios, seguidos de los egresados de preparatoria, lo que en sí es una tendencia favorable para el desarrollo futuro de los estudiantes. Es destacable que el 54.32% de la muestra externó que su padre había cursado estudios universitarios.

Como un ejemplo claro de motivación intrínseca podemos mencionar al sujeto 16 (Tabla 1, infra), quien a pesar de contar con una madre con sólo estudios de primaria y un padre sin alfabetización formal, alcanzó una SCTR de 85,66/100 y un SLL2 de 71/100; esto sería la otra cara de la moneda, una extraordinaria motivación intrínseca y un deseo de avanzar en la escala social por medio de la educación.

### A Mayor educación en padres, mayor SCTR y SLL2

En este apartado analizamos sólo al Estrato 3 y los sujetos cuya puntuación en la SCTR es de 80/100 y mayor (Tabla 1). Buscamos alguna relación, a partir de los datos, entre la educación de sus padres y el rendimiento escolar de los sujetos.

Tabla 1.  
En la Matriz de la Subcompetencia de Transferencia buena y muy buena del Estrato 3.

Matriz de SCTR buena a muy buena del Estrato Económico 3					
SUJETOS DEL E3	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRES 2006-2013	INGRESO MENSUAL DE LOS PADRES	NIVEL ESTUDIOS- MADRE	NIVEL ESTUDIOS- PADRE	SUBCOMPETENCIA DE TRANSFERENCIA	PRE-TOEFL
ALUMNO 1	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	64
ALUMNA 2	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62
ALUMNA 3	10 MIL	SECUNDARIA	PREPARATORIA	93	72
ALUMNA 4	10 MIL	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA	92.33	63
ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80
ALUMNO 6	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	91	651
ALUMNA 7 (MÉRITO ESCOLAR)	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
ALUMNA 8	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	75	83
ALUMNA 9 (MERITO ESCOLAR)	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	90	77
ALUMNA 10	10 MIL	PREPARATORIA	PREPARATORIA	90	73
ALUMNA 11	10 MIL	PRIMARIA	PREPARATORIA	90	72
ALUMNA 12	10 MIL	SECUNDARIA	SECUNDARIA	90	61
ALUMNA 13	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNO 14	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	88	NO/CONT.
ALUMNA 15	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	87.66	78
ALUMNO 16	10 MIL	SECUNDARIA	NO/CONT	87.66	73
ALUMNO 17	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
ALUMNO 18	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 19	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86	67
ALUMNA 20	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	85.75	79
ALUMNA 21	10 MIL	PRIMARIA	SIN ESTUDIOS	85.66	71
ALUMNO 22	10 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
ALUMNO 23	10 MIL	ESCUELA NORMAL FRONTERIZA PARA MAESTROS	PREPARATORIA	85	80
ALUMNA 23	NO /CONT.	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	82.75	69
ALUMNA 25	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	82.50	65
ALUMNA 26	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
ALUMNA 27	10 MIL	PRIMARIA	UNIVERSIDAD	85	58
ALUMNA 28	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	80	69
ALUMNA 29	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	62
ALUMNA 30	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53

Fuente: Cortez (2014).

La Tabla 1 indica que el 38,46% de la muestra, ubicado en el E3, tiene una SCTR de buena a muy buena; y, además, en este sector se ubican dos premios al Mérito Escolar; es decir, dos alumnos fueron reconocidos por la Universidad por haber obtenido el más alto promedio de calificación de su generación. Algo particular, es que el 60% de los sujetos se encuentra dentro de los promedios de 80/100 hacia arriba, donde la variable “padre universitario” se halla presente.

Con el fin de interpretar los datos, tomamos como referente el nivel de estudio más alto alcanzado, ya sea por el padre o la madre, de los sujetos del E3 incluidos en la Tabla,

en la cual se concentran los sujetos del E3 con una CT de 80/100 y mayor de todos los semestres analizados en este estudio. Tras el análisis de los datos arrojados por el estudio, podemos establecer los siguientes hallazgos:

1. Dentro de los diez primeros lugares de SCTR en el sector del E3, el 20% manifestó tener al menos un progenitor con estudios universitarios, es decir, en esos hogares se tiene el “conocimiento del mundo” y la visión de un universitario. Además, eso se repite en el 55,17% de todo este sector del E3.
2. En los diez primeros lugares, el segundo nivel educativo que predomina en los padres de los sujetos es el de preparatoria. En el sector, la preparatoria ocupa un 17,24%. Sólo un sujeto cuya madre estudió una carrera técnica ocupa el lugar número 4 en la tabla.
3. El tercer nivel educativo que predomina en los hogares del sector es la primaria, ya sea en uno o en ambos padres, con un 10,34%. Aquí cabe destacar la fuerte motivación de los sujetos 13, 21 y 28 quienes, a pesar de no contar con padres en niveles superiores de educación, presentan SCTR de 80 a 89.33/100, y una SLL2 de 69 a 90/100. Ellos son la excepción a la regla, y su deseo por destacar los ha llevado a esas puntuaciones, a pesar de una serie de variables en su contra, como la misma economía.
4. Algo a destacarse es que en el grupo con la variable “padre universitario” tenemos calificaciones ligeramente mayores en SLL2 con una media de 71.11 y en SCTR: 85.79 como media. Mientras que el otro sector obtuvo una media de 63.83 en SLL2 y algo, muy positivo: 88.41 de media en SCTR. Esto lo concuerda con un deseo a destacar y su expectativa de subir en la escala social. Cabe aclarar que tres sujetos no aprobaron la SLL2 en el primer sector mencionado y uno en el segundo.

Sobre el factor económico, un estudio chileno sobre la escuela pública básica de Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) ubica las expectativas de los padres como una variable mediadora entre el nivel socioeconómico y el logro académico, donde “los padres que tienen altas expectativas educativas para sus hijos, independientemente de la posición social, son más propensos desarrollar en los niños altas expectativas educativas para sí mismos”. Por tanto, las personas de nivel socioeconómico bajo que han aumentado las expectativas educativas son más propensas a tener expectativas laborales similares a las de sus pares de nivel socioeconómico más alto (Schmitt-Wilson, 2013).

5. En el cuarto nivel de educación encontramos la secundaria con 6,89%.

6. En un 3,44% ubicamos la maestría, y la carrera técnica antes mencionada, lo que sumados, da un total de 6,88%.
7. Además de los dos sujetos (7 y 9) que obtuvieron el Mérito Escolar (con padres que estudiaron universidad y preparatoria como referentes) dentro del E3, podemos destacar los logros de los sujetos 4, 12, 13, 16, 21, y 28, quienes, a pesar de que los niveles educativos de sus padres van de cero a carrera técnica, comprendieron que la herramienta de movilidad social por tradición ha sido la educación. Esto les proporcionará mayores oportunidades de desarrollo profesional en su futuro. En resumen, del sector E3 con mejores calificaciones, el 30% no presentó la variable padre universitario, contra el 70% que sí.

Otro dato a destacar es que cuatro de los primeros diez sujetos aparecen con una madre que cursó estudios universitarios, lo que coincide con la oportunidad creciente de acceso de las mujeres a la educación superior que hemos estado percibiendo en las matrices elaboradas, donde por cada egresado varón en traducción, habrá tres mujeres que se dedicarán a la misma profesión, ese patrón se sostiene en este estudio (Cortez, 2014, 2018). Este fenómeno lo confirma también ANUIES (1970, 1991) que reporta la participación femenina en la educación superior pasó de ser sólo de 15% en 1970 a 40% al comienzo de los años noventa. En la Tabla 2 se puede apreciar la lista de los primeros cinco mejores promedios de cada estrato económico desde 2006 a 2013, donde se registra la presencia de la variable “padre universitario” y su influencia (entre otros factores) en las puntuaciones obtenidas en la Subcompetencia de Transferencia por parte de los estudiantes de traducción. La educación paterna es un modelo a seguir y una motivación externa positiva en su futuro desarrollo profesional.

