



REVISTA VIRTUAL **PLURILINKGUA** <https://plurilinkgua.org/>

ISSN: 2007-6975

Volumen 21, número 1, 2025

ENERO-JUNIO

El presente número de *Plurilinkgua* reúne cuatro artículos, dos de investigación y dos de corte reflexivo, los cuales abordan problemáticas actuales en torno a la lengua de herencia, los derechos lingüísticos, el lenguaje inclusivo y la cultura en un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.

El primer artículo de investigación se titula “Influencia del inglés en el español de herencia en los Estados Unidos: transferencia fonética y variación vocálica en Houston” y pertenece a Jonathan Malacara; quien examina cómo el sostenido contacto que experimentan los hablantes de español de herencia mexicana en Houston con el inglés influye en su pronunciación. El autor identificó una transferencia fonética activa del inglés hacia el español, influida por factores prosódicos, léxicos y de dominancia lingüística. Este hallazgo, más allá de evidenciar un fenómeno de interferencia, Malacara lo interpreta como una señal de que el español de herencia constituye una variedad legítima en evolución. De ahí se desprenden implicaciones tanto teóricas, para la comprensión del cambio lingüístico en contextos de contacto, como pedagógicas, para la enseñanza y valoración de estas variedades dentro de las comunidades hispanohablantes en Estados Unidos.

El segundo artículo de investigación es “Ideología bilingüe sustractiva como política del lenguaje en Baja California: efectos glotopolíticos en la interpretación judicial (2008-2018)” de Emilio Carranza y Leslie Vela. Los autores analizan cómo las políticas lingüísticas de Baja California impactaron los derechos lingüísticos relacionados con la labor de los intérpretes judiciales; e identificaron que la ideología monolingüe predomina sobre la multilingüe y las plurilingües. De acuerdo con los resultados, observaron el dominio de una ideología monolingüe que privilegia al español y margina otras lenguas, especialmente las originarias e indígenas; y que destaca la hegemonía del inglés como lengua extranjera prioritaria frente a otras. Su análisis glotopolítico concluye que la ideología lingüística dominante en la región reproduce desigualdades y limita el reconocimiento pleno de la diversidad lingüística, afectando la labor y los derechos de los intérpretes judiciales y de las comunidades a las que representan.

En cuanto a los artículos de reflexión, el primero es “Gender in English teaching: inclusion of non-cisgender expressions in the EFL classroom and their representation in textbooks and materials”, de Carlos Ulises Acosta Vázquez. A partir de una revisión documental, el autor evidencia la ausencia de identidades y expresiones de género no cisgénero en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Señala que los libros de texto aún reproducen



Volumen 21, número 1, 2025

estereotipos heteronormativos y sesgos de género, lo que invisibiliza a las personas LGBTQ+. Además, sostiene que es indispensable visibilizar la diversidad de género en las aulas, no solo mediante la elaboración de materiales más inclusivos, sino también a través de estrategias pedagógicas que fomenten ambientes seguros y respetuosos. Concluye que los docentes requieren formación específica para reconocer, integrar y normalizar estas expresiones en sus prácticas educativas, lo cual favorecería el reconocimiento de la identidad estudiantil y el fortalecimiento de aulas más equitativas.

Finalmente, Aurora Dharanee Aguilar Martínez presenta “The rejection that students and teachers face in a classroom based on cultural and language imperialism”, donde reflexiona sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y la resistencia que puede suscitar en los estudiantes al implicar también la enseñanza de una cultura. La autora expone que el rechazo puede tener origen en percepciones de imposición, discriminación o asimilación forzada, y subraya que la enseñanza de lengua y cultura no debe ser concebida como imposición, sino como un proceso de intercambio que promueva la conciencia intercultural. A través de ejemplos y revisión de literatura, propone actividades que integren las culturas de los estudiantes en el aula y resalta la necesidad de que los docentes desarrollen sensibilidad cultural para crear entornos de aprendizaje inclusivos y significativos.

En conjunto, estos cuatro trabajos evidencian, en diversos contextos sociales, políticos y educativos, cómo las lenguas se transforman, entran en conflicto, reproducen ideologías de exclusión y se convierten en espacios de negociación cultural; en suma, subrayan la relevancia de analizarlas desde enfoques multidisciplinares, críticos e inclusivos.



REVISTA VIRTUAL PLURILINKGUA

<https://plurilinkgua.org/>

ISSN: 2007-6975

Volumen 21, número 1, 2025

ÍNDICE

Artículos de investigación

- Influencia del Inglés en el Español de Herencia de los Estados Unidos: Transferencia Fonética y Variación Vocálica en Houston 4
Jonathan Malacara
- Ideología bilingüe sustractiva como política del lenguaje en Baja California: efectos glotopolíticos en la interpretación judicial (2008-2018) 29
Emilio Venustiano Carranza Gallardo
Leslie Vela González

Artículos de reflexión

- Gender in English teaching: inclusion of non-cisgender expressions in the EFL classroom and their representation in textbooks and materials 68
Carlos Ulises Acosta Vázquez
- The rejection that students and teachers face in a classroom based on cultural and language imperialism 79
Aurora Dharanee Aguilar Martínez



Volumen 21, número 1, 2025

Influencia del Inglés en el Español de Herencia
en los Estados Unidos: Transferencia Fonética
y Variación Vocálica en Houston

Jonathan Malacaraⁱ

Resumen

El presente estudio analiza fenómenos de transferencia fonética en la producción vocálica de hablantes bilingües de español de herencia mexicana en Houston, Texas, en un contexto de contacto sostenido con el inglés. A partir de un corpus de 100 tokens extraídos de producciones orales semi-espontáneas, se identificaron modificaciones sistemáticas en la duración, calidad y articulación de las vocales del español, comparadas con los valores esperados para el español monolingüe mexicano. Entre los fenómenos observados se encuentran la reducción vocálica (particularmente en sílabas átonas), la aparición de la *schwa*, desplazamientos articulatorios (elevación, bajada, centralización y frontalización), así como procesos de diptongación, elisión, monoptongación y rotacismo. El análisis acústico instrumental (mediciones de F1, F2 y duración en Praat), acompañado de pruebas estadísticas (t-test, ANOVA y chi-cuadrado), permitió describir cómo estos fenómenos se distribuyen según variables léxicas, prosódicas y fonológicas. Los resultados confirman la hipótesis de una transferencia fonética activa desde el inglés hacia el español, vinculada a factores como la dominancia funcional del inglés, la activación cruzada de representaciones fonológicas y la reorganización prosódica. Este estudio contribuye a la comprensión fonética del español de herencia como variedad lingüística legítima en evolución y aboga por enfoques pedagógicos e investigativos que reconozcan su complejidad estructural y su contexto sociolingüístico particular.

Palabras clave: *español de herencia, transferencia fonética, bilingüismo, duración vocálica, schwa, análisis acústico, variación prosódica, contacto lingüístico.*

*The Influence of English on U.S. Heritage Spanish:
Phonetic Transfer and Vowel Variation in Houston*

Abstract

This study investigates phonetic transfer phenomena in the Spanish vowel system of heritage speakers of Mexican descent living in Houston, Texas, within a context of sustained contact with English. Drawing on a corpus of 100 vowel tokens from semi-spontaneous oral productions, the analysis reveals systematic modifications in vowel duration, quality, and articulation, when compared to expected norms of monolingual Mexican Spanish. Documented phenomena include vowel reduction—particularly in unstressed syllables—the emergence of schwa-like vowels, articulatory shifts (raising, lowering, centralization, fronting), as well as diphthongization, vowel elision, monophthongization, and rhotacization. Acoustic analysis using Praat (F1, F2, duration) combined with statistical testing (t-tests, ANOVA, chi-square) demonstrates that these patterns are significantly shaped by prosodic prominence, lexical type, and articulatory context. The findings support the hypothesis of active phonetic transfer from English into Spanish, driven by functional dominance of English, crosslinguistic phonological activation, and prosodic restructuring. This study contributes to a nuanced understanding of U.S. heritage Spanish as a legitimate and evolving linguistic variety and supports pedagogical and theoretical approaches that embrace its structural complexity and sociolinguistic embeddedness.

Keywords: *heritage Spanish, phonetic transfer, bilingualism, vowel duration, schwa, acoustic analysis, prosodic variation, language contact.*

Introducción

El contacto lingüístico entre el español y el inglés en los Estados Unidos ha dado lugar a fenómenos fonéticos complejos, especialmente entre hablantes bilingües que han aprendido el español en el hogar como lengua de herencia (Montrul, 2008; Valdés, 2001). Estos hablantes están expuestos simultáneamente a ambos sistemas vocálicos desde edades tempranas, lo que influye significativamente en su pronunciación en español. Mientras que el español cuenta con cinco vocales monoptongales relativamente estables (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), el inglés presenta un sistema vocálico más amplio y variable, con al menos 12 vocales monoptongales y varios diptongos (según el dialecto), incluyendo vocales como /ɪ/ y /æ/, además de la tendencia a la reducción vocálica en sílabas átonas (Ladefoged y Johnson, 2014).

Estas diferencias estructurales pueden dar lugar a transferencias fonéticas hacia el español, observables en fenómenos como la reducción o centralización vocálica y cambios en la altura de las vocales (Lipski, 2008; Sánchez, 1982). En consecuencia, los hablantes de español de herencia podrían exhibir patrones acústicos divergentes de los de hispanohablantes monolingües, producto de la interacción entre sus dos idiomas en contacto. Estudios recientes sobre la fonética del español de herencia respaldan esta idea. Se han documentado diferencias en la distribución acústica de las vocales y mayor propensión a la reducción vocálica en comparación con normas monolingües (Boomershine, 2013; Ronquest, 2013). Del mismo modo, se ha encontrado que el estatus de cognado (palabras similares en ambas lenguas) puede intensificar la influencia cruzada entre el inglés y el español en la producción de sonidos. Por ejemplo, Amengual (2012) observó que las palabras cognadas propician una mayor interinfluencia fonética, ofreciendo evidencia de que los sistemas lingüísticos de los bilingües no operan de forma totalmente independiente.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar las características acústicas del sistema vocálico en el español hablado por individuos de herencia mexicana en Houston, Texas, para identificar evidencias de transferencia fonética del inglés. En particular, se busca observar fenómenos de desplazamiento vocálico (cambios en la altura, posición o centralización de las vocales) y modificaciones en la duración y calidad de las vocales, comparadas con los valores de referencia documentados para el español mexicano monolingüe (Lope Blanch, 1963; Martínez, 2007), variedad que sirve como base comparativa por su afinidad dialectal con el repertorio de los participantes.

Siguiendo este objetivo, se plantearon tres preguntas de investigación: 1. ¿Qué características acústicas presentan las vocales en el español de hablantes de herencia mexicana en Houston?; 2. ¿Qué evidencias existen de fenómenos de desplazamiento vocálico y cambios en la duración de las vocales en estos hablantes?; y 3. ¿En qué medida las realizaciones vocálicas de estos hablantes se diferencian de las del español mexicano monolingüe y se aproximan a patrones propios del inglés?

Con base en estos planteamientos, la hipótesis propone que las vocales producidas por hablantes de español de herencia mexicana muestran evidencias medibles de transferencia fonética del inglés, manifestadas en realizaciones con rasgos más cercanos a los del sistema vocálico inglés en determinados contextos fonológicos y prosódicos. Se espera observar centralización vocálica hacia posiciones medias como la *schwa*, reducciones de duración en sílabas átonas y desplazamientos en altura (como vocales más cerradas o abiertas de lo esperado), lo que indicaría patrones sistemáticos y no aleatorios, influenciados por el contacto lingüístico.

Cabe subrayar que el uso de términos como “transferencia” o “desviación” no implica juicios prescriptivos sobre la producción de los hablantes, sino que responde a una descripción fonético-acústica enmarcada en los efectos naturales del bilingüismo y del contacto lingüístico prolongado. Este estudio, por tanto, se aleja de enfoques normativos y se orienta hacia una comprensión de la variación desde una perspectiva sociolingüística y descriptiva.

Finalmente, este trabajo se presenta como un estudio piloto que aporta evidencia empírica sobre la transferencia fonética en el español de herencia. Si bien la muestra analizada es limitada (10 hablantes y 100 tokens), los resultados permiten esbozar patrones iniciales y proponer una metodología replicable para estudios futuros. El corpus elaborado, junto con el diseño metodológico y los análisis acústicos y estadísticos desarrollados, proporciona una base sólida para futuras investigaciones sobre la fonética del bilingüismo y sobre el desarrollo fonológico del español de herencia en comunidades multiculturales.

Marco Teórico

Español de Herencia en Houston

En comunidades con una alta concentración de población migrante, donde muchos de los grupos minoritarios mantienen su lengua de origen mientras se insertan en una sociedad de habla dominante, se desarrollan contextos de contacto lingüístico intensivo. En estos escenarios, a menudo marcados por una interacción prolongada entre lenguas y culturas, pueden surgir fenómenos de interferencia y transferencia lingüística que se manifiestan principalmente en las producciones orales de los hablantes bilingües. Tales fenómenos no implican necesariamente cambios estructurales en las lenguas implicadas, sino que reflejan adaptaciones individuales o grupales influenciadas por factores sociales, cognitivos y contextuales (Silva-Corvalán, 1994; Thomason y Kaufman, 1988).

Estos efectos pueden observarse en distintos niveles lingüísticos —léxico, morfosintáctico, pragmático, fonético y fonológico— y están mediados por variables como la edad de adquisición, la frecuencia de uso, la exposición diferencial a cada lengua y la valoración social asignada a cada una (Montrul, 2008; Silva-Corvalán, 1994). Estudios previos han demostrado que la intensidad y duración del contacto, así como la generación de los hablantes y los dominios de interacción, inciden directamente en la naturaleza y el grado de las modificaciones lingüísticas observadas (Lipski, 2008; Thomason y Kaufman, 1988).

Estados Unidos representa un caso paradigmático de esta dinámica, al contar con una numerosa población hispanohablante en constante contacto con el inglés. Un ejemplo representativo es la ciudad de Houston, Texas, que alberga aproximadamente 1.1 millones de personas de origen hispano, en su mayoría de origen mexicano, con cerca del 45% de su población total (U.S. Census Bureau, 2022).

En este contexto sociodemográfico surgen los hablantes de herencia, definidos como individuos que adquieren en el hogar una lengua minoritaria —en este caso, el español— diferente a la lengua dominante de la sociedad, el inglés. Estos hablantes enfrentan retos específicos en el desarrollo y mantenimiento de su competencia lingüística, condicionados tanto por la dominancia del inglés en la educación formal, los medios de comunicación y la vida pública, como por factores como la competencia lingüística de sus interlocutores habituales y la generación a la que pertenecen (Lipski, 2008; Montrul, 2008; Valdés, 2001).

Esta exposición desbalanceada con el español puede dar lugar a transformaciones fonológicas y fonéticas, entre ellas simplificaciones consonánticas (e.g., elisión de sonidos) y transferencias desde el inglés (Lipski, 2008). En comunidades hispanas de EE. UU., se han documentado alteraciones vocálicas y consonánticas vinculadas tanto a la influencia del inglés como a procesos de adquisición incompleta o erosión lingüística (Montrul, 2008; Silva-Corvalán, 1994). No obstante, la magnitud y naturaleza de estos cambios varían entre hablantes, influenciadas por factores individuales como la edad de exposición, el dominio lingüístico y los contextos de uso (Amengual, 2012).

En particular, la producción vocálica del español de herencia ha sido objeto de atención por presentar realizaciones no canónicas en comparación con las variedades monolingües. Lipski (2008), por ejemplo, describe fenómenos como la centralización de vocales y la reducción del timbre en sílabas átonas. Silva-Corvalán (1994) también señala variaciones en la duración y calidad vocálica atribuibles al contacto prolongado con el inglés. Así, el español de herencia en comunidades como Houston constituye un espacio lingüístico singular en el que convergen rasgos dialectales del español mexicano principalmente, con influencias sistemáticas del inglés. Esta confluencia sociolingüística crea un terreno fértil para examinar fenómenos fonéticos vinculados al bilingüismo y a las prácticas comunicativas propias de entornos multiculturales.

Sistemas Vocálicos del Español e Inglés

La influencia del inglés en el español de herencia se manifiesta, en gran medida, en la pronunciación vocálica, debido a las marcadas diferencias estructurales entre los sistemas vocálicos de ambas lenguas. Por un lado, el español presenta un sistema relativamente simple y estable, compuesto por cinco vocales monoptongales que conservan una calidad de timbre bien definida y tienden a mantenerse estables incluso en sílabas átonas. La duración vocálica, aunque puede variar ligeramente según el acento, no es fonémica ni distintiva del significado (Ladefoged y Johnson, 2014).

En contraste, el inglés estadounidense exhibe un sistema vocálico considerablemente más complejo. Diversos dialectos del inglés americano, incluyendo el inglés del sur y el inglés texano, comparten un inventario amplio que suele incluir entre 11 y 12 vocales monoptongales, además de varios diptongos. Este sistema distingue entre vocales tensas y laxas (e.g., /i/ vs. /ɪ/, /u/ vs. /ʊ/) y presenta una tendencia sistemática a la reducción vocálica en contextos átonos, en los que las vocales tienden a centralizarse hacia la *schwa* [ə] u otros sonidos medios. Este fenómeno, sumado

a la distinción fonémica en la duración de las vocales, introduce una notable variabilidad fonética en la producción vocal (Bradlow, 1995; Thomas, 2001). Estas diferencias estructurales entre los sistemas vocálicos del español y del inglés constituyen el trasfondo sobre el cual se producen fenómenos de transferencia fonética en hablantes bilingües, particularmente en contextos donde el inglés actúa como lengua dominante.

Transferencia Fonética

El concepto de transferencia fonética se refiere a la incorporación de características de un sistema fonético en otro como resultado del bilingüismo o del aprendizaje de una segunda lengua (Flege, 1995). En términos simples, implica que las reglas articulatorias o patrones de pronunciación de una lengua influyen sobre la producción de sonidos en la otra. En el caso de los hablantes de herencia cuya lengua dominante es el inglés, es común que se produzca transferencia fonética desde el inglés hacia el español. Esta influencia se ve favorecida por el uso predominante del inglés en la mayoría de los contextos comunicativos, tanto en espacios formales como la escuela o el trabajo, como en ámbitos informales de la vida cotidiana. Dentro de los fenómenos de transferencia vocálica más frecuentes entre español e inglés, la literatura destaca al menos tres procesos principales:

A. *Centralización vocálica:* Las vocales del español, típicamente articuladas en posiciones periféricas del espacio vocálico, pueden desplazarse hacia zonas más centrales, aproximándose a vocales medias como la *schwa* del inglés (/ə/). Esta centralización refleja una reconfiguración del lugar de articulación, frecuentemente influida por la presencia de vocales centralizadas en la lengua dominante del hablante. Por ejemplo, un hablante de herencia podría articular la palabra *gato* ['ga.to] aproximando la /a/ hacia [ʌ] o [ə], resultando en ['gʌ.to] o ['gə.to].

B. *Reducción vocálica:* En términos de duración y prominencia, las vocales del español, que suelen mantenerse plenas incluso en sílabas átonas, pueden verse afectadas por patrones prosódicos del inglés. Bajo esta influencia, es posible que las vocales átonas en español se produzcan de manera más breve y con menor claridad articulatoria, sin necesariamente implicar un cambio en el lugar de articulación. Por ejemplo, un hablante de herencia podría pronunciar *camisa* como [ka' mi.sə], acortando la duración de la /a/ final y neutralizando su timbre, en un proceso que refleja la reducción vocálica típica del inglés en contextos no acentuados.

C. *Cambios en la altura vocálica:* Este fenómeno abarca tanto elevación (vocales que se realizan más cerradas de lo esperado) como bajada (vocales más abiertas). Por influencia del inglés, se ha observado tendencia a que las vocales altas del español (/i/, /u/) desciendan hacia posiciones medias (/e/, /o/) o que vocales medias se cierren hacia altas. Sánchez (1982) ya documentaba ejemplos donde hablantes chicanos realizaban /i/ como [ɪ] o /e/ como [ɪ] en contextos determinados, revelando un ajuste fonético entre ambos sistemas.

Cabe mencionar que la elisión vocálica (omisión de sonidos vocálicos) y la introducción de semivocales o semiconsonantes (como la yod [j] o la wau [w]) también pueden considerarse dentro de procesos más amplios de transferencia o simplificación en contextos bilingües. Por ejemplo, en español de herencia algunas secuencias vocálicas tienden a diptongarse mediante inserción de [j] (e.g., *universidad* → [ju]niversidad, como se detallará más adelante), fenómeno que podemos relacionar con la tendencia del inglés a poseer semivocales de inicio silábico en palabras equivalentes (*university* comienza con /ju/).

Numerosos estudios han explorado cómo el contacto entre español e inglés afecta la pronunciación vocálica. Flege (1995) postuló en su modelo de aprendizaje del habla que los bilingües crean categorías fonéticas influenciadas por ambas lenguas, lo que explica transferencias como las antes mencionadas. Silva-Corvalán (1994) aportó evidencia de que una exposición intensa al inglés desde temprana edad puede provocar variaciones sutiles pero sistemáticas en la producción vocálica en español, especialmente en entornos donde el español tiene función secundaria. En la misma línea, Lipski (2008) observó entre hablantes de herencia la ocurrencia de *schwa* y vocales relajadas en español, fenómenos propios del inglés que se transfieren al repertorio del hablante bilingüe. Bradlow (1995), al comparar acústicamente las vocales del inglés y el español, destacó que las diferencias en estabilidad y duración entre ambos sistemas facilitan estos procesos de transferencia en contextos de bilingüismo intenso.

Los estudios mencionados muestran que el contacto lingüístico puede dar lugar a ajustes fonéticos sistemáticos en la producción vocálica de los hablantes bilingües. Lejos de representar una pérdida de eficiencia comunicativa, estos cambios reflejan una reorganización funcional del sistema fonético como respuesta a la coexistencia de dos lenguas en competencia.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque metodológico mixto de carácter exploratorio-descriptivo, orientado a observar y analizar fenómenos de transferencia fonética en la producción vocálica de hablantes bilingües. Para ello, se recurrió a un análisis acústico con el software PRAAT, mediante el cual se extrajeron mediciones fonéticas clave, como la duración vocálica y los valores de los formantes (F1 y F2). Complementariamente, se aplicaron procedimientos estadísticos descriptivos y comparativos que permitieron identificar patrones recurrentes y posibles tendencias de transferencia fonética en el corpus. A continuación, se describen los aspectos relativos a la selección de participantes, los materiales y procedimientos utilizados, así como las estrategias de análisis y categorización implementadas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 10 hablantes jóvenes de español como lengua de herencia (5 mujeres y 5 hombres), con edades comprendidas entre los 20 y 26 años ($M = 22.4$), todos residentes en Houston, Texas. Los participantes eran estudiantes universitarios de segunda o tercera generación de origen familiar mexicano, inscritos en cursos de español como segunda lengua (SPAN 2312 o SPAN 2610) en la Universidad de Houston durante los semestres *Spring* y *Fall* de 2024. La selección fue de tipo intencional no probabilístico y buscó garantizar un perfil de bilingüismo temprano, es decir, exposición al español desde el hogar y escolarización mayoritaria en inglés.

Como parte de la caracterización sociolingüística, los participantes completaron una encuesta de autovaloración del dominio lingüístico basada en el instrumento Bilingual Language Profile (BLP; Birdsong, Gertken y Amengual, 2012), diseñado para evaluar el bilingüismo en dimensiones como historia lingüística, competencia funcional, uso y actitudes hacia cada lengua. Los resultados mostraron que el español se utiliza principalmente en contextos familiares, mientras que el inglés predomina en los ámbitos académico, laboral y social más amplio, lo que configura un perfil típico de hablante de herencia con dominancia funcional del inglés.

Instrumentos y Materiales

El corpus analizado está compuesto por un total de 100 tokens vocálicos, seleccionados a razón de 10 muestras por participante. Estos tokens se extrajeron de 48 grabaciones en video, cada una con una duración aproximada de entre 2 y 3 minutos, producidas previamente como parte de

actividades evaluativas en los cursos mencionados. Las tareas fueron diseñadas con fines pedagógicos y de evaluación formativa, sin haber sido concebidas inicialmente para propósitos fonéticos, por lo que el análisis realizado en este estudio es de carácter *post hoc*.

Las producciones orales abordaban temas variados como presentaciones personales (familia, pasatiempos), narraciones (vacaciones ideales), argumentos reflexivos (el invento más importante de la historia), y respuestas a situaciones hipotéticas usando el modo condicional. Estas tareas generaron un entorno discursivo lo suficientemente amplio y natural para observar realizaciones fonéticas en contextos de habla semi-espontánea.