Vemos que en los estratos económicos donde el nivel es superior a los 10 mil pesos mensuales (E1 y E2), el nivel de estudios de los padres es de universitarios o superior. Lo que abona a nuestra hipótesis.

Aunque el corte en los resultados del presente estudio es del 2013, el estudio de Espejel y Jiménez (2019) concluye con resultados similares: ellas encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es influenciado principalmente por el nivel de estudios de la madre y la ocupación del padre; y a su vez concuerdan con los hallazgos de diversos investigadores en los diferentes niveles educativos en el mundo.

Tabla 2.  
Presencia de la variable “Padre universitario” en los cinco primeros lugares de Subcompetencia de Transferencia de toda la muestra.

Variable “padre universitario” y puntajes de SCTR en la muestra							
Semestres	Porcentaje del estrato con padre/madre universitario/a	Puntuaciones en Subcompetencia de Transferencia dentro de los primeros cinco lugares	**Pertenencia a ESOC de los sujetos	Aquí se ubican los sujetos que manifestaron no tener padres universitarios y que se ubican en los primeros cinco lugares de SCTR.			
				Otros niveles	Puntuación	ESOC	
2006-1, 2006-2, 2007-1, 2007-2 *	50%	100/100/100/80	E1: 2 E2: 2	Preparatoria	88	E3: 1	
2008-2	77.77%	95/90/90/85	E1: 2 E3: 3	Secundaria	90	E3: 1	
2009-2	92.30 %	99/ 99/ 80/ 80/ 80	E2: 2 E3: 3				
2011-2	80%	93/93/91/90/90	E1: 3 E2: 1 E3: 1				
2012-2	72.72%	89.75/ 86.25/86.25/ 85.75	E2: 2 E3: 2	Preparatoria	83.75	E3: 1	
2013-2	47.36%	93.33/ 92/92	E2: 1 E3: 2	Preparatoria/ Carrera Técnica	93/92.33	E3: 1 E2: 1	
Totales	70.02 % de promedio.	Promedio 90.41	E1: 7 E2: 8 E3:11	Preparatoria, mayor nivel.	Promedio 89.41	E2: 1 E3: 4	

Claves: \* Se tomaron los cuatro semestres como un estrato por su captura en SPSS, con una muestra de 18 sujetos de un total de 39. \*\* El: Ingresos mayores a 20 mil pesos mensuales. E2: Hasta 20 mil pesos. E3: Hasta 10 mil pesos.

Fuente: Cortez (2014).

La influencia del nivel de estudios de la madre se debe en gran parte a que es la que participa más activamente en actividades escolares y quien coadyuva al desarrollo de habilidades cognitivas en sus hijos debido a la convivencia, ya que, a pesar del cambio social, son las madres las que se encuentran más relacionadas con la educación de los hijos.

En la misma línea, la Tabla 3 muestra los seis mejores lugares de calificación en la SLL2 (Pre-Toefl) del E3, con mayor puntuación en la SCTR, y con un mejor balance entre las dos variables medidas, muestra la presencia de la variable “padre/madre universitario/a”, o incluso un mayor nivel.



Tabla 3.  
Preeminencia de la variable padre universitario en los mejores promedios en SLL2 que van de 80 a 90/100 en el E3.

Matriz de los mejores promedios de SLL2 en E3					
SUJETOS DEL E3	VAR. 11 INGRESO	VAR. 12 NIVEL ESTUDIOS-MADRE	VAR. 13 NIVEL ESTUDIOS-PADRE	VAR. 21 SCTR	VAR. 22 SLL2
1 ALUMNO 14	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
2 ALUMNA 4 (MÉRITO ESCOLAR)	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
3 ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	90	83
4 ALUMNO 18	10 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
5 ALUMNA 21	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
6 ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80

Fuente: Cortez (2014).

En cuanto a la variable 22 (Tabla 3), y su relación con la 12 y 13, podemos mencionar que:

1. Las variables 11 y 12 que encajan con el factor “padre universitario” están presentes en la tabla de los “Mejores promedios en SLL2 en E3”, pues 5 de los seis sujetos manifestaron tener ese estatus, y en el caso restante, la madre cuenta con nivel de maestría. El otro sector del E3 quedó por debajo de 80/100 en la SLL2. En una investigación sobre estudios preuniversitarios en EU (College) Moon y Bouchey (2019, p. 465) afirman que “Students of college educated parents who perceived that their parents placed a higher value on a college education were more likely to think finishing college is important”, lo cual puede verse como modelo a seguir, de igual modo.
2. En este análisis vimos aún más clara la relación entre el rendimiento escolar y la importancia de la educación de los padres en el futuro desarrollo de los sujetos. Sólo dos sujetos varones entraron en la tabla, la mayoría fueron mujeres.

## Conclusiones

Por supuesto que la realidad no es lineal, pero lo que hemos percibido hasta ahora es un reflejo de cómo una educación ascendente en los padres puede modelar o servir de ejemplo en el aprendizaje social de los hijos, además de motivarlos a que suban en la escala social por medio de la educación. Esta correlación se explica por la presencia de la variable padre/madre universitario/a y de cómo el nivel educativo de los padres sí influye positivamente como motivación extrínseca en los hijos, modelando sus deseos de autorrealizarse, alcanzando el estatus educativo y económico de sus progenitores.

Durante el análisis de los datos obtenidos de los sujetos ubicados en el E3, hemos deducido, a partir de los datos, la existencia de variables motivacionales que emergen de los distintos estratos como:

- a) Estudiar para ascender en la escala social.
  - b) Cursar una carrera universitaria.
  - c) Alcanzar o superar el nivel de desarrollo/estatus de los padres.
  - d) Los resultados, como en otros estudios similares, permitieron comprobar que a nivel universitario, el rendimiento académico de los estudiantes es influenciado por la variable padre universitario, y que aquellos que tienen ocupaciones con mejores ingresos (E1 y E2) pueden favorecer el uso de recursos para el aprendizaje de una segunda lengua (lengua a traducir) y mejorar sus competencia traductora holística, como lo muestran sus puntajes alcanzados.
3. En el E3, menos favorecido económicamente, se percibe una fuerte motivación intrínseca por sobresalir en la escala social, y nuevamente, vemos presente en los puntajes más elevados de Subcompetencia de Transferencia y Subcompetencia Lingüística en L2, la presencia del factor “padre universitario”, por lo que la lógica nos lleva a deducir que existe una correlación en los resultados.
- e) Sin embargo, la medición exacta del fenómeno y el grado de la motivación como variable independiente nos llevaría al campo de la psicología de la motivación, con lo que se requieren baremos específicos y una entrevista estructurada personal con cada sujeto, para conocer de viva voz las motivaciones más profundas, lo cual implica una investigación integral en sí misma.