Análisis de Datos

El análisis de datos se dividió en tres fases: selección del corpus, análisis acústico y tratamiento estadístico. En primer lugar, las grabaciones fueron convertidas de formato video a audio (.wav, 44.1 kHz, 16-bit) para su procesamiento fonético en PRAAT (Boersma y Weenink, 2023). Posteriormente, se identificaron 100 tokens vocálicos que mostraban divergencia al respecto del sistema vocálico del español monolingüe mexicano, seleccionado como variedad de referencia por su proximidad dialectal con los hablantes.

La identificación de tokens se realizó mediante el método impresionista (Ladefoged, 2003; Ogden, 2009), que combina escucha atenta y experiencia perceptual para detectar fenómenos como reducción vocálica, centralización, diptongación inusual, elisión parcial o desplazamientos articulatorios. Una vez identificadas estas realizaciones, se procedió al análisis acústico con PRAAT, donde se midieron la duración vocálica (en milisegundos), y las frecuencias de F1 y F2, tomadas en el punto medio de la vocal. Estas mediciones permitieron mapear el comportamiento articulatorio de las vocales y compararlo con valores documentados para el español mexicano monolingüe (Bradlow, 1995; Escudero y Boersma, 2004; Lope Blanch, 1963; Martínez, 2007). Para cada token, se elaboró una transcripción comparativa (esperada vs. observada) y se documentó en una matriz en Excel.

En la última fase, se realizó un análisis estadístico descriptivo y comparativo. Se agruparon los fenómenos fonéticos en seis categorías generales (véase sección 3.4) y se calcularon frecuencias absolutas y relativas. También se analizaron diferencias según posición prosódica (sílabas tónica, átona o monosílaba). Dado el carácter exploratorio del estudio y el tamaño limitado de la muestra, se emplearon pruebas estadísticas básicas (pruebas t, chi-cuadrado y ANOVA de un factor) para evaluar diferencias significativas en los valores de F1 y F2.

Clasificación Léxica y Categorización Fonética

Con el fin de profundizar en el análisis de los fenómenos de transferencia fonética, se incorporó una doble clasificación al corpus: una categorización léxica según el tipo de palabra, y una tipología fonética según el tipo de fenómeno observado. Esta decisión metodológica se basa en investigaciones previas que sugieren que ciertos ítems léxicos —especialmente cognados y nombres propios— pueden activar representaciones fonológicas en ambas lenguas, lo que incrementa la probabilidad de interferencia en la producción oral (Flege, 1995; Amengual, 2012).

Clasificación léxica. Cada una de las 100 palabras analizadas fue clasificada dentro de una de las siguientes cuatro categorías léxicas, según su origen:

- A. *Topónimos*: nombres propios de lugares como Houston, Galveston y Acapulco. En contextos bilingües, estos nombres suelen ser pronunciados siguiendo el modelo fonético del inglés, dado su uso frecuente en esa lengua. Por ejemplo, *Houston* fue pronunciado como ['hu.stən] en lugar del esperado ['xus.ton], reflejando una transferencia segmental directa.
- B. *Cognados verdaderos*: palabras con raíz etimológica común y significado equivalente, como *universidad*, *importante* o *computadora*. Su similitud morfo-ortográfica puede activar representaciones fonológicas del inglés, como se observa en [ju.ni.βer.si'ðað] para *universidad*.
- C. *Préstamos y léxico internacional compartido*: términos como *internet*, *hotel*, *video*, *pizza*, cuya pronunciación en inglés puede influenciar la producción en español, como ['m.tə.net] en lugar de [in.ter'net].
- D. *Léxico patrimonial exclusivo del español*: palabras comunes sin equivalente morfológico en inglés como, *pero*, *necesito*, *carro*, *decir*, que también mostraron fenómenos de transferencia.

Categorización Fonética. Además de la clasificación léxica previamente descrita, los tokens fueron organizados en seis categorías fonéticas generales, según el tipo de fenómeno observado en su realización. La primera categoría fue desplazamiento vocálico, que abarca cambios en la altura o posición de la vocal en el espacio articulatorio, incluyendo centralización y anteriorización. En segundo lugar, se identificaron modificaciones en la duración vocálica, es decir, casos en los que la duración fue significativamente mayor o menor que la esperada en español monolingüe. La tercera categoría, diptongación, agrupa realizaciones en las que una vocal monoptongal fue articulada como un diptongo.

En contraste, la monoptongación incluye casos donde un diptongo esperado se redujo a una sola vocal. La quinta categoría, rotacismo vocálico, comprende fenómenos en los que la vocal fue afectada por la proximidad de una consonante rótica —/r/ o /ɾ/— generando alteraciones perceptibles en su timbre. Finalmente, se consideró la elisión vocálica, entendida como la omisión total o parcial de una vocal esperada en la cadena hablada.

La incorporación de una doble clasificación —léxica y fonética— permitió estructurar de manera sistemática el análisis de los datos, facilitando la identificación de patrones recurrentes de transferencia fonética y su posible relación con variables como el tipo de palabra, la prominencia prosódica y las propiedades acústicas de las vocales. Esta estrategia analítica ofrece un marco comparativo robusto que servirá de base para la interpretación de los fenómenos documentados en la siguiente sección de resultados.

Resultados

En total, se analizaron 100 tokens vocálicos extraídos del corpus, cada uno correspondiente a una instancia en la que las vocales presentaron una realización divergente respecto al sistema fonológico del español mexicano monolingüe (Lope Blanch, 1963; Martínez, 2007). Dichas realizaciones reflejan fenómenos de transferencia fonética atribuibles al contacto sostenido con el inglés, lengua dominante en el entorno sociolingüístico de los hablantes.

Los resultados iniciales permiten identificar una tendencia clara: los fenómenos más frecuentes fueron los cambios en la duración (28%) y los desplazamientos vocálicos (26%). Ambos afectan directamente las propiedades acústicas centrales de las vocales —su extensión temporal y su localización en el espacio formántico—, en línea con la hipótesis principal de este estudio, según la cual los hablantes de español de herencia mexicana tienden a producir vocales con rasgos influenciados por el inglés. También se observó una incidencia considerable de elisión (22%) y diptongación (21%), lo que sugiere una reconfiguración fonológica y silábica más amplia.

Por otro lado, fenómenos como la monoptongación (1%) y el rotacismo vocálico (2%) fueron escasos, pero aportan evidencia adicional sobre los efectos del bilingüismo en el plano segmental. En las siguientes subsecciones se analizan en detalle cada una de estas categorías, incluyendo ejemplos representativos del corpus, análisis acústico instrumental (mediciones de F1, F2 y duración), y distribución según categoría léxica y posición prosódica, en consonancia con el diseño metodológico descrito en el apartado 3.

Cambios en la Duración Vocálica

Uno de los hallazgos más destacados fue la frecuencia con la que las vocales experimentaron alteraciones en su duración temporal, fenómeno observado en 28 de los 100 tokens analizados. Estas modificaciones se agrupan en dos tipos principales: reducción vocálica (vocales más breves que lo esperado) y alargamiento vocálico (vocales mantenidas por más tiempo de lo esperado según el español mexicano monolingüe). Del total de casos, un 86% correspondió a reducciones de duración, mientras que el 14% representó alargamientos. Este predominio de las reducciones es coherente con lo reportado en investigaciones previas que documentan una fuerte tendencia en hablantes bilingües a producir vocales más breves o más centralizadas en sílabas átonas (Amen-gual y Chamorro, 2015; Boomersshine, 2013; Rao y Ronquest, 2018), en consonancia con las reglas prosódicas del inglés americano.

Reducción Vocálica y Aparición de la *Schwa*. Una tendencia recurrente fue la centralización de vocales átonas hacia una vocal media, breve y neutra, semejante a la *schwa* del inglés americano [ə]. Este fenómeno fue especialmente frecuente en vocales medias /a/, /e/ y /o/, lo que sugiere una estrategia de economía articulatoria en contextos no prominentes (Flege, 1995). Por ejemplo, en la palabra *década* /'de.ka.ða/ → ['dɪ.kə.ðə] (HEH10HTX22_02, 00:25), donde la /a/ medial átona se reduce a [ə], mientras que la /e/ inicial se eleva a [ɪ]. Otro caso es la palabra *importante* /im.por'tan.te/ → [im.pəɪ'tan.te] (HEH07HIL23_03, 00:00), donde la /o/ átona se convierte en *schwa*. Ambos ejemplos ilustran la adopción de patrones prosódicos del inglés, donde las vocales átonas tienden a reducirse y centralizarse.

Reducciones Parciales y Vocales Laxas. En el 25% restante de los casos de reducción, las vocales no se centralizaron completamente como *schwa*, pero sí presentaron una calidad más laxa y duración acortada. Un caso representativo es la transformación de /i/ en [ɪ], que implica menor tensión y una ligera apertura vocálica en la palabra *disco* /'dis.ko/ → ['dis.kʰoo] (HEH02HTX22_03, 00:34). En este caso, la /i/ tónica se relaja hacia [ɪ], con reducción de duración, y la /o/ final se diptonga a [oo]. Este tipo de producción refleja la influencia del sistema vocálico del inglés americano, donde vocales laxas como [ɪ] son frecuentes en sílabas cerradas o átonas (Ladefoged y Johnson, 2014), y revela una posible convergencia articulatoria entre ambas lenguas.

Alargamientos de la Vocal /u/. Contrario a la tendencia reduccionista, en algunos tokens se documentaron alargamientos vocálicos, exclusivamente con la vocal /u/. Este fenómeno ocurrió en sílabas tónicas, átonas y monosilábicas, lo cual sugiere que no depende únicamente de la prominencia prosódica, sino de propiedades fonéticas intrínsecas de esta vocal. Algunos ejemplos son

las palabras *cultura* /kul'tu.ra/ → [kul'tu:.rə], *durante* /du'ran.te/ → [du:'.ɪæn.ti], y *tú* /tu/ → [tu:] donde se producen alargamientos de la /u/. Este alargamiento puede interpretarse como un proceso de hiperarticulación o transferencia fonética desde el inglés, donde la vocal /u/ suele prolongarse en contextos acentuados como en *food* [fu:d].

Análisis Estadístico. Con el fin de establecer si las diferencias observadas en la duración vocálica están estadísticamente sustentadas, se aplicó una prueba t de muestras independientes comparando la duración media de vocales en posición tónica y átona. Los resultados revelaron una diferencia significativa ($t = -6.42$, $gl = 58$, $p < 0.0001$), con las vocales átonas mostrando duraciones consistentemente menores. La mediana de duración para vocales átonas fue de aproximadamente 68 ms, mientras que para las tónicas fue de 93 ms, lo que confirma una reducción sistemática posiblemente asociada a la prosodia del inglés en el español de herencia. Estos hallazgos respaldan la hipótesis inicial y coinciden con lo reportado en estudios sobre español de herencia en Estados Unidos, donde las diferencias de duración se interpretan como evidencia de transferencia prosódica sistemática (Amengual y Chamorro, 2015; Rao y Ronquest, 2018). A nivel metodológico, refuerzan la utilidad del análisis acústico para detectar patrones no intuitivos en la producción de hablantes bilingües.

Desplazamientos Vocálicos

Tras los cambios de duración, los desplazamientos vocálicos constituyen la segunda categoría más frecuente en el corpus, con un total de 26 casos registrados. Esta clase de fenómenos implica cambios en la calidad articulatoria de las vocales que no se explican únicamente por diferencias de duración, sino que implican una reubicación en el espacio vocálico, ya sea en términos de altura, anterioridad o centralidad. Desde una perspectiva fonético-acústica, estos desplazamientos se reflejan en variaciones sistemáticas en los valores de F1 y F2, y se consideran indicios relevantes de transferencia fonética desde el sistema vocálico del inglés al español de herencia. Con base en los valores extraídos en Praat y el análisis perceptivo de las producciones, los desplazamientos fueron clasificados en cuatro subtipos: (a) elevación, (b) bajada, (c) centralización y (d) frontalización o anteriorización.

Elevación Vocálica. La elevación vocálica que implica el movimiento hacia una posición más cerrada del tracto vocal fue observada en 15 de los 26 casos, lo que representa el 58%. Este fenómeno afectó principalmente a vocales medias en sílabas átonas, especialmente la /e/, que se realizó como [i] o incluso como [i]. Esta tendencia es coherente con los patrones del inglés, donde

las vocales medias tienden a elevarse en contextos de reducción prosódica (Amengual, 2012; Flege, 1995).

Algunos ejemplos representativos del corpus incluyen tokens como *estoy* /es'toj/ → [ɪs'tɔɪ] (HEH09HTX22_01, 00:48), donde la /e/ inicial se eleva hacia [ɪ]; *emisor* /e.mi'sor/ → [ɪ.mi'sor] (HEH10HTX22_01, 00:08), donde la /e/ átona inicial se articula como [ɪ]; o *fácil* /'fa.sil/ → ['fi.sil] (HEH07HIL23_03, 00:38), donde la /a/ tónica sufre una elevación hacia [i].

El análisis espectrográfico confirma disminuciones en los valores de F1, lo que es consistente con una articulación más cerrada, y un ligero descenso en F2, lo que indica una menor anterioridad.

Bajada Vocálica. La bajada vocálica, registrada en 5 tokens (19%), consiste en la producción de vocales en una posición más abierta de lo esperado. Este fenómeno se observó principalmente en la vocal /e/, que fue realizada como [a] en posición inicial o medial átona, por ejemplo, en *encantaba* /en.kan'ta.ba/ → [an.kan'ta.βa] (HEH03MTX22_02, 00:43), donde la vocal /e/ inicial baja hacia una realización más abierta [a]. Esta bajada podría estar relacionada con una tendencia a la simplificación articulatoria en habla rápida o con variaciones dialectales del español mexicano. Sin embargo, en el contexto de este estudio, también podría interpretarse como parte del proceso de reorganización fonética inducido por el bilingüismo.

Centralización Vocálica. La centralización de vocales fue observada en 4 de los 26 tokens (15%). En estos casos, vocales periféricas como /a/ se desplazaron hacia posiciones más centrales, adquiriendo un timbre intermedio similar a [æ], sonido común en el inglés americano. Algunos ejemplos son en palabras como *Gálveston* /'gal.βes.ton/ → ['gæl.vəs.tən] (HEH01MTX22_01, 00:14), o *hablar* /a'βlar/ → [a'βlær] (HEH02HTX22_04, 00:14). Estas realizaciones no solo muestran un cambio articulatorio, sino también la influencia de nombres propios y léxico compartido que tienden a ser pronunciados con una fonética más cercana al inglés.

Frontalización Vocálica. La frontalización fue el subfenómeno menos frecuente, con solo 2 casos documentados (8%). En estos, vocales posteriores como /o/ y /u/ se adelantaron hacia [e], generando realizaciones como: *pronunciar* /pro.nun'sjar/ → [pre.nun'sjar], o *secundaria* /se.kun'ð̃a.rja/ → [se.ken'ð̃a.rja]. Este fenómeno puede interpretarse como una respuesta articulatoria a patrones de anterioridad propios del inglés o como un efecto de reestructuración silábica en entornos complejos.

Distribución prosódica. El análisis de la distribución prosódica de los desplazamientos vocálicos reveló una mayor frecuencia de ocurrencia en sílabas átonas (61%), en comparación con sílabas tónicas (27%) y monosílabos (12%). Este patrón sugiere que la prominencia prosódica actúa como factor de resistencia frente al desplazamiento fonético, como se observa también en los estudios de Boomershine (2013), y Rao y Ronquest (2018).

Análisis Estadístico. Para determinar si existían diferencias significativas en los valores acústicos entre los distintos subtipos de desplazamiento, se realizó un ANOVA de un factor utilizando los valores de F1 y F2 obtenidos en el punto medio de cada vocal. Los resultados revelaron diferencias significativas en F1 entre los grupos ($F(3,22) = 5.12, p < 0.01$), indicando que los desplazamientos implican una modificación sistemática en la altura vocálica. Las diferencias en F2 no alcanzaron significancia estadística ($F(3,22) = 2.31, p = 0.09$), aunque se observó una tendencia general hacia la anteriorización en los casos de centralización y frontalización.

Elisión Vocálica

Además de las alteraciones en la duración y calidad articulatoria, otro patrón recurrente fue la omisión de segmentos vocálicos, fenómeno que se agrupa bajo la categoría de elisión vocálica. Con un total de 22 ocurrencias, este proceso constituye el tercer fenómeno más frecuente observado en el corpus. Desde una perspectiva fonológica, se considera una manifestación de síncope o apócope en contextos específicos, mientras que, en términos sociolingüísticos, puede interpretarse como una estrategia de simplificación articulatoria influenciada por patrones propios del inglés (Lipski, 2008; Rao y Ronquest, 2018).

Los casos de elisión observados en el corpus pueden organizarse en dos tipos principales. El primero corresponde a la elisión de semivocales en diptongos crecientes, como ocurre en la palabra *graduar*, cuya forma esperada /gra'ðwar/ se realiza como [gra'ðar], evidenciando la pérdida de la semivocal [w] y la consecuente simplificación del diptongo /wa/. Un patrón similar se presenta en *pueda*, donde la secuencia inicial /pwe-/ se transforma en [pe], suprimiendo igualmente la semivocal [w] y resultando en la forma ['pe.ða].

El segundo tipo de elisión corresponde a la omisión de vocales plenas en sílabas intertónicas o periféricas. Este fenómeno se observa, por ejemplo, en *siempre*, cuya articulación esperada /'sjem.pre/ se reduce a ['sem.pre], eliminando la semiconsonante [j]. Asimismo, en el caso de *necesitas*, se documenta una producción reducida como [nɪ'si.təs], en la cual desaparece la sílaba /se/.

reconfigurando la estructura prosódica y fonotáctica de la palabra. Estos ejemplos reflejan una tendencia general a la simplificación silábica y articulatoria, especialmente en segmentos no prominentes, en estrecha correlación con la prosodia de la lengua dominante en el entorno de los hablantes.

Desde el punto de vista acústico, los tokens con elisión presentan interrupciones en la regularidad del contorno formántico esperado o ausencia de formantes característicos en la zona donde se anticiparía la vocal omitida. Estas omisiones alteran la duración silábica total y producen configuraciones más compactas. En el caso de *pueda* → [pe.ða], por ejemplo, el análisis muestra una transición directa entre la consonante inicial y la vocal principal, sin la presencia del *glide* esperable [w].

Análisis Acústico vs. Estadístico. Para explorar la posible relación entre el tipo de palabra y la ocurrencia de elisión vocálica, se aplicó una prueba de chi-cuadrado de independencia utilizando la clasificación léxica propuesta en este estudio (topónimos, cognados verdaderos, préstamos internacionales y léxico patrimonial). El análisis reveló una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2(3) = 9.48$, $p = 0.023$), lo que indica que la frecuencia de elisión no se distribuye de forma aleatoria entre las diferentes categorías léxicas.

Los resultados indican que los cognados verdaderos y el léxico patrimonial fueron las categorías más afectadas por la elisión vocálica. En los cognados, la activación simultánea de representaciones fonológicas en español e inglés favorece la omisión de segmentos no contrastivos, mientras que, en el léxico patrimonial, el uso frecuente en contextos orales e informales facilita producciones más relajadas y variables. Así, la elisión parece estar condicionada tanto por la familiaridad morfofonológica como por la estabilidad representacional de las palabras en la mente bilingüe.

Diptongación

Junto con la elisión, la diptongación representa otra manifestación de reconfiguración silábica asociada a posibles transferencias fonéticas. Con una incidencia del 21%, este fenómeno se caracteriza por la transformación de una vocal monoptongal (vocal plena) en una secuencia vocálica doble dentro de la misma sílaba, lo que da lugar a una trayectoria articulatoria más compleja (Ladefoged y Johnson, 2014).

Según el tipo de modificación articulatoria y acústica, se observaron tres tipos de diptongación específica. La diptongación de /o/ a [ou] fue el subtipo más común, representando el 62% de todos los casos de diptongación. Se trata de la adición de una semivocal de cierre [ʊ] a la vocal

media posterior /o/, especialmente en posición final de sílaba o de palabra. Este patrón coincide con la pronunciación típica del inglés americano, donde la /o/ se puede realizar como un diptongo [ou] (e.g., go, home). Algunos ejemplos son *amigos* /a'mi.yos/ → [a'mi.gous] (HEH03MTX22_01, 01:00), y *mayo* /'ma.jo/ → ['ma.ioʊ] (HEH01MTX22_01, 00:27).

Otro tipo de diptongación observado fue la inserción de yod ([j]) inicial que se mostró en el 29% de los casos y consiste en la adición de una semivocal palatal [j] antes de una vocal anterior, transformando vocales plenas en secuencias ascendente-descendentes. Este fenómeno aparece principalmente en palabras cognadas donde la forma en inglés comienza con /ju/, lo que sugiere una activación cruzada de representaciones fonológicas, por ejemplo, en *universidad* /u.ni.βer.si'ðað/ → [ju.ni.βer.si'ðað] (HEH01MTX22_01, 00:19). Este patrón ha sido reportado en estudios previos como una manifestación típica de transferencia segmental en hablantes bilingües (Amengual, 2012).

El subtipo menos frecuente dentro de los procesos de diptongación fue la reestructuración de hiatos, documentado en apenas el 9% de los casos analizados. Este fenómeno consiste en la transformación de una secuencia de dos vocales contiguas que originalmente pertenecen a sílabas distintas (hiato) en un diptongo, mediante el cierre articulatorio o la conversión de una de las vocales en una semivocal que se une a la vocal adyacente. Esta fusión silábica da lugar a una única sílaba compleja, reduciendo así la cantidad silábica de la palabra. Por ejemplo, en el token *karaoke* /ka.ra'o.ke/, la secuencia de vocales /a.o/ en posición media-final se convierte en el diptongo [jo], lo que da lugar a la forma [ka.rjo.ke] (HEH03MTX22_01, 01:02).

Desde una perspectiva fonética y fonológica, este proceso puede interpretarse como una estrategia de simplificación articulatoria, probablemente favorecida por la influencia del inglés, lengua en la cual las secuencias vocálicas tienden a reducirse mediante *glides* o a evitarse por completo. La reducción de complejidad silábica observada en estos tokens puede, por tanto, entenderse como una adaptación al sistema fonológico dominante del entorno bilingüe de los hablantes.

Análisis Acústico vs. Estadístico. Desde el punto de vista acústico, los tokens diptongados presentan una trayectoria dinámica en el espectro, observable en los desplazamientos graduales de F1 y F2. En particular, la transformación de /o/ a [ou] se caracteriza por un aumento en F2 hacia el final del segmento, mientras que la inserción de [j] muestra una breve elevación de F2 en el inicio, con rápida transición hacia la vocal nuclear.

Con el fin de explorar la distribución del fenómeno por tipo léxico, se realizó una prueba chi-cuadrado entre la categoría léxica de las palabras y la presencia de diptongación. El análisis no reveló una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2(3) = 5.39$, $p = 0.145$), aunque sí se observó una mayor frecuencia de diptongación en cognados verdaderos (43%) y en préstamos internacionales (33%). Esto podría indicar que la familiaridad morfofonológica con formas inglesas actúa como un facilitador en la transferencia articulatoria.

Monoptongación

A diferencia de los procesos de diptongación, orientados a la complejidad silábica, también se documentó un caso de simplificación articulatoria mediante monoptongación entendida como la simplificación de un diptongo en una única vocal (monoptongo), fue el fenómeno menos frecuente registrado en el corpus, con una incidencia del 1% (1 de 100 tokens analizados). Aunque marginal en número, su aparición resulta relevante desde el punto de vista fonético, ya que implica una reducción de la complejidad silábica mediante la pérdida de elementos vocálicos esperados en la realización canónica de la palabra en español.

El caso identificado corresponde a una reestructuración del diptongo /ja/ en una forma monoptongal [e], eliminando la semivocal [j] y alterando tanto la calidad vocálica como la estructura prosódica de la palabra *especialidad* /es.pe.sja.li'ðað/ → [es.pe.se.li'ðað] (HEH07HIL23_01, 00:25). En este ejemplo, la secuencia /sja/ del español estándar es producida como [se], lo que evidencia una reducción fonética en la cual la semivocal [j] no se articula. El resultado es una sílaba simplificada que afecta directamente la segmentación silábica y, potencialmente, la inteligibilidad del término. Desde el punto de vista acústico, esta modificación se manifiesta en una menor transición formántica entre las vocales y en la reducción de la duración de la secuencia afectada.

Este fenómeno puede explicarse como una estrategia de simplificación articulatoria en el habla bilingüe, en la que los hablantes de herencia tienden a reducir las transiciones vocálicas complejas, particularmente en contextos no prominentes o de menor planificación lingüística. Además, la influencia del inglés —donde ciertos diptongos no tienen una correspondencia directa o pueden realizarse con menor distinción segmental— puede fomentar esta tendencia a la neutralización o pérdida de deslizamientos.

Aunque limitado a un solo caso en este estudio, la presencia de la monoptongación sugiere que, en determinadas condiciones, los hablantes pueden optar por estructuras vocálicas más simples, lo que abre la posibilidad de analizar este fenómeno en corpora más amplios. Su aparición

confirma, aunque de manera incipiente, que la transferencia fonética puede manifestarse no solo en procesos de adición (como la diptongación), sino también en procesos de reducción.