## Referencias

- ANUIES (1970). Anuario estadístico, México: ANUIES.
- ANUIES (1991). Anuario estadístico, México: ANUIES.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Freud y Lacan, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Espasa Universitaria, 4.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modelling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Basich, K. (2012). *La formación de profesores de traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Bruner J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Morata.
- Castro-Gómez, S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*, 66 (193), octubre-diciembre 2000, 737-751.
- Chinoy, E. (2002). *Introducción a la Sociología. Conceptos básicos y aplicaciones*. México, D.F.: Paidós.
- Cortez, J. (2019). socio-economic level and its influence on the acquisition of translation competence. *Sendebare*, 30, 357-388. <http://dx.doi.org/10.30827/sendebare.v30i0.6594>
- Cortez J. (2019b). Registro y Evolución de la Subcompetencia Extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein*, 4 (46). DOI:10.7764/onomazein.46.10.
- Cortez, J. (2018). La formación de competencias en traducción: Un caso mexicano, en CIEBC 2018 (Ed.), *XIV Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias: Aprendizaje, Formación y Educación por Competencias*, (pp. 283-302). Editorial Corporación CIMTED. <https://bit.ly/34jXs8T>
- Cortez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la UGR. <https://bit.ly/34lvVUy>
- Cortez, J., Basich, K. y Sánchez, I. (2012, agosto). *La subcompetencia instrumental/profesional en la formación de traductores*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Traducción e Interpretación. Traduciendo Culturas: Más que un desafío. Mexicali. <https://bit.ly/3le8tq4>
- Cortez, J. (2009). Nuevas metodologías en enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva. *Mutatis Mutandis*, 2 (2), 282-294.
- Cozma, M. (2012). Perceptions of Cultural Competence: the trainees' perspective. *Professional communication and translation studies*, 5 (1-2), 67-74.
- Cultura. (2021). En *Diccionario de la Lengua Española* (en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- De Rooze, B. (2008). La Traducción contra Reloj. En M. Fernández y R. Muñoz Martín (Eds.), *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación* (pp. 1-28). Comares: Granada.

- Eggen, D y Kauchak, D. (2009). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Espejel, M. V. y Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE (Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo)*, 10 (19), Julio-Diciembre, e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). John Wiley & Sons Inc
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México, D.F.: International Thomson Editores.
- Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A.; Kuznik, A. et al. [Grupo PACTE] (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, 43, 1-25. DOI 10.7764/onomazein.43.08.
- Hurtado Albir, A. (1996): "La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología". En: Hurtado Albir, Amparo (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- Landeros Casillas, M. I. (2016). La identidad y el empoderamiento de las mujeres gambianas narrados a través de discursos fotográficos. *Tercio reciente. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*. 10, julio, 7-24. <http://dx.doi.org/10.17561/rtc.n10.1>
- Lefton, L. y Brannon, L. (2006). *Psychology*. Pearson.
- Martínez, N. (11 de mayo, 2006). El prototipo de la madre mexicana ya no existe: UNAM, *El Universal*. En línea <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/138255.html>
- Merriam Webster. (2021). *Online dictionary* (11th ed.). Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/status?src=search-dict-hed>
- McCurdy, D.W., Spradley J. P. y Shandy, D. (2005). *The Cultural Experience. Ethnography in Complex Society*. Long Grove, Illinois: Waveland Press Inc.
- Moon, U. J. y Bouchey, H. A. (2019). Effects of perceived parents' and teachers' values and beliefs on rural adolescents' college plans. *The Social Science Journal, Official Journal of the Western Social Science Association*, 56 (4), 458-469.
- Muñoz Martín, R. (2008). Apuntes para una traductología cognitiva. En L. Pejenaute, J. Decesaris, M. Tricás, y E. Bernal (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: Mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona, 22-24 de marzo de 2007*. Vol.2 (pp.65-75). Barcelona: PPU.
- Murray, S., O' Brien, M., y O' Campo, P. (2008). School Adjustment in the Early Grades: Toward an Integrated Model of Neighborhood, Parental, and Child Processes. *Review of Educational Research*, 78 (1), 3-32. <http://rer.sagepub.com/content/78/1/3>
- Netquest (2020). Calculadora de muestras. Conoce el número de entrevistas que tienes que realizar. Disponible en <https://bit.ly/3ORj0rI>

- Olk, H. (2009). Translation, Cultural Knowledge and Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20, mayo. <http://www.immi.se/intercultural/>.
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A., Beeby, D., Ensinger, y M., Presas (Ed.), *Investigating Translation* (pp. 99-106). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció* 6, 39-45.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619. <https://bit.ly/38YssKWV>.
- PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process.' En J., Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp. 104-126). London: Continuum.
- PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making, *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 207-230. DOI: [10.1556/Acr.10.2009.2.3](https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3).
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S., O'Brien (Ed.), *IATIS Yearbook 2010* (pp. 609-619). London: Continuum.
- PACTE (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation en MonTI : Monografías de Traducción e Interpretación. DOI: <https://doi.org/10.6035/http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.2>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pomerantz, E., Moorman, E., y Litwack, S. (2007) The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410, Recuperado de [shorturl.at/rtuH6](http://shorturl.at/rtuH6)
- Pozo, I. (2005). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pym, A. (1992). *Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication*, Frankfurt: Peter Lang.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *META Translators' Journal*, 48 (4), 481-497. DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Robinson, D. (1997). *Becoming a translator*. London/New York: Routledge.
- Ryan, R. M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://bit.ly/30OQTsv>

- Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 347-367. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>
- Schmitt-Wilson, S. (2013). Social class and expectations of rural adolescents: The role of parental expectations. *The Career Development Quarterly*, 61, 226-239. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00051.x>
- Smith, L. (2000). La construcción social de la comprensión racional. En Tryphon, A. y Vonèche, J. (Comps.), *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento* (pp. 143-166). Buenos Aires: Paidós.
- Steven, J. Matthiesen, S. (1991). *Preparing for the TOEFL, The Newbury House TOEFL Preparation Kit*, Kennedy, D (Ed.), Thomson Learning EMEA, Limited.
- Stevens, P. (2007). Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 72 (2), 147-185. <https://bit.ly/3gXRIMg>
- Wright, J. y Wiediger, V. (2007). Motivated Behaviors: The Interaction of Attention, Habituation and Memory. En L.V. Brown (Ed.), *Psychology of Motivation* (pp. 5–28) New York: Nova Science Publishers.

---

<sup>i</sup> Doctor en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada); Licenciado en Traducción del Idioma Inglés (UABC); Investiga la evaluación de la competencia traductora y sus subcompetencias. Imparte cursos de tecnología aplicada a los procesos de traducción. Responsable del Centro de Educación Abierta y a Distancia en la Facultad de Idiomas, Campus Mexicali. Correo electrónico: [jose\\_cortez@uabc.edu.mx](mailto:jose_cortez@uabc.edu.mx)

<sup>ii</sup> Doctora y maestra en traducción por la Universidad de Granada, España. Además, una licenciatura en docencia de inglés por la Universidad Autónoma de Baja California; así como, una especialidad en docencia de inglés por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. En la actualidad, está adscrita a la Facultad de Idiomas, campus Tijuana, en donde es profesora de tiempo completo y comparte sus actividades entre la docencia, la investigación y la gestión académico-administrativa. Es responsable de la Especialidad en Traducción de la Facultad de Idiomas, campus Tijuana y pertenece al Cuerpo Académico Estudios de Traducción de la misma facultad. Correo electrónico: [lvaldez@uabc.edu.mx](mailto:lvaldez@uabc.edu.mx)

<sup>iii</sup> Licenciado en Docencia del Idiomas Inglés de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Especialista como profesor de inglés con estándar internacional (Certificate for Overseas Teachers of English) por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Maestro en Educación por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad). Doctor en Educación por la Universidad Virtual Hispánica de México. Subdirector (Tecate, B.C., 2011-2015) y Director de la Facultad de Idiomas de la UABC (2015-2023) en donde ha sido profesor desde 1997. Presidente de la Red Nacional de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades (2018-2020). Correo electrónico: [gabrielmarquez@uabc.edu.mx](mailto:gabrielmarquez@uabc.edu.mx)

<sup>iv</sup> Licenciado en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Autónoma de Baja California (2000). Formación para profesores de francés en la Universidad de Caen, Basse Normandie, Francia (2001). Maestro en Ciencias Humanas y Sociales, especialidad en Didáctica de Lenguas y Culturas, énfasis en Enseñanza del Francés Lengua Extranjera por la Universidad Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, Francia (2011). Doctorando en Ciencias Sociales, línea de investigación en Traducción y Mediación Intercultural, en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, España (2020). Profesor en la Facultad de Idiomas de la UABC desde 1997. Correo electrónico: [eldon@uabc.edu.mx](mailto:eldon@uabc.edu.mx)



Volumen 16, número 1, 2020

ISSN: 2007-6975

## Similitudes entre las políticas lingüísticas en la formación de profesores de lenguas extranjeras en México y Brasil

David Guadalupe Toledo Sarracino<sup>i</sup>

Nahum Samperio Sánchez<sup>ii</sup>

María del Socorro Montaña Rodríguez<sup>iii</sup>

Icela López Gaspar<sup>iv</sup>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es poner en relieve el estado actual de los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras en México y Brasil; así mismo, explicar algunos cuestionamientos en torno al futuro de la formación de profesores desde la perspectiva de la política del lenguaje. Ambos países comparten similitudes educativas en torno a lenguas extranjeras, la enseñanza del inglés para México y del español para Brasil. De esta manera, a través de la descripción de estas similitudes, se discute la dinámica económica de estos países emergentes que determinan en su política de estado la relevancia de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la política educativa. Las similitudes en ambas naciones se observan desde los programas nacionales regidos por sus políticas educativas y políticas lingüísticas que son marcadas desde los intereses económicos de México con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y su renovado Tratado México-Estados Unidos y Canadá (T-MEC); y para el caso del contexto sudamericano, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Finalmente, se presenta el estado en que se encuentra la enseñanza del inglés en México y la enseñanza del español en Brasil, además, se señalan los modelos neoliberales a observar desde la perspectiva de la Glotopolítica que mostrarán algunas reflexiones en torno al futuro de estas lenguas enseñadas en ambos países.

**Palabras claves:** *inglés, portugués, español, formación docente, Glotopolítica.*

*Similarities between language policies  
in the training of foreign language teachers in Mexico and Brazil*

## Abstract

The objective of this work is to highlight the current state of the training programs for foreign language teachers in Mexico and Brazil; likewise, explain some questions about the future of teacher training from the perspective of language policy. Both countries share educational similarities around foreign languages, English to Mexico and Spanish to Brazil. In this way, through a description of these similarities, the economic dynamics of these emerging countries are discussed, which determine in their state policy the relevance of the teaching of foreign languages within the educational policy. The similarities in both nations are observed from the national programs regulated by their educational policies and language policies, which are marked from the economic interests of Mexico with the North American Free Trade Agreement [NAFTA], and its renewed Mexico-United States and Canada Agreement. [T-MEC] and for the case of the South American context, the Common Market of the South [MERCOSUR]. Finally, the state of English teaching in Mexico and the teaching of Spanish in Brazil are presented, as well as the neoliberal models to be observed from the point of view of glottopolitics that will show some reflections on the future of these languages taught in both countries.

**Keywords:** *English, Portuguese, Spanish, teacher's training, glottopolitics.*

## Introducción

En este trabajo se abordan las políticas lingüísticas en la formación de profesores de lenguas en los contextos mexicano y brasileño; para ello, es necesario establecer que, de acuerdo al *Power Language Index (PLI)* (Chan,2016), donde se mide el nivel de eficiencia de las lenguas a partir de las cinco oportunidades que, en términos generales, estas ofrecen (geografía -capacidad de viajar- ; economía -capacidad de participar en una economía- ; comunicación -capacidad de entablar un diálogo- ; conocimiento y medios -capacidad de consumir conocimientos y medios- ; y diplomacia -capacidad para entablar relaciones internacionales- ); a nivel mundial, el inglés ocupa el primer lugar; el español, el cuarto; y el portugués, el noveno (2016, s.p.). Ver tabla 1.



Tabla 1.

Las diez lenguas más eficientes, según *Power Language Index*.

RANGO	PUNTAJE	LENGUA	HNAT. MM	GEOGRA- FÍA	ECONO- MÍA	COMUNI- CACIÓN	CONOCIMIENTO Y MEDIOS	DIPLO- MACIA
<b>1</b>	<b>0.889</b>	<b>Inglés</b>	<b>446.0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
2	0.411	Mandarín*	960.0	6	2	2	3	6
3	0.337	Francés	80.0	2	6	5	5	1
<b>4</b>	<b>0.329</b>	<b>Español</b>	<b>470.0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
5	0.273	Árabe	295.0	4	9	6	18	4
6	0.244	Ruso	150.0	5	12	10	9	5
7	0.191	Alemán	92.5	8	3	7	4	8
8	0.133	Japonés	125.0	27	4	22	6	7
<b>9</b>	<b>0.119</b>	<b>Portugués</b>	<b>215.0</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
10	0.117	Hindi*	310.0	13	16	8	2	10

\* Si todos los dialectos chinos (el mandarín es el más hablado) se consideran como uno, no cambiaría su posición en el rango. Sin embargo, si el urdu y el hindi, y todos los dialectos del hindi, se tomaran como uno solo, ocuparía un lugar sobre el portugués y el japonés. (Traducción propia)

Fuente: Chan (2016, s.p.)

Sin embargo, una consideración diferente es la que determinan Calvet y Calvet (2013); quienes, de acuerdo al número de hablantes, la función de la lengua vehicular y el estatus, colocan al portugués en séptimo lugar (en Rizzo, 2019); a diferencia del noveno, mencionado por Chan (2016) en PLI.

De acuerdo con Arnoux (2010), la *glotopolítica* es una subdisciplina de la lingüística; la cual se centra en el estudio de los eventos políticos existentes, utilizando las políticas lingüísticas para regular el rol que juega el lenguaje al construir el orden social y la distribución del poder que tiene la lengua de un determinado país.

Fue a mediados de la década de los ochenta que la nueva corriente de pensamiento sociolingüística francesa denominada *glotopolítica*, adaptado por Marcellesi y Guespin, describe y engloba los hechos del lenguaje en los cuales las acciones de la sociedad revisten la forma de lo político (Arnoux, 2010). Es decir, se neutraliza la oposición entre lengua y habla ya que gracias a los análisis que abarca la *glotopolítica*, se pueden analizar las formas en la sociedad actúa sobre el lenguaje, es decir se le da a una lengua un poder sobre la otra, o cuando reprime el uso de una lengua sobre otra, o apoya con leyes gubernamentales la obligatoriedad de una lengua extranjera, todo aquello que se legisla en forma de normas o leyes o lo que sucede en forma inconsciente en la sociedad con el uso o no de las lenguas (Arnoux, 2010).

En este contexto, si la *glotopolítica* nos lleva a designar las formas en que la sociedad actúa de acuerdo al lenguaje, es una realidad que los docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas se encuentran en una situación de desventaja con respecto a su condición laboral y de estatus en la sociedad.