Rotacismo vocálico

Finalmente, se identificó un fenómeno puntual pero relevante desde la perspectiva del contacto lingüístico: el rotacismo vocálico. Aunque minoritario (2% de los casos), este proceso revela una posible transferencia fonética que se manifiesta cuando una vocal adyacente a una consonante rótica adquiere cualidades propias de estas consonantes, generando un sonido vocálico modificado, típicamente caracterizado por una “coloración rótica” o una fusión perceptual con el segmento rótico. En inglés americano, este tipo de vocales róticas son comunes (e.g., *bird* [bɜ̃d], *fur* [fɜ̃]), mientras que en el español estándar no se encuentra este rasgo fonético.

En el corpus analizado, se identificaron dos casos de rotacismo vocálico, resultando en una realización aproximada a la vocal rótica del inglés [ɜ̃]. Los ejemplos son *moverla* /mo'βer.la/ → [mo'βɜ̃.la] (HEH03MTX22_03, 00:42), y *primero* /pri'me.ro/ → [pri'mɜ̃] (HEH09HTX22_02, 01:03). En el primer caso, la vocal /e/ de la sílaba tónica -ver- es absorbida parcialmente por la influencia de la /r/ siguiente, resultando en una vocal rótica [ɜ̃], similar a la que ocurre en *butter* ['bʌɾɜ̃] en inglés americano. En el segundo ejemplo, la sílaba final -ro del español se realiza como una vocal rótica tónica [ɜ̃], con pérdida de la /o/ esperada y fusión con la /r/. Esta realización refleja un patrón fonético no canónico en español, pero ampliamente presente en inglés (Rao y Ronquest, 2018).

Aunque el fenómeno fue poco frecuente en el corpus, su presencia confirma que los efectos del contacto lingüístico pueden extenderse más allá de la sustitución segmental o la variación prosódica, afectando también la estructura interna de las vocales en contextos específicos. Además, este tipo de rasgos puede contribuir a la percepción de un “acento extranjero” en el español de hablantes de herencia, incluso en ausencia de errores fonológicos mayores. El rotacismo vocálico representa una manifestación fina pero significativa del contacto inglés-español en el plano vocálico. Su identificación en hablantes jóvenes de español de herencia sugiere que ciertas configuraciones fonológicas —como vocal + /r/ en posición final— pueden ser particularmente sensibles a la transferencia fonética en entornos bilingües.

Resumen de Hallazgos

Los resultados obtenidos a partir del análisis acústico de los 100 tokens vocálicos permitieron identificar una variedad de fenómenos de transferencia fonética en el español de herencia de Houston, Texas. Los procesos más frecuentes fueron los cambios en la duración (28%) y los desplazamientos vocálicos (26%), seguidos de la elisión (22%) y la diptongación (21%). Aunque en menor medida, también se registraron casos de monoptongación (1%) y rotacismo vocálico (2%). Estos hallazgos confirman que la influencia del inglés se manifiesta de forma sistemática en dimensiones temporales, espectrales y silábicas del sistema vocálico, afectando tanto la estructura interna de las vocales como su distribución prosódica y fonotáctica.

A través del uso combinado de análisis fonético instrumental (PRAAT), observaciones perceptivas y pruebas estadísticas (t-test, ANOVA, chi-cuadrado), se logró describir con precisión cómo estos fenómenos se distribuyen según el contexto prosódico, la categoría léxica y los patrones articulatorios asociados a la transferencia fonética. Los resultados respaldan la hipótesis central del estudio y ofrecen evidencia empírica de que los hablantes de español de herencia pueden exhibir patrones sistemáticos de convergencia fonética hacia el inglés, incluso en tareas de producción en español.

En la siguiente sección, se interpretan estos hallazgos a la luz del marco teórico sobre bilingüismo, transferencia fonética y variación en el español de herencia, con el fin de establecer conexiones más amplias entre los datos observados y las dinámicas de contacto lingüístico en contextos sociolingüísticos dominados por el inglés.

Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio confirman, en términos generales, la hipótesis planteada: las vocales producidas por hablantes de español de herencia mexicana en Houston exhiben evidencias acústicas de transferencia fonética desde el inglés. Esta influencia se manifiesta en modificaciones sistemáticas de duración, calidad y organización silábica, en consonancia con lo reportado en investigaciones previas sobre bilingüismo y contacto lingüístico (Boomershine, 2013; Flege, 1995; Rao y Ronquest, 2018). En particular, se observaron patrones recurrentes de reducción vocálica, centralización, diptongación y desplazamientos articulatorios, los cuales permiten responder directamente a las preguntas de investigación formuladas.

En relación con la primera pregunta —¿Qué características acústicas presentan las vocales en el español de hablantes de herencia mexicana en Houston? —, los datos revelan una alta frecuencia de realizaciones vocálicas no canónicas, caracterizadas por modificaciones en la duración

(especialmente en vocales átonas), elevaciones de altura, y la aparición de elementos propios del inventario fonético del inglés, como [ə], [ɪ], [æ] o [oʊ]. Estas producciones reflejan un sistema vocálico híbrido, producto del contacto prolongado entre ambas lenguas.

Respecto a la segunda pregunta —¿Qué evidencias existen de fenómenos de desplazamiento vocálico y cambios en la duración en estos hablantes? —, el análisis acústico y estadístico demostró que estos fenómenos no son aleatorios, sino sistemáticos. La prueba *t* aplicada mostró una diferencia significativa en la duración de vocales tónicas y átonas, mientras que el ANOVA reveló diferencias significativas en los valores de F1 entre distintos tipos de desplazamiento. Estas evidencias cuantitativas refuerzan la idea de una reorganización fonológica guiada por la prosodia del inglés.

En cuanto a la tercera pregunta —¿En qué medida las realizaciones vocálicas se diferencian de las del español monolingüe mexicano y se aproximan a patrones propios del inglés? —, la evidencia espectrográfica y perceptiva documentada a lo largo del estudio muestra una clara convergencia hacia patrones del inglés americano. La aparición de la *schwa*, la diptongación no etimológica y el rotacismo vocálico constituyen pruebas contundentes de una influencia sistemática y estructural.

Por otro lado, la clasificación léxica propuesta (cognados, topónimos, préstamos y léxico patrimonial) permitió identificar cómo la forma y la función de las palabras condicionan la probabilidad de transferencia. Los cognados verdaderos y los préstamos internacionales mostraron una mayor incidencia de fenómenos como la diptongación y la elisión, posiblemente por activación cruzada de representaciones fonológicas en ambas lenguas. Asimismo, la categorización tipológica de los fenómenos reveló que aquellos que implican una reorganización prosódica o silábica (como la reducción o la diptongación) tienden a concentrarse en contextos de baja prominencia, confirmando el papel central de la prosodia en la transferencia fonética.

Estos hallazgos respaldan una visión dinámica del español de herencia, en la cual los sistemas fonológicos de ambas lenguas no operan de manera aislada, sino que coexisten en un continuo de interacción. Lejos de tratarse de “errores” o “desviaciones” individuales, las producciones documentadas reflejan una adaptación lingüística sistemática y natural al entorno bilingüe de los participantes. Esta perspectiva coincide con planteamientos recientes que proponen un enfoque

descriptivo y funcional del bilingüismo (Flores y Rosa, 2015; Montrul, 2016), y subraya la necesidad de abordar el español de herencia como una variedad lingüística dinámica, cuya estructura fonética merece ser analizada con el mismo rigor que cualquier otra manifestación del español.

Conclusiones

Este estudio examinó fenómenos de transferencia fonética en la producción vocálica de hablantes de español como lengua de herencia en Houston, Texas, a partir de un enfoque mixto con análisis acústico instrumental y categorización tipológica. Los resultados obtenidos permiten confirmar la hipótesis inicial: los participantes tienden a producir vocales influenciadas por patrones fonológicos y prosódicos del inglés, lo que se manifiesta en desplazamientos articulatorios sistemáticos, reconfiguraciones silábicas y modificaciones en la duración vocálica.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la frecuencia de reducción vocálica y aparición de la *schwa*, particularmente en contextos átonos, así como fenómenos de elevación y diptongación que remiten a patrones del inglés americano. El alargamiento específico de la vocal /u/ y casos de rotacismo vocálico sugieren una integración parcial de gestos articulatorios anglófonos en la producción española. Asimismo, la presencia de elisión y monoptongación revela estrategias de simplificación articulatoria que podrían estar motivadas por una búsqueda de economía fonética, así como por la convergencia interlingüística.

La clasificación léxica implementada en el corpus permitió observar que los fenómenos de transferencia no afectan de forma aleatoria al inventario léxico. Los cognados verdaderos y los préstamos internacionales presentaron mayor incidencia de fenómenos como la diptongación o la elisión, mientras que el léxico patrimonial se vio afectado en mayor medida por desplazamientos en la calidad vocálica. Esto sugiere que la activación simultánea de representaciones fonológicas bilingües favorece ciertas formas de transferencia fonética, en línea con lo propuesto por Amengual (2012) y Flege (1995).

Desde una perspectiva metodológica, el análisis acústico detallado (mediciones de F1, F2 y duración) permitió identificar patrones sistemáticos que no serían perceptibles mediante una evaluación perceptiva tradicional. Las pruebas estadísticas aplicadas (t-test, ANOVA, chi-cuadrado) respaldan la validez de los hallazgos y permiten establecer relaciones significativas entre duración vocálica, posición prosódica y tipo de fenómeno. Los resultados refuerzan la idea de que el español de herencia no debe interpretarse como una variedad "deficiente", sino como una mani-

festación legítima de contacto lingüístico, con rasgos propios que responden a dinámicas cognitivas, articulatorias y sociales específicas del bilingüismo. A nivel teórico, el estudio contribuye a una mejor comprensión de los efectos del contacto lingüístico en el plano fonético, especialmente en lo relativo a las vocales.

Implicaciones Teóricas, Pedagógicas y Proyecciones Futuras

Los hallazgos de este estudio presentan implicaciones relevantes tanto para la teoría lingüística como para la práctica pedagógica y la investigación futura en contextos de bilingüismo y español de herencia. Desde una perspectiva teórica y sociolingüística, los resultados confirman que el español de herencia debe entenderse no como una versión “incompleta” del español, sino como una variedad legítima y dinámica en proceso de reconfiguración fonológica. La presencia de fenómenos como la centralización vocálica, el rotacismo o la diptongación espuria no son simples errores ni interferencias, sino señales de un sistema fonético influido por el contacto sostenido con el inglés. Estos procesos constituyen reorganizaciones sistemáticas que reflejan las condiciones particulares de socialización lingüística de los hablantes bilingües en los Estados Unidos. Así, el estudio se suma a la literatura crítica que rechaza los modelos deficitarios en la evaluación del español de herencia y promueve enfoques descriptivos, inclusivos y contextualmente informados (Montrul, 2008; Potowski, 2013).

En el ámbito pedagógico, los resultados ofrecen una base empírica para el diseño de estrategias instruccionales más adecuadas a las necesidades fonológicas de los hablantes de herencia. En lugar de centrar la enseñanza exclusivamente en la corrección hacia una norma monolingüe, se propone reconocer la variación fonética como parte del repertorio legítimo del hablante bilingüe. Actividades específicas como ejercicios de contraste entre *schwa* y vocales plenas, prácticas de control de duración vocálica, o tareas de percepción fonética pueden ayudar a desarrollar una conciencia metalingüística más sólida y una pronunciación ajustada a contextos formales. De este modo, se favorece una competencia comunicativa bilingüe más consciente y funcional.

Desde el punto de vista investigativo, los resultados abren nuevas líneas de indagación. Futuros estudios podrían ampliar la muestra, incorporar tareas más controladas, y contrastar los resultados obtenidos con datos de hablantes monolingües o de otras comunidades bilingües. Asimismo, sería pertinente explorar el componente perceptivo de estos fenómenos, así como los juicios de gramaticalidad fonológica entre hablantes de herencia.