En México los recursos financieros para la operación del Programa Nacional de Inglés (PRONI), se dejan en manos de las autoridades locales de cada estado dentro en su programa operativo anual y los docentes de inglés se consideran como “asesores externos especializados”; es decir, son considerados para la prestación de servicios como personal externo al servicio profesional docente (PRONU para Alumnos en Educación Básica, 2015). En Brasil, el escenario no es tampoco alentador de acuerdo con Martínez-Cachero (2009), desde el año 1958 se han tramitado 15 proyectos de los cuales únicamente uno ha sido aprobado sobre la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. “Los proyectos anteriores fueron rechazados por problemas logísticos, escasez de recursos y grupos de presión extranjeros” (Martínez-Cachero, 2009, p. 3). Sin embargo, la ley 11.161 conocida como la ley del español sigue teniendo múltiples problemas para su implementación.

Un claro ejemplo de los retos que México y Brasil tienen en este complejo escenario actual es el estudio de las lenguas que presenta Moreno-Fernández (2015) en *el Informe sobre la importancia de las lenguas en el mundo*, explica que las lenguas, se clasifican de acuerdo con las prioridades de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el marco del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que calcula el índice de desarrollo humano de un país a partir de la capacidad de inferencia y desarrollo social, cultural, material y económico que éstos poseen. La ONU utiliza como criterio su propia clasificación de acuerdo al índice de las lenguas determinada por Jaime Otero en 1995, donde el inglés ocupa el primer lugar por ser oficial en 50 países; además, por el número de traducciones realizadas y el número de hablantes nativos y no nativos. Para el caso del español, este ocupa el tercer lugar por ser lengua oficial en 20 países, por las traducciones realizadas y el número de hablantes en el mundo que se expande día a día.

En este contexto, en este trabajo se describe el papel que han tomado el español y el inglés como lenguas extranjeras en el continente americano para procesos de comunicación; y de qué manera se han potencializado como *lenguas francas* en contextos de formación de profesores. La *lengua franca* se refiere a la lengua común que se adopta para el entendimiento entre personas que hablan distintos idiomas (Linguim, 2021). Es decir, funcionan como una lengua franca en el mundo para negociar, vender, publicar en contextos académicos, utilizar en redes sociales (Facebook, Instagram, LinkedIn) y acceder a nuevos conocimientos con competencias globales.

Se hace mención que para México y Brasil, el inglés y el español, respectivamente,

asumen un posicionamiento cultural, geopolítico y económico; ya que están geográficamente representados, en el caso de México por la frontera al norte con Estados Unidos, y en el cono sur por Brasil y sus colindancias con los países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Ambos países pertenecen al G20, lo cual les da ventajas competitivas en el mundo ya que de acuerdo a Kirton (2012, p. 164):

[...] la culminación de un proceso de ampliación del núcleo de la gobernanza mundial para incluir a las potencias en ascenso o emergentes al lado de las potencias consolidadas o tradicionales y dar a todo el mismo grado de participación e influencia.

México y Brasil son potencias en ascenso al lado de potencias consolidadas, las cuales poseen políticas lingüísticas bilingües definidas por el Estado para aprender inglés y español, respectivamente. En el caso de México, la estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua inglesa en agosto de 2011, se hizo obligatoria su enseñanza como lengua adicional en los tres niveles de educación básica a través del Acuerdo 529 que establece la articulación de la educación básica (SEP, 2011). De esta manera, se consolidaba el carácter oficial de la enseñanza del inglés en México y en el caso de Brasil la ley 11.161-2005 la cual establece la obligatoriedad del español en las escuelas públicas y privadas en Brasil.

Ambos países han enfrentado vicisitudes tales como la falta de profesores calificados, carencia de buena formación en las universidades mexicanas y brasileñas; y una formación de recursos humanos calificada que ocupen las vacantes requeridas para impartir dichas lenguas. En México, por ejemplo, la SEP ofertó 2123 plazas para maestros de inglés en el año 2014; de los cuales únicamente 945 solicitantes fueron considerados como idóneos, aseguró Mejía López, director adjunto de la organización Mexicanos Primero, en entrevista para *El Universal* (Montero, 2016). Estos dos países han enfrentado problemáticas similares, desde la década de los noventa, con la implementación de políticas lingüísticas bilingües en la educación pública debido a la falta de profesores calificados con credenciales mínimas para enseñar inglés en México y español en Brasil.

Para llevar a cabo políticas lingüísticas bilingües al 2019, México, por un lado, reporta en el diagnóstico del Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica (2015, p. 8-9):

La falta de maestros ha generado que la efectividad de la implementación y

generalización del Programa sea menor que la esperada y su cobertura aún limitada pese a que la impartición del idioma inglés en educación básica es contemplada desde del tercer año de preescolar. Únicamente 15% de los maestros en México reporta hablar una lengua extranjera.

Por otra parte, el presupuesto que requieren los gobiernos para poner en marcha programas integrales, homologados y de unificación de criterios para que tenga políticas lingüísticas exitosas.

En este contexto, en 2012, la SEP reportaba que para la implementación total del PNIEB se necesitaban 99,500 profesores de inglés a nivel nacional para poder cubrir la demanda del inglés en las escuelas del país para toda la educación básica (Sayer, Mercáu y Blanco 2013), mientras que Brasil, por su parte, alrededor de 210,000 profesores de español (Sedycias, 2005).

Estas iniciativas resultan costosas para el erario público; por lo tanto, se requiere de presupuesto federal excedente que permita desarrollar estos proyectos de formación de profesores de lenguas; ya que, ni las universidades ni las escuelas normales cuentan con la capacidad para cubrir la demanda de profesores de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de lenguas extranjeras para países emergentes como México y Brasil ha resultado a partir de los noventa con la conformación de nuevas economías y por intereses propios de los gobernantes basados en las motivaciones, las experiencias, los deseos e intereses de sus hablantes; además de los intereses de los funcionarios de gobierno para señalar que existen pueblos bilingües. Estos antecedentes inducen a la comunidad a aprender inglés en México y español en Brasil. Aprender lenguas para ambos países ha representado la construcción ideológica de superación, el mejoramiento económico o simplemente para ser empáticos con otras culturas y las comunidades de habla con la que se convive al cruzar fronteras, realizar negociaciones, relacionarse o hacer turismo. Los tratados de cooperación económica que datan de los noventas han representado los más grandes escenarios para legitimar el valor que tienen las lenguas en el desarrollo económico de estas dos naciones.

En México, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) - *North American Free Trade Agreement* (NAFTA) en inglés y *Accord de libre-échange nord-américain* (ALÉNA) en francés- se firmó el 17 de noviembre de 1992 y entró en vigor el 1 de enero de 1994. Desde entonces, Canadá, Estados Unidos y México establecieron una zona libre

que permitió reducir los costos para promover el intercambio de bienes servicios entre los tres países. Este tratado trilateral se ha refrendado ahora con el nombre de *Tratado México-Estados Unidos-Canadá* (T-MEC o USMEXCAN por sus siglas en inglés) (Gobierno de México, 2021).

Para el caso de Brasil, la creación del *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR) en 1994, ha sido clave para las relaciones internacionales en Sudamérica. Dentro de esa perspectiva, Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, con el *Tratado de Asunción* (1991), formaron en bloque un mercado único con dos grandes objetivos: estimular y facilitar las transacciones comerciales entre sus fronteras e integrar toda América Latina a través de la ampliación progresiva del tratado a otras naciones. Se buscó la integración de las culturas hispanoamericana y brasileña, y la unidad de Latinoamérica. Países como Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú solo permanecen como asociados al tratado. Tal como señalan De Barros Romalho y Martinell (2015), a partir de la creación del MERCOSUR, la presencia del español en la Educación Básica se basa en diversos factores político-económico, entre los cuales, se destacan la expansión del interés por la lengua y la cultura hispánica.

En términos generales, los tratados como el TLCAN y el MERCOSUR tienen trascendencia en los procesos culturales internos de las naciones y pueden llegar a dañar el estatus de sus lenguas si no se cuenta con mecanismos susceptibles para proteger este patrimonio. “Es necesario plantear el desarrollo de una política lingüística de reforzamiento de nuestra pluralidad lingüística” (García Landa y Terborg, 2002, p. 2). Para fines de este estudio de tipo descriptivo, se considera que los tratados han ejercido presión en aspectos políticos, sociales, culturales y económicos sobre las naciones latinoamericanas, forzándolas a promover la multiculturalidad y en consecuencia convertirlas en sociedades bilingües o plurilingües.

Ambos tratados han tenido implicaciones económicas y sociales en el nuevo continente, se tienen aciertos y beneficios que emanan de la cooperación económica entre naciones de tal manera incide en la cooperación educativa de ambos países significativos para América; un ejemplo de ello, lo encontramos en el informe del Banco Mundial en el que se estima que el tiempo para exportar o importar en México y Brasil es menor que el de otros países como Rusia, India y China entre otros (Jiménez y Bustamante, 2014), todas estas son cuestiones competitivas que apoyan a ambos países en sus relaciones económicas con sus socios comerciales.

Ante este escenario de competitividad, los gobiernos de México y Brasil han dado respuesta a las exigencias del mundo actual con respecto a la introducción del inglés y español en sus programas educativos. Históricamente se señala que la enseñanza del inglés y la formación de profesores en México inició con mayor fuerza con el apoyo del Consejo Británico, cuya llegada data de 1943, con la asignación del señor K. G. Wilson como director del Instituto Anglo-México en la ciudad de México (Consejo Británico, 2021). Además, el Centro de Lengua Extranjeras (CELE) de la UNAM - hoy Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT)-, fundado en el año 1967, ha realizado la formación de profesores de lenguas extranjeras y es a partir de los años noventa que en las universidades públicas estatales, con el apoyo de la SEP, Consejo Británico y las embajadas de Estados Unidos de Norteamérica y del Reino Unido, se ha fortalecido la formación y profesionalización de los profesores de inglés en México. Ambas embajadas han apoyado al colectivo universitario en las tareas de capacitación y formación docente. Para el caso de la expansión del inglés a lo largo de todo el país, el Consejo Británico y la Oficina de Inglés de la Embajada Norteamericana, ambas con sede en la Ciudad de México, han colaborado de la mano con la Secretaría de Educación Pública para fines de posicionamiento de la lengua inglesa en el país.

En el caso de Brasil, podemos señalar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Brasil ha turnado la tarea de la formación de profesores de español como lengua extranjera a las universidades públicas, al Colegio Hispano-Brasileño Miguel de Cervantes de São Paulo y algunos colegios de titularidad mixta sin ánimos de lucro, financiado parcialmente por el Ministerio, el Instituto Cervantes y Embajada de España en Brasil. Para contextualizar la postura de los países miembros del MERCOSUR tal como Arnoux y Bein (2010) lo expresan, estos no han tenido una postura de colaboración encaminadas a apoyar políticas lingüísticas brasileñas en apoyo a esta iniciativa como lo ha hecho España con Brasil a través del Instituto Cervantes.

Jarvad (2001) describe que las políticas lingüísticas de las organizaciones educativas deben centrar esfuerzos en acercar a los profesores a estudios sobre las lenguas, desde una mirada de la sociolingüística (concepto traducido del danés al inglés). En sí, se fomenta el conocimiento a los expertos de las lenguas para que conozcan del conjunto de leyes, reglamentos y normas donde se establecen las condiciones de una lengua, incluso frente a otras lenguas que se enseñan; además de fomentar a su comunidad sobre el uso correcto de la lengua, como a las diversas formas de iniciativas que se emprenden para activarla, fomentarla y consolidarla.

## Datos relevantes en materia de formación de profesores para México y Brasil

De acuerdo al Censo de 2020, México cuenta con 127,523, 986 de habitantes y se estima que la población menor de 15 años es de 30,327,449 (INEGI, 2020). Esta cifra tiene muchas implicaciones debido a que de acuerdo a un informe de Mexicanos Primero en el año 2015 el país solo cuenta con 50,000 maestros de inglés, en 236,000 escuelas públicas (Mexicanos Primero, 2015); por lo que es imposible cubrir la demanda de enseñanza del inglés en los diferentes niveles educativos (básico, medio superior, y superior), ya que cada maestro tendría que atender un poco más de 600,000 estudiantes considerando tanto solo educación básica y media superior; pues recordemos que el inglés en México ha sido determinado por el estado como la *lingua franca* o lengua vehicular que tiene como propósito establecer comunicación entre comunidades angloparlantes (dentro y fuera del país).

En contraparte, el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (2018) contabilizó 209, 189, 822 habitantes inscritos en instituciones educativas, privadas y públicas, con programa de español como segunda lengua en educación infantil, educación fundamental, educación media y educación superior. Por lo tanto, para atender la enseñanza de esta lengua en Brasil, se requiere contar con 230,000 maestros de español como segunda lengua; además, 20,000 escuelas públicas necesitan profesores de español con sus respectivas plazas. Esto indica que el número de maestros ha resultado insuficiente para dar cobertura a la enseñanza del español en este país con gran extensión territorial.

En contexto sudamericano, bajo la política educativa interior y exterior, el español, como lengua extranjera, se ha convertido en segunda lengua (L2); es decir, prioritariamente se aprende tras la lengua materna con el fin de establecer comunicación con los colectivos panhispánicos. Es la lengua franca en las últimas dos décadas entre colectivos lingüísticos de los países miembros del MERCOSUR. La necesidad imperante de establecer rutas sólidas de formación de profesores de lenguas extranjeras en Brasil tiene como objetivo fomentar una visión hacia una internacionalización y encaminada hacia una sociedad basada en el conocimiento. Por otra parte, en el caso del español, su enseñanza tiene como objetivo habilitar a una ciudadanía hacia un libre pensamiento y una movilidad social y sus intereses pueden dirigirse más hacia el aprendizaje de nuevas culturas en el contexto hispanoamericano.

## **El inglés como lengua extranjera en México**

El sistema educativo mexicano en las últimas dos décadas ha desarrollado acciones concretas para posicionar al inglés en el plano nacional como una asignatura obligatoria en los diferentes niveles educativos (desde preescolar a educación superior). Muestra de ello es el Programa Nacional de Inglés (PRONI), sustentado en el Nuevo Modelo Educativo (2016), que aunque carece de estructura financiera, se encuentra en la Estrategia Nacional de Inglés (ENI), la cual pretende brindar enseñanza del inglés desde preescolar hasta la educación media superior.

En este contexto, las universidades públicas mexicanas gozan de libertad para construir sus propias políticas lingüísticas dado a la autonomía de las mismas. Sin embargo, se deben de considerar las políticas gubernamentales de la SEP las cuales dan origen a los programas de apoyo a las universidades, los cuales marcan las directrices de las políticas y apoyos gubernamentales. Las universidades han determinado el inglés como lengua extranjera como requisito de egreso para los programas educativos donde se requiere el dominio de dicha lengua. Esta iniciativa, en cierta medida, obedece a los lineamientos de la política educativa promovida por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y sus afiliadas, lo que representó que finales de la década de los noventa el dominio del inglés se convirtió en un requisito de ingreso y egreso para los programas reconocidos por los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES). También el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) pide como requisito para las becas de estudios de posgrado el requisito del idioma inglés para becas nacionales e internacionales.