Referencias

- Amengual, M. (2012). Interlingual influence in bilingual speech: Cognate status effect in a continuum of bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 517–530.
- Amengual, M., y Chamorro, P. (2015). The effects of language dominance in the perception and production of the Galician mid-vowel contrasts. *Phonetica*, 72(3), 207–236.
- Birdsong, D., Gertken, L. M., y Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. Austin, TX: COERLL, University of Texas at Austin. Recuperado de <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Boersma, P., y Weenink, D. (2023). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.x) [Software]. Recuperado de <http://www.praat.org>
- Boomershine, A. (2013). The production of Spanish vowels by monolingual and bilingual speakers in Buenos Aires and Mexico City. *Proceedings of Meetings on Acoustics*, 19(1), 060250.
- Bradlow, A. R. (1995). A comparative acoustic study of English and Spanish vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(3), 1916–1924.
- Escudero, P., y Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(4), 551–585.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Ladefoged, P. (2003). *Phonetic data analysis: An introduction to fieldwork and instrumental techniques*. Malden, MA: Blackwell.
- Ladefoged, P., y Johnson, K. (2014). *A course in phonetics* (7th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lope Blanch, J. M. (1963). *Materiales para una fonética mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, I. (2007). *Duración vocálica y estructura silábica en el español mexicano*. Universidad de Guadalajara.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Mora, J. C., Keidel, J. L., y Flege, J. E. (2015). Effects of Spanish use on the production of Catalan vowels by early Spanish-Catalan bilinguals. En J. Romero y M. Riera (Eds.), *The phonetics–phonology interface: Representations and methodologies* (pp. 33–53). Amsterdam: John Benjamins.
- Ogden, R. (2009). *An introduction to English phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Potowski, K. (Ed.). (2013). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Georgetown University Press.
- Ronquest, R. E. (2013). An acoustic examination of unstressed vowel reduction in heritage Spanish. En C. Howe, S. E. Blackwell, y M. L. Quesada (Eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 157–171). Somerville, MA: Cascadilla.
- Rao, R. y Ronquest, R. E. (2018). Heritage Spanish phonetics and phonology. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 164–177). New York, NY: Routledge.
- Sánchez, R. (1982). *Nuestra lengua: español en los Estados Unidos*. Editorial América.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Thomas, E. R. (2001). *An acoustic analysis of vowel variation in New World English*. Publications of the American Dialect Society, 85. Duke University Press.
- Thomason, S. G., y Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- U.S. Census Bureau. (2022). *QuickFacts: Houston city, Texas*. Recuperado de: <https://www.census.gov/quickfacts/houstoncitytexas>
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–77).

ⁱ Doctorante en Lingüística en la Universidad de Houston, donde también coordina el programa en línea de español como segunda lengua. Su trayectoria combina la investigación académica con más de catorce años de experiencia docente en lenguas extranjeras en instituciones de educación superior en México y Estados Unidos. Su investigación se centra en el análisis de la transferencia lingüística entre el español y el inglés desde la fonética experimental, con énfasis en fenómenos como la variación lingüística, la adaptación prosódica, y el acceso léxico en hablantes bilingües. Su trabajo busca visibilizar la complejidad lingüística de las comunidades bilingües y contribuir a enfoques pedagógicos que reconozcan el valor identitario del español de herencia. Correo electrónico: jjmalacara@uh.edu Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1430-6446>



Volumen 21, número 1, 2025

Ideología bilingüe sustractiva como política del lenguaje en Baja California: efectos glotopolíticos en la interpretación judicial (2008-2018)

Emilio Venustiano Carranza Gallardoⁱ
Leslie Vela Gonzálezⁱⁱ

Resumen

El artículo analiza la política del lenguaje en la región fronteriza de Baja California entre los años 2008 y 2018 con relación a la garantía o vulneración de los derechos lingüísticos que enmarcan el rol de las y los intérpretes judiciales. Con base en la teoría de las ideologías lingüísticas, recaba, categoriza y analiza el conjunto de datos: estadísticos, documentos normativos, jurisdiccionales y terminológicos, que enmarcan las intervenciones glotopolíticas del estado mexicano. A partir de la metodología cualitativa de la teoría crítica, se diseña una rúbrica de análisis y se estudia cada documento e intervención para categorizarlos bajo los principios de la ideología lingüística que predomina: monolingüe, multilingüe o plurilingüe. Los resultados muestran que, mediante 39 documentos glotopolíticos analizados, la política del lenguaje en Baja California predomina, en primer lugar, aquellos con características de la ideología monolingüe; en segundo lugar, la multilingüe; y, por último, la plurilingüe. Por ende, a través del análisis crítico se concluye que la ideología bilingüe sustractiva es la que caracteriza la década de estudio, al otorgar predominancia a la lengua oficial, el español, en contacto multilingüe con la lengua de facto de la globalización, el inglés, la que comienza a sustituir a aquella.

Palabras clave: Baja California, intérpretes judiciales, política del lenguaje, ideologías lingüísticas, glotopolítica de la traducción e interpretación

Subtractive Bilingual Ideology as Language Policy in Baja California: Glottopolitical Impacts on Judicial Interpreting (2008–2018)

Abstract

This article examines language policy in Baja California's border region between 2008 and 2018, with particular attention to how linguistic rights are either upheld or undermined in relation to the work of court interpreters. Grounded in the theory of language ideologies, the study compiles and analyzes a diverse set of materials—including statistical data, legal and policy documents, jurisdictional rulings, and terminological records—that reflect the Mexican state's glottopolitical interventions. Using a qualitative, critical-theory approach, an analytical rubric was developed to classify each document and intervention according to the dominant ideological orientation: monolingual, multilingual, or plurilingual. Analysis of 39 glottopolitical documents shows that monolingual ideology prevails, followed by multilingual and, lastly, plurilingual perspectives. The findings suggest that a subtractive bilingual ideology defined the decade under study, as Spanish—the official language—was increasingly positioned in contact with English, the de facto language of globalization, which began to displace it.

Keywords: Baja California, court interpreters, language policy, language ideologies, glottopolitics of translation and interpreting.

Introducción

Según Calvet (1974), las relaciones de producción en una sociedad están determinadas por la distribución del poder entre los individuos que participan en los medios de producción. Esta distribución genera una lucha por las jerarquías a lo largo del tiempo, lo que se refleja en la narrativa específica de esa sociedad. De esta manera, Calvet (1974) sostiene que la lengua de una sociedad está influenciada por la clase dominante, que impone su visión lingüística.

La idea de que los espacios públicos deben regirse por la lengua dominante se justifica, según la lógica de la empresa colonial, como una norma establecida. Así, el encuentro de diferentes lenguas no es más que el preludio de una lucha de poder que, finalmente, desemboca en un conflicto o un consenso lingüístico. Este proceso, en última instancia, constituye una construcción ideológica que coloca una lengua por encima de otra en términos de prestigio. Para Calvet (1974), incluso las ciencias "naturales" están impregnadas de ideología, y el problema surge cuando la teoría lingüística se basa en presupuestos de las ciencias exactas occidentales.

El conflicto lingüístico se aborda desde una dimensión ideológica, la cual puede analizarse desde tres perspectivas: monolingüe, multilingüe y plurilingüe. La perspectiva ideal es la plurilingüe, donde no se limita la interacción de ninguna variable lingüística en el ámbito público-social. Sin embargo, esto depende también del contexto productivo en el que se desenvuelvan las distintas dimensiones, recordando que son los intercambios de poder los que determinarán esta situación y cómo los hablantes se relacionan con su entorno, apropiándose o alienándose del espacio social en distintos contextos (Calvet, 1974; Hamel 2003).

Para analizar la lucha de ideologías lingüísticas en la política lingüística aplicada en la interpretación judicial en Baja California entre 2008 y 2018, y categorizarlas como monolingües, multilingües o plurilingües, el presente estudio se ha desarrollado mediante un modelo teórico-metodológico desde la perspectiva de la glotofagia, por medio del contraste de varios elementos glotopolíticos que, a su vez, son determinados por los rasgos de activación que orientan las relaciones entre las lenguas en la sociedad estudiada, llevando a un conflicto o consenso lingüístico.

Marco Teórico

La glotofagia es la vertiente de la lingüística que se encarga de generar un juicio crítico acerca de la herencia lingüística que el colonialismo ha esparcido en diferentes culturas vulnerabilizadas por ser minoría, de tal manera que esta transdisciplina se presenta como una herramienta social para el análisis del contraste entre la tradición lingüística europea y una visión social del uso de la lengua. Calvet (1974) argumenta que dicha justificación del colonialismo de la lengua se presenta por los tradicionalistas como un bastión científico; sin embargo, esto no es más que un constructo ideológico respaldado por la aprobación de una mayoría hegemónica opresora, la cual valida la clasificación de los ámbitos culturales como naturales y trata las disciplinas sociales como ciencias exactas, ya que parten desde una posición teleológica para así calificar a las lenguas occidentales como “naturalmente” superiores. Así, la construcción glotopolítica de una sociedad se ve reflejada en la formulación y aplicación de sus políticas lingüísticas, mismas que conllevan una carga ideológica con respecto al estatus de las lenguas que componen dicha sociedad (Calvet 1974).

Las desigualdades entre las relaciones de poder, en las cuales las lenguas occidentales han salido con mayor ventaja, tienen lugar como consecuencia de los momentos históricos previos en los cuales el colonialismo de las potencias estaba respaldado por la añoranza de una minoría por el imperialismo. Es así como también hubo un surgimiento del desplazamiento de las lenguas consideradas inferiores; un fenómeno sociolingüístico que dio lugar al imperialismo lingüístico, en el cual Calvet (1974) identifica 3 etapas: (i) el precolonialismo, etapa en la cual se comienza a inyectar la ideología de las diferencias estableciendo relaciones de superioridad-inferioridad; (ii) el colonialismo activo, descrito por el apogeo de la teorización de la superioridad lingüística; y (iii) el neocolonialismo, en el cual “la actitud lingüística es al mismo tiempo condición y máscara de la actitud política y económica” (p. 51). De tal modo que se observa que la epistemología de la superioridad sigue siendo salvaguardada por los roles de las relaciones productivas ya preestablecidas de la empresa colonial desde el siglo XX y que perduran aún en el siglo XXI.

Por tanto, el imperialismo lingüístico se identifica como el resultado antidialéctico de un contexto histórico previamente manipulado por las oligarquías (Calvet, 1974) y se analiza cómo “a partir del poder económico se afirma la hegemonía lingüística [...] por el establecimiento y la reproducción continua de desigualdades estructurales y culturales entre el

inglés y las otras lenguas” (Narvaja de Arnoux, 2014, p. 5). Por esta razón, se establece que el conjunto de los medios de producción, acompañado por las instituciones políticas y funcionando en sinergia con la ideología que se difunde a través de la cultura de la sociedad, es lo que determina el papel que desempeñan las lenguas dentro de una población, en contextos específicos de su desenvolvimiento y participación en las actividades sociales (Calvet, 1974).

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos constituye el marco legal global que regula y asegura los derechos lingüísticos. Según el artículo 2° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se prohíbe la discriminación por motivos de lengua, mientras que el artículo 7° establece que todas las personas son iguales ante la ley y deben recibir la misma protección contra la discriminación. En el mismo sentido, el artículo 12° del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 dispone que los estados deben asegurar que "los miembros de dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles[...] intérpretes u otros medios eficaces" (López Sarabia, 2015, p. 62). De manera similar, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 señala que los estados tienen la obligación de tomar medidas para que los pueblos indígenas puedan "entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello[...] servicios de interpretación u otros medios adecuados" (López Sarabia, 2015, p. 62).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha emitido también pronunciamientos relevantes sobre esta cuestión. En 2008, estableció la obligación de los Estados de garantizar que las personas "puedan comprender y hacerse comprender en los procedimientos legales[...] asegurando el acceso a intérpretes u otros recursos eficaces para tal propósito" (López Sarabia, 2015, p. 66). De igual manera, en 2007, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas formuló una observación en la que reconoce el derecho de los acusados a recibir "asistencia gratuita de un intérprete si no entienden o hablan el idioma utilizado en el tribunal[...]en todas las fases del procedimiento oral, y este derecho se extiende tanto a nacionales como a extranjeros" (López Sarabia, 2015, p. 67). Se ha identificado que los instrumentos internacionales no detallan los requisitos específicos ni las capacidades profesionales que deben poseer los intérpretes para desempeñar adecuadamente su labor.

En cuanto a la conceptualización de los derechos lingüísticos, Hamel (1995, citado en Desmet, 2006) ofrece una definición clásica, indicando que son “prerrogativas que, para las minorías lingüísticas dominantes, parecen ser atributos naturales y evidentes: el derecho

a utilizar su lengua en cualquier contexto, tanto cotidiano como oficial[...]en el ámbito educativo[...] y también a que sus opciones lingüísticas sean respetadas[...] sin que sufran discriminación” (p. 469). No obstante, el mismo autor señala que apenas 400 de las más de 6,500 lenguas existentes en el mundo cuentan con el reconocimiento de estos derechos.