Otra iniciativa fue la ENI implementada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, a través de ella se intensificaron las mejores prácticas de enseñanza del inglés en México y se incorporó a las escuelas normales el aprendizaje del inglés, con el fin de que la lengua se aprenda adicionalmente a las asignaturas de formación pedagógica. Por lo tanto, en los próximos años, tendremos profesores normalistas bilingües (inglés-español) que se incorporarán al sistema educativo con conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes para ejercer la formación docente en contextos interculturales.

Por otro lado, la Dirección General de Acreditación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (DGAIR), cuenta con un proyecto de innovación cuenta con un



proyecto de innovación al que llamarían El Marco de Niveles de Acreditación Mexicano de Aprendizaje de Idiomas, pero finalmente fue denominado Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Esta certificación es un estándar que, a pesar de ser un documento normativo de la SEP, no ha permeado en todas las instituciones educativas donde se enseñan lenguas extranjeras en el país. Dentro de la CENNI, se considera la enseñanza de diferentes las lenguas, tales como el inglés, el francés, el italiano, el alemán, el portugués y el español para extranjeros.

### El futuro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en México y del español como lengua extranjera (ELE) en Brasil

¿Seguirá siendo el inglés la *lingua franca* en México después de la renegociación del TLC? Dado la relación de México con Estados Unidos de más de 193 años de trabajos diplomáticos, se continuará enseñando el inglés en los diferentes niveles educativos. La realidad es que Estados Unidos, con la ideología xenofóbica del presidente Donald J. Trump, invertirá menos presupuesto desde el Departamento de Estado para fomentar el aprendizaje del inglés en territorio mexicano dado que representa la amenaza de brindar herramienta lingüística en apoyo hacia la migración de talentos mexicanos a los Estados Unidos. Sin embargo, debemos resaltar que el actual gobierno del presidente Joe Biden tiene un ambicioso plan la Ley de Ciudadanía Estadounidense (U.S. Citizenship Act) (Sulvarán, 2021); gracias a esta iniciativa se esperan cambios que beneficien a ambos países en términos de migración y apoyos a las políticas lingüísticas de ambos países. Esta afirmación, nos hace reflexionar sobre la política lingüística dictada desde la Casa Blanca para que la comunidad mexicana aprendiese inglés se encontraba bloqueada por las autoridades norteamericanas, ya que el dominar el inglés proporciona competencias globales para la movilidad y competitividad en el mercado anglosajón.

Por otra parte, en diversas zonas geográficas de México, el inglés seguirá siendo base en el sistema de educación, ya que de acuerdo a la planeación hacia el Acuerdo Nacional para la Educación en México (2018-2023) con el gobierno de izquierda de Andrés Manuel López Obrador, se plantea blindar al país con el *Modelo de desarrollo estabilizador* para hacer frente a la globalización en apoyo a los menos desfavorecidos. Esta postura parece proteger una política educativa donde se favorezca el nacionalismo, a través de la enseñanza de las 68 lenguas nacionales a lo largo de país; además de ser flexibles incorporando el inglés como materias optativas en los diferentes niveles

educativos en el país, privilegiando ante todo la enseñanza del español con buenos programas de lectura y escritura.

Por lo tanto, la realidad es que es necesario que se construya un país multilingüe donde exista el inglés como una segunda lengua o tercera lengua para las comunidades originarias como lo señala la ENI, implementada en el 2017. Ese es el estado ideal al que se aspira en un país donde paulatinamente se lucha contra las grandes desigualdades que existen a lo largo del territorio mexicano, con una tasa de analfabetismo que de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, cuatro de cada 100 hombres y seis de cada 100 mujeres de 15 años y más, no saben leer ni escribir (INEGI, 2020); por lo que es fundamental seguir trabajando en torno a mejorar las condiciones de vida de todos los sectores de la población comenzando con el fortalecimiento de sus comunidades indígenas, proveyéndoles de oportunidades de crecimiento sin dejar de lado los programas que proveen el aprendizaje del idioma inglés.

La siguiente pregunta sobre el español en Brasil es ¿Cuál es el futuro del español en Brasil y la relación con el MERCOSUR?, el español continuará siendo la lengua del espacio geopolítico (por naturaleza), para fines de la movilidad social y del turismo que sirva a los habitantes del Brasil para desplazarse en los países miembros del MERCOSUR, de América Latina e Iberoamérica, la “ley de español” es prueba de ello; sin embargo, a la par, se visualiza que el gobierno de ultraderecha de Jaír Bolsonaro en Brasil y su propuesta de gobierno estará privilegiando la enseñanza del inglés como la lengua hegemónica para la internacionalización sobre la enseñanza del español, dado que busca fomentar y vincular a Brasil con el mundo y convertirla en una nación con ideología neoliberal, lo que alinea las opciones económicas, sociales y diplomáticas de Brasil con el mundo en un sentido doble el español y el inglés como lenguas extranjeras base para el desarrollo del país, las cuales no compiten entre sí, sino que en Brasil, país multilingüe - como México- con más de 180 lenguas indígenas, se complementan (Abdala, 2014).

La tercera pregunta está dirigida hacia los nuevos movimientos migratorios que se están originando en diversas partes en el mundo donde México y Brasil participan. Por lo tanto, nos cuestionamos sobre las tareas que deben fomentar estos dos países emergentes de América. ¿Qué acciones tomar en torno a los movimientos migratorios en el plano educativo? Es una interrogante que no se resuelve entre ambos países dado que empieza en México la Cuarta Transformación (4T), modelo económico, social y político del gobierno de izquierda propuesto por Andrés Manuel López Obrador (2018-2023). En este proceso de transformación se tendrá que observar las nuevas políticas educativas

que emanarán del Acuerdo Nacional sobre la Educación para México, donde se consolidará el Programa Nacional de Inglés (PRONI) para lo cual se debe asegurar que la planta docente que participe en los diferentes niveles esté capacitada apropiadamente para su implementación.

Para el caso de Brasil, el gobierno de Jaír Bolsonaro impulsa a la nación hacia una política para el modelo neoliberal, dejando las ideologías del comunismo y socialismo fuera, donde la fuerza del inglés sea el motor lingüístico para proyectar a la nación con el mundo, existe el riesgo de que cambien las políticas implementadas para fortalecer al español sean limitadas, dado que su política exterior de ubicar a Brasil hacia un mercado globalizado menos aislado en el contexto sudamericano.

## Conclusiones

Para finalizar estas reflexiones en torno a estas dos lenguas de importancia en México y Brasil, se propone articular programas apoyados desde el estado y que lo que se planea y enseña tanto en México y Brasil sean apoyados desde la mirada *glotopolítica* para intervenir en una apropiada ejecución de la enseñanza de las lenguas extranjeras para la población en general, las oportunidades de crecimiento del país y las redes de cooperación y negocios que se desarrollen para ambos países debido a las políticas lingüísticas implementadas a partir de las demandas de socios, comercio, empresas que pueden colaborar como socios en otros países del mundo.

Por otra parte, se propone observar el desarrollo de los programas de formación de profesores tanto en México y Brasil donde se deben invertir en estructuras económicas si desean que sus programas de lenguas extranjeras funcionen. Para esto, es necesario contar con una gran base de datos de profesores calificados y reconocidos por el estado para enseñar ambas lenguas debido a que la evolución en la última década ha sido significativa para contar con perfiles idóneos de profesores calificados que impartan inglés en México y español en Brasil.