Los derechos lingüísticos son una herramienta jurisprudencial que los hablantes de una comunidad delimitada utilizan para demandar la implementación, desarrollo o adaptación de las políticas lingüísticas con un carácter plenamente garantista ante los fenómenos sociales de un contexto histórico a nivel local en contraste con el contexto internacional. No obstante, con el pretexto de la aplicación de principios de igualdad mediante formulación de políticas de corte nacional, los derechos lingüísticos han perdido su matiz neutral en tanto categoría conceptual, validando el uso de una lengua nacional como herramienta de interacción social negando a su vez la diversidad lingüística de lenguas desplazadas en el mundo; Como ejemplo de ello, Bonfil (2001, citado en Desmet, 2006), reflexiona sobre la negación de la oficialidad de las lenguas indígenas en México, las cuales incluso son consideradas como “lenguas muertas”, de esta manera imponiendo en el país una lengua oficial-nacional.

En lo que respecta a las ideologías lingüísticas, estas se interpretan y se valoran a través del prisma de las creencias, las cuales, según Spolsky (2004), constituyen un sistema de ideales y perspectivas que sirven para categorizar y calificar la visión del mundo. De esta manera, las creencias no solo configuran las percepciones que una comunidad tiene sobre las variantes lingüísticas, sino que también asignan a cada una de ellas un estatus valorativo. Este estatus es crucial para determinar su oficialidad, así como su viabilidad y legitimidad dentro de determinados espacios públicos de la comunidad. En consecuencia, el grado de aceptación o reconocimiento de una lengua, que proviene de un sistema ideológico de valoraciones, puede no ser compartido por todos los miembros de una sociedad. Sin embargo, para la formulación de políticas, el Estado debe alcanzar un consenso que, si bien busca armonizar las distintas perspectivas, a menudo implica una representación idealizada de la realidad. Este proceso enmascara, en muchos casos, el conflicto subyacente entre las variantes lingüísticas, que ha sido previamente exacerbado por una disputa sobre la legitimidad de sus respectivas valoraciones (Spolsky, 2004).

Según Hamel (2013, p. 323), las ideologías lingüísticas pueden clasificarse en tres categorías principales. La primera, la ideología monolingüe, legitimó la existencia de una len-

gua oficial y superior a las otras. En segundo lugar, la ideología multilingüe, reconoce la existencia de lenguas "subordinadas" y acepta ciertos derechos lingüísticos para ellas, pero considera que la realidad social se debe desenvolver en un modelo monolingüismo. Finalmente, la ideología plurilingüe, valora la coexistencia de diversas lenguas, considerando esta diversidad como un factor enriquecedor tanto para los individuos como para las sociedades.

A su vez, las ideologías lingüísticas configuran identidades en los miembros de una comunidad de habla y en las esferas de poder. La política lingüística es el sendero por el que se conduce el Estado para el alcance de objetivos específicos y por medio de esta justificante llega a la síntesis antidualéctica de la necesidad de una lengua del estado; lengua que recibe los privilegios de oficialidad y se le permite influir en las demás coexistiendo en el mismo territorio "asumir algún control sobre sus formas, usos y usuarios [...] El poder puede ser político, económico, demográfico, social, cultural o ideológico" (Mackey, 2006, p. 27).

Desde el eje colonizador, se gesta el modelo eficientista de la estructura de la sociedad promotora de una ideología lingüística que no podía resultar mejor de la teoría occidental en torno a las lenguas, en cuanto a que estas es el único propósito debería ser el de crear lazos afectivos entre países y aportar al engranaje del sistema capitalista en los medios de producción, esto significando el desplazamiento de otras lenguas consideradas de menor estatus, rebajas a ser usadas en situaciones muy concretas y restar su compatibilidad con el espacio público, resultando en ideología sustractiva del lenguaje (Calvet y Calvet, 2013, citados en Narvaja de Arnoux, 2015). En consecuencia de lo anterior establecido, Narvaja de Arnoux (2015) aclara que las políticas lingüísticas se ven afectadas por la corriente ideológica (relaciones de lucha y poder) afectando en un territorio, donde convergen variedades lingüísticas y estas corrientes pueden ser clasificadas en dos categorías; la primera corriente valora la diversidad lingüística y la promueve, en tanto que la segunda corriente tiene como objetivo la colonización de la diversidad lingüística por medio de una lengua superior-oficial.

Metodología

La metodología se define como un modelo explicativo que permite integrar el conjunto de los preceptos teóricos y fundamentos epistemológicos empleados en la búsqueda del entendimiento ante un problema (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). El presente estudio se lleva a cabo bajo el enfoque de metodología mixta propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), con el fin de examinar la política lingüística de Baja California durante la

década de 2008-2018, a partir de las activaciones glotopolíticas clasificadas en cuatro categorías conceptuales denominadas: estadísticas, normativas, jurisdiccionales y terminológicas. En este contexto, se implementan los principios de la glotopolítica como marco teórico para analizar los diversos rasgos de activación glotopolítica identificados en los documentos de estudio. El objetivo principal de la investigación es comparar y contrastar los casos en los que surgen conflictos lingüísticos dentro del Sistema de Justicia Penal, a través de un diagnóstico dirigido sobre los usos de las lenguas y otros elementos cualitativos. Tal como sostiene Narvaja de Arnoux (2015), el destino de las lenguas está determinado no solo por las regulaciones normativas, sino también por la participación activa de los usuarios en la gestión de su contexto social. Por tal motivo, esta investigación se centra en los intérpretes judiciales como población de análisis y la recopilación de una muestra compuesta por 39 documentos glotopolíticos (ver Figura 1).

Muestra de la investigación: 39 documentos glotopolíticos (elaboración propia).

DISPOSITIVOS NORMATIVOS (A)	JURISDICCIÓN Y COMUNICACIONES JUDICIALES (B)	INSTRUMENTOS TERMINOLÓGICOS (C)
Convención Americana de Derechos Humanos	Padrón de Peritos y Auxiliares del Poder Judicial de Baja California	Norma técnica de competencia laboral para interpretación oral de lengua indígena al español del INALI
Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos	22 Causas penales con participación de intérpretes inglés-español	
Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	3 Causas penales con participación de intérpretes chino-español (sin especificar si mandarín o cantonés)	Glosarios de términos jurídicos del INALI publicados en lenguas indígenas: rarámuri, zapoteco y maya.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	1 Causa penal con participación de un intérprete mixteco-español	
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas	1 Causa penal con participación de un intérprete coreano-español	
Código Nacional de Procedimientos Penales	1 Causa penal con participación de un intérprete francés-español	
Ley Orgánica del Poder Judicial de Baja California		
Reglamento de Peritos y Auxiliares del Poder Judicial de Baja California		

Figura 1. Muestra de la investigación: 39 documentos glotopolíticos.
 Fuente: elaboración propia.

El enfoque metodológico adoptado en este estudio se clasifica como interpretativo y descriptivo por medio de una serie de exégesis de los documentos glotopolíticos recopilados. La recolección de los datos cuantitativos y los textos se lleva a cabo mediante una estrategia ordenada de peticiones formales de acceso a registros y censos de imputación de justicia y seguridad pública del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); así como a informes acerca del estado de disponibilidad de intérpretes de lenguas indígenas en el país del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). En este contexto, el instrumento utilizado para la recolección y análisis de datos (ver Figura 2) se denomina "Rúbrica de evaluación de documentos glotopolíticos para la interpretación judicial"; los datos que se exponen sintetizan los resultados obtenidos de las 39 rúbricas empleadas para evaluar los documentos en el ámbito de la interpretación judicial que conforman la muestra.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE DOCUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS PARA LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL					
TÍTULO DEL DOCUMENTO					
USOS DE LAS LENGUAS					
A	Lenguas utilizadas	Nacional	Extranjeras	Originarias	Indígenas
B	Lenguas referidas	Nacional	Extranjeras	Originarias	Indígenas
C	Lenguas interpretadas	Nacional	Extranjeras	Originarias	Indígenas
INTERVENCIONES DEL LENGUAJE					
D	Tipo de documento	Normativo	Jurisdiccional	Terminológico	Otro
E	Doc. Subcategoría	Trat. Inter.	Ley	Código	Protocolo
F	Ideología lingüística	Mayorización	Minorización	Conflicto	Consenso
G	Menciones glotopolíticas	(#)	(#)	(#)	(#)
H	Participación de intérpretes	Redacción	Operadores	Referidos	Nula
ANÁLISIS					

Figura 2. Rúbrica de evaluación de documentos glotopolíticos para la interpretación judicial.
 Fuente: elaboración propia a partir de Narvaja de Arnoux (2008).

Después de analizar los documentos recopilados, cada rasgo de activación glotopolítica ha sido evaluado aplicando la teoría de la ideología lingüística y clasificado en las categorías principales: ideología monolingüe, ideología multilingüe e ideología plurilingüe, de acuerdo con la definición de Hamel (2013). Finalmente, el conjunto de interpretaciones ideológicas ha sido desarrollado, seguido de una presentación de conclusiones y recomendaciones a la mentalidad monolingüe del Sistema Penal de Justicia de Baja California.

Resultados

En esta sección, en primer lugar, se presenta la síntesis de los resultados obtenidos de las 39 rúbricas de la muestra de documentos; y en segundo lugar se presentan los rasgos de activación glotopolítica que se encontraron en la muestra, desagregados por categorías analíticas (estadísticos, normativos, jurisdiccionales y terminológicos) y examinados por el tipo de ideología lingüística que sustentan: monolingüismo, multilingüismo o plurilingüismo.

Los datos que se presentan indican la síntesis de los resultados de las 39 rúbricas de evaluación de documentos glotopolíticos para la interpretación judicial que componen la muestra. Divididas en dos subcategorías, las variables A, B y C se refieren al uso de las lenguas, mientras que las variables D, E, F, G y H corresponden a intervenciones del lenguaje.

Como se observa en la Tabla 1, en cuanto a las lenguas de uso de los documentos de la muestra, en el cien por ciento se identifica a la lengua nacional (el español) como la lengua en la cual fue redactado, en el 7% se utilizan lenguas extranjeras y en el 2.5% se utilizan lenguas indígenas; las lenguas extranjeras fueron utilizadas en los tratados internacionales, mientras que las lenguas indígenas fueron utilizadas en los glosarios para intérpretes del INALI. Se infiere que la política lingüística, en cuanto al uso de lenguas, presenta características monolingües, en contraposición con el 7% y el 2.5% del multilingüismo y del plurilingüismo, respectivamente.

En cuanto a las lenguas referidas en los documentos de la muestra, la Tabla 1 muestra que en el cien por ciento se hizo referencia a la lengua oficial (el español), seguida por un 82% de los documentos en los que se hizo referencia a lenguas extranjeras; muy por detrás, un 23% de referencias hacia las lenguas indígenas de México y un 18% de referencias para las lenguas originarias de Baja California. Por otra parte, la variable de las lenguas interpretadas

exhibe que en los 28 documentos de la muestra que fueron audiencias públicas se hizo interpretación del español (lengua oficial) en el cien por ciento, mientras que en el 96% de ellos la otra lengua de trabajo fue extranjera (inglés el 78%; chino el 14%; coreano el 3%; francés el 3%), dejando sólo el 3% de uso para una lengua indígena (mixteco).

Tabla 1.

Síntesis de resultados de los 39 documentos de la muestra (elaboración propia).

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE DOCUMENTOS GLOTOPOLÍTICOS PARA LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL					
USOS DE LAS LENGUAS					
A	Lenguas utilizadas	Nacional (39)	Extranjeras (3)	Originarias (0)	Indígenas (1)
B	Lenguas referidas	Nacional (39)	Extranjeras (32)	Originarias (7)	Indígenas (9)
C	Lenguas interpretadas	Nacional (28)	Extranjeras (27)	Originarias (0)	Indígenas (1)
INTERVENCIONES DEL LENGUAJE					
D	Tipo de documento	Normativo (8)	Jurisdiccional (29)	Terminológico (2)	Otro (0)
E	Doc. Subcategoría	Trat. Inter. (3)	Ley (3)	Código (1)	Protocolo (2)
EI	Doc. Subcategoría	Audiencia (28)	Resolución (0)	Padrón (1)	Glosario (1)
F	Ideología lingüística	Mayorización	Minorización	Conflicto	Consenso
G	Menciones glotopolíticas	(68)	(153)	(60)	(160)
H	Participación de intérpretes	Redacción (2)	Operadores (28)	Referidos (39)	Nula (0)

Con la variable de las ideologías lingüísticas, se comprueba que la política lingüística bajacaliforniana en la década 2008-2018 para la interpretación judicial tiene mayor cantidad de activaciones de minorización, con 153, hacia las lenguas distintas a la oficial, por tan sólo 68 activaciones de mayorización, del total de 221 activaciones encontradas en los 39 documentos. En otras palabras, el 69% de las escenas glotopolíticas identificadas en la década fomentan o tienen tendencia hacia la ideología lingüística monolingüe.

Asimismo, las ideologías lingüísticas también se mostraron tendientes hacia el consenso de las lenguas, con 160 activaciones, por encima del conflicto, del cual se identificaron 60, del total de 220; en resumen, la política de la interpretación judicial fomenta en un 73% a la activación y sustento hegemónico de la lengua oficial con el consenso, mientras que deja solamente a un poco más del 25% de las activaciones que pertenecen a una ideología más cercana con el plurilingüismo, basado en revelar el conflicto intrínseco entre las lenguas.

Por último, en cuanto a participación de intérpretes en la redacción de los documentos de la muestra, se obtuvo como resultado que en el cien por ciento son referidos, en el 71% son operadores, mientras que en el 5% formaron parte de la redacción. Con esto se concluye que los intérpretes solamente toman participación como redactores en los documentos terminológicos, también que como operadores tienen actuación solamente en las audiencias.

Rasgos que Activan a la Ideología Lingüística Monolingüe

Es posible describir a la política lingüística de la interpretación judicial de Baja California en la década 2008-2018 a partir de las activaciones ideológicas que se han salido a la luz en las escenas glotopolíticas analizadas en la presente investigación. Así, al elaborar en esta sección una exégesis conjunta de los datos obtenidos en el diagnóstico de los usos de las lenguas junto con los resultados del análisis de la muestra, se pueden identificar los rasgos estadísticos (describen la evolución del pasado al presente, cómo ha funcionado la política lingüística), normativos (describen qué es lo que se desea alcanzar), jurisdiccionales (describen cómo se activa la política lingüística en la realidad judicial) y terminológicos (describen el estatus de las lenguas) que vinculan a la política lingüística bajacaliforniana con una ideología lingüística monolingüe.

La ideología lingüística monolingüe (Hamel, 2013) se identifica con la negación de la legitimidad de cualquier otra lengua a la oficial. Como resultado, sus activaciones glotopolíticas e intervenciones en el lenguaje están vinculadas con la mayorización de la lengua oficial a costa del resto, que en cada contexto de uso se ven minorizadas, perdiendo estatus, prestigio, funciones de uso, identidad, grado de pertenencia con los hablantes y desarrollo económico. En la presente investigación se le vincula con la sistemática minorización de las lenguas distintas al español en la interpretación judicial, sumada al mecanismo ideológico del ‘consenso entre las lenguas’, que significa la reproducción velada y fomento de un supuesto ‘pacto’ acordado entre las comunidades de habla de distintas lenguas para legitimar la hegemonía de la oficial y, así, evitar la mayorización de cualquiera de las restantes.

Rasgos Estadísticos Monolingües. La ideología lingüística monolingüe, a diferencia de la multilingüe y la plurilingüe, es la que presenta mayor cantidad de rasgos de vinculación con la realidad de la política lingüística implementada en México en la última década; es decir, el contexto cuantitativo de los últimos diez años de los usos de las lenguas en la justicia penal revela una política monolingüe.

Como ha quedado demostrado a partir de los resultados del diagnóstico de la presente investigación, el primer y principal rasgo estadístico de una política lingüística monolingüe es el no generar datos de los fenómenos lingüísticos que acontecen en el sistema de justicia penal, en donde en la última década a nivel nacional sólo se tiene registro de la nacionalidad del 5.5% de las personas procesadas; fenómeno que denominamos sesgo metodológico y abarca tanto a la nacionalidad como a las lenguas indígenas, al dominio del español y al analfabetismo de las personas procesadas, así como los derechos lingüísticos de las personas ingresadas en el sistema penitenciario. Baja California destaca como reproductora de la ideología monolingüe debido a la ausencia de datos en la impartición de justicia, alcanzando porcentajes tan altos como el 91% de procesados en la última década de quienes no se conoce su nacionalidad o lengua.

La política lingüística tuvo modificaciones en estos diez años, en donde no es hasta 2012 cuando se tiene acceso a estadísticas de procesos penales a nivel nacional y local donde las personas imputadas de ‘nacionalidades distintas a la mexicana’ y las ‘lenguas indígenas’ son registradas por ‘región’ y ‘familia lingüística’, cuando de 2008-2011 sólo se registraban como ‘otra nacionalidad’, sin especificar el lugar de origen. No obstante que a partir de 2012 se registran variables específicas de región de ‘nacionalidad’ y de ‘familia lingüística’, hasta ahora no hay en existencia datos que indiquen si los derechos lingüísticos fueron garantizados, como por ejemplo si se solicitó a peritos intérpretes o la lengua que hablan.

Pero la piedra de toque ideológica de la política lingüística monolingüe para no adecuarse la diversidad lingüística mexicana queda identificada cuando se sabe que en el 2014 el INEGI auxiliado por la Comisión Nacional de Tribunales Superiores de Justicia (CONAT-TRIB) puso en práctica un proyecto denominado ‘Impartición de justicia en materia penal’, en donde a los censos sí se incorporan variables sociolingüísticas (como es el solicitar traductor o intérprete) de las personas imputadas y de las víctimas. Este proyecto solamente tuvo funcionamiento durante 2014, en el cual participaron 21 estados (Baja California no dio datos); la pregunta es por qué no se dio continuidad a dicho proyecto.

Es posible inferir que sí existe la tecnología para censar la garantía de los derechos lingüísticos, las leyes para alcanzar ese resultado están escritas, así como las instituciones están en funcionamiento; por lo tanto, el único factor que evita que los derechos lingüísticos sean garantizados es la ideología monolingüe de las autoridades en el poder judicial nacional

y estatal. En términos de ideología lingüística, se invisibiliza la existencia de lenguas distintas a la oficial para legitimar la hegemonía monolingüe. Esto acontece en México y en Baja California al quedar demostrada la ausencia de datos y estadísticas del poder judicial, nacional y estatal, con las variables sociolingüísticas necesarias para no violentar los derechos lingüísticos.

El segundo rasgo estadístico de la ideología monolingüe de la política del lenguaje en México y Baja California está relacionado con las lenguas originarias o indígenas, la cual queda demostrado que en las últimas dos décadas los hablantes de estas lenguas han disminuido en cuanto a proporción en el total de la población del país, pasando de 7.4% en 1990, a 7.1% en el 2000, a 6.6% en el 2010, que es el dato más reciente de INEGI, el cual, manteniendo ese ritmo, en 2018 debe rondar el 6.2%. Es decir, que por cada 21 mexicanos que nacen hablantes del español, nace un hablante de lenguas originarias e indígenas.

La ideología monolingüe de la política lingüística mexicana, como queda demostrado, tiene un posicionamiento de minorización no sólo de las lenguas distintas a la nacional oficial, el español, sino también de los hablantes de estas. De esta manera, los derechos lingüísticos sufren un impacto que minoriza los espacios de uso de la variedad lingüística, ante lo cual instituciones como el INALI fueron formadas para fomentar el consenso entre lenguas y una política lingüística multilingüe. No obstante, su labor denota la reproducción de la misma ideología monolingüe, ya que en la última década a nivel nacional sólo ha formado a 65 intérpretes de lenguas originarias e indígenas para los casi 7 millones de hablantes de las más de 62 lenguas y sus variantes lingüísticas; en contraste con los intérpretes de lenguas extranjeras y la mayorización proyectada para esas lenguas por la política lingüística, que en 2018 sólo en Baja California alcanzan los 198.

En específico en Baja California se observa la maximización de la ideología lingüística monolingüe que minoriza hasta invisibilizar a las lenguas originarias e indígenas pero que al mismo tiempo crea instituciones para legitimar el ‘consenso’ entre ellas y la lengua oficial, con datos irrefutables como los desvelados en la presente investigación: primero, que en la última década no ha existido un intérprete de las lenguas originarias de la región; segundo, que en el estado sólo han existido seis intérpretes de lenguas indígenas; tercero, que de las personas procesadas en Baja California con probabilidad de ser hablantes de lenguas originarias e indígenas sólo se tienen datos de 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016; cuarto, sólo se tienen registradas a 74 personas procesadas como hablantes de lenguas originarias e indígenas, que

son el 0.062% en la justicia penal del estado en la última década; y quinto, se observa la discrecionalidad de los jueces para determinar qué personas procesadas requieren de un intérprete, vulneración grave de los derechos lingüísticos y de la ‘consciencia indígena’ reconocida por los tratados internacionales y la constitución mexicana.

Rasgos Normativos Monolingües

El conjunto de legislaciones que regulan los usos de las lenguas y los derechos lingüísticos (entre ellos el derecho a un intérprete) en el espacio público del sistema de justicia penal de Baja California tienen una antigüedad de prácticamente medio siglo, como es el caso del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966, hasta el más reciente que fue la Reforma constitucional de seguridad pública y justicia penal de 2008 y la incorporación del Código Nacional de Procedimientos Penales de 2014, implementado en el estado en 2016. Como política lingüística, ésta comienza en el rango más extremo del monolingüismo para, conforme han pasado las décadas, acercarse como meta al multilingüismo, nunca al plurilingüismo. Por lo tanto, no es de extrañar que los resultados de los rasgos normativos que activan a la ideología monolingüe se encuentren en segundo lugar, detrás de los de tipo multilingüe, que con las reformas en los últimos años ha ganado espacios en la legislación.

El primer rasgo normativo que caracteriza a la política lingüística de la interpretación judicial en Baja California (2008-2018) con la ideología monolingüe es la ‘aseguración’ de las lenguas nacionales propuesta por el Convenio 169 de la OIT, en donde en el Artículo 28 obliga a que las comunidades originarias lleguen “a dominar la lengua nacional una de las lenguas oficiales del país”; en detrimento del plurilingüismo dicho artículo sustenta la ideología conservadora liberal de que un estado nación debe identificarse con una lengua oficial o nacional, en el caso de México el español.

En el mismo tratado internacional, el Convenio 169 de la OIT, se identifica el segundo rasgo de la ideología monolingüe, en el cual se excluye en numerosos artículos (2, 4, 5, 7 y 27) los vocablos ‘lengua’ e ‘idioma’ como parte esencial de la cosmovisión, cultura, educación, instituciones y valores de las comunidades originarias. De esta manera, este silencio ideológico suprime la necesidad de las lenguas originarias, fomentando su minorización e incorporándolas de manera obligatoria en el ‘consenso’ establecido por las lenguas extranjeras colonialistas, como el español y el inglés.

El tercer rasgo ideológico monolingüe se encuentra en la legislación nacional, en específico en la constitución política mexicana, en donde en el Artículo 20 reformado en el 2008 (a diferencia de los tratados internacionales) se excluye como garantía judicial para las personas imputadas y para las víctimas el tener un traductor o intérprete en los procesos penales. La exclusión de este derecho lingüístico responde al mismo silencio ideológico de la minorización de las lenguas distintas a la nacional.

Como cuarto rasgo, en donde la ideología monolingüe avanza y multiplica sus espacios normativos de incidencia en la política lingüística es, precisamente, en la legislación más reciente: el código nacional de procedimientos penales (CNPP). En esta ley secundaria de 2014 se identifica cómo la ideología que sustenta el consenso obligatorio entre lenguas impuesto por la hegemonía de la 'lengua nacional' vinculada al estado nación, en este caso el español, alcanza a regular los espacios de uso de la variedad lingüística mexicana. El Artículo 46 establece claramente al español como la lengua en que se desarrollan los interrogatorios, aunque para quien no lo domine se le proveerá intérprete y puede utilizar su propia lengua; lo mismo se observa en el Artículo 45, donde obliga a que los actos procesales y el desahogo de los medios de prueba sean en español. Este fenómeno se observa también en la Ley Orgánica del Poder Judicial de Baja California, en donde en sus Artículos 4 y 236 identifica al español como la lengua para los juicios penales.

El quinto rasgo se refiere a los requisitos que establece el CNPP para los intérpretes. Si se es hablante del español o una lengua extranjera y con oportunidad económica de estudiar, estos requisitos parecen razonables; no obstante, la ideología monolingüe de minorización de las variedades lingüísticas se reproduce en este tipo de mecanismos que parecen obvios para el mestizo mexicano hablante de español pero que no lo son para las comunidades de hablantes de lenguas distintas a la oficial; a eso se denomina colonialismo lingüístico (Hamel, 2013). Como se observa en el Artículo 369, un requisito para ser perito es tener título oficial en la materia, empero, qué sucede con el alto porcentaje de intérpretes en las comunidades indígenas cuyos procedimientos de especialización en la lengua no caen bajo el modelo universitario occidental; sí, se ha fundado el INALI, no obstante, ya quedó demostrado que esa institución en diez sólo