Por su parte, las universidades mexicanas y brasileñas tendrán la tarea de consolidar los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras y apoyar el egreso de mejores profesionales con el propósito de que se inserten en el mercado laboral. En sí, no podrían llevarse a cabo políticas lingüísticas si no se convocan a los profesores y directivos a participar en los procesos académico-administrativos para dialogar y compartir conocimiento sobre la implementación y operatividad de las políticas

lingüísticas nacionales donde se escuche la voz de los profesores de lenguas y de los obstáculos que enfrentan la política lingüística *in vivo* (como se opera) versus la política lingüística *in vitro* (como se planifica). Sin duda, estos serían los aspectos más relevantes para que permanezca la mirada de los académicos al interior de la toma de decisiones de quienes planifican la enseñanza de las lenguas en ambas naciones.

Finalmente, ¿Será que ambos países están preparados para mantener estos programas ambiciosos de aprendizajes de lenguas extranjeras, posturas nacionalistas y de ultraderecha? es necesario pensar en mantener las “regulaciones jurídicas del espacio lingüístico, programas educativos que atiendan a la necesidad del dominio de por lo menos una lengua extranjera y el manejo instrumental de otra” (Arnoux, 2000, p. 11); y así poder atender los requerimientos del mercado laboral y gestionar recursos económicos pertinentes para continuar operando los programas educativos ya existentes, mejorarlos y mantenerlos, solo así se podrán fortalecer ambos países y sus políticas lingüísticas actuales.

## Referencias

- Abdala V. (2014). Brasil multilingüe con más de 180 lenguas indígenas en Brasil. *Agencia Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/cultura/noticia/2014-12/brasil-habla-portugues-y-mas-de-150-lenguas-indigenas>
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Secretaría de Educación, GCBA, (pp. 3-27, 95-109).
- Arnoux, E. y Bein, R. (Coords.). (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires. Argentina: Eudeba.
- British Council (2021). *Curso de inglés en México*. <https://www.britishcouncil.org.mx/ingles>
- Calvet, L.-Jean et Calvet A. (2013), *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*, Montreal: Écriture.
- Chan, Kai L., (2016). Power language index. Which is the world's most influential languages? [Tesis de doctorado, INSEAD] <http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan-Power-Language-Index-full-report-2016-v2.pdf>
- De Barros M. y Martinell E, (2011). *La ley del español en Brasil: reacciones y reflexiones*. Madrid:EAE.

- De Barros Ramalho, M. (2014). Las universidades de Brasil en la formación de profesores de español/LE. [https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/61.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/61.pdf)
- De Barros Ramalho, M. y Martinell Gifre, E. (2015). El Manifiesto de la APEERJ sobre la situación de la enseñanza del español en el Estado de Río de Janeiro. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 (18), 1-6.
- Gobierno de México (2021). Tratado México-Estados Unidos-Canadá. Secretaría de Gobernación. <https://www.gob.mx/t-mec>
- Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (2018). Estadística de población en Brasil. <https://www.ibge.gov.br/en/home-eng.html>
- Jarvad, P. (2001). *Det danske sprogs status i 1990'erne, med særligt henblik på domænetab* (The status of the Danish language in the 1990s, in particular in relation to domain loss). Copenhagen: Dansk Sprognævn.
- Jiménez R. y Bustamante C. (2014). El impacto de los tratados de libre comercio en la economía de México Área Temática: Negocios Internacionales. Asamblea Nacional de Alafec. Panamá. <http://www.alafec.unam.mx/docs/asambleas/xiv/ponencias/8.01.pdf>
- Kirton J. (2012). El G20, el G8, el G5 y el papel de las potencias en ascenso. *Revista Mexicana de Política Exterior*, (1) 94, 1-29.
- Linguim (2021). ¿Qué es la lingua franca? <https://www.linguim.com>
- Matínez -Cacheco A. (2009). La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. Área: Lengua y Cultura - ARI N° 140/2009. Real Instituto Elcano.
- Mexicanos Primero (2015). Sorry. El aprendizaje del inglés en México. <https://www.mexicanosprimero.org>.
- Montero, T. (17 agosto, 2016). Inglés. Enseñanza imposible por falta de maestros en SEP. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/08/17/ingles-ensenanza-imposible-por-falta-de-maestros-en-sep>
- Moreno Fernández, F. (2015) La importancia internacional de las lenguas. Informes del Observatorio. Harvard: Instituto Cervantes.
- Moreno, T. (17 de agosto de 2016). El inglés imposible por falta de maestros en SEP. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/08/17/ingles-ensenanza-imposible-por-falta-de-maestros-en-sep>
- Rizzo F. (2019). Discusiones actuales en torno a la lusofonía: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132019000100287](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100287)

- Sayer, P., M. V. Mercau y L. G. Blanco (2013). PNIEB Teachers' profiles and professional development: A needs analysis. *MEXTESOL Journal*, 37 (3).
- Sedycias J. (2005). *O ensino do espanhol em Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SEP (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Secretaría de Educación Pública: México
- Sulbarán P. (21 enero, 2021). Biden: en qué consiste la ambiciosa reforma migratoria que daría opción de ciudadanía a más de 10 millones de indocumentados en EE.UU. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-55583772>
- Yataco M. (s.f.). Lenguas, dialectos: teorías concernientes. Una introducción a conceptos básicos sobre lingüística. *Boletín de Nueva York*. [http://www.linguistic-rights.org/es/documentos/Lenguas\\_dialectos\\_teor%C3%ADa\\_concerniente\\_Una\\_introducci%C3%B3n\\_a\\_conceptos\\_b%C3%A1sicos\\_sobre\\_lingu%C3%ADstica\\_Miryam\\_Yataco\\_NYU\\_Steinhardt.pdf](http://www.linguistic-rights.org/es/documentos/Lenguas_dialectos_teor%C3%ADa_concerniente_Una_introducci%C3%B3n_a_conceptos_b%C3%A1sicos_sobre_lingu%C3%ADstica_Miryam_Yataco_NYU_Steinhardt.pdf)

---

<sup>i</sup> Profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas (UJAT), Especialidad en Enseñanza del Inglés (U de C), Maestría en Docencia (UABC) y Doctorado en Lingüística (UAQ). Ex becario Fulbright en el Departamento de Educación en la UCSD en EEUU. Correo electrónico: [dtoledo@uabc.edu.mx](mailto:dtoledo@uabc.edu.mx)

<sup>ii</sup> Profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor y Maestro en la Enseñanza del idioma inglés por la Universidad de Southampton, Reino Unido. Cuenta con una licenciatura en la docencia del idioma inglés por la Universidad Autónoma de Baja California. Es coordinador de la licenciatura de Enseñanza de Lenguas y; además, es candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). También, es participante del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas en la UABC. Correo electrónico: [nahum@uabc.edu.mx](mailto:nahum@uabc.edu.mx)

<sup>iii</sup> Profesora investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC. Posee estudios de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas por el Colegio de St. Mark and St. John y la Universidad de Exeter, Reino Unido y Doctorado en Educación por la Universidad Iberoamericana. Es autora del libro: cognados y falsos cognados, su uso en la enseñanza del inglés e imparte clases de investigación en las Licenciaturas de Traducción y Docencia en la UABC. Correo electrónico: [smontano@uabc.edu.mx](mailto:smontano@uabc.edu.mx)

<sup>iv</sup> Profesora investigadora adscrita a la Facultad de Idiomas Campus Mexicali. Cuenta con estudios de Licenciado en Docencia del Idioma Inglés (UABC), Maestra en Educación (CETYS Universidad) y Doctorado en Educación (UVH-Tlaxcala). Su línea de investigación es la evaluación y certificación de lenguas y la evaluación por competencias. Correo electrónico: [icela.lopez.gaspar@uabc.edu.mx](mailto:icela.lopez.gaspar@uabc.edu.mx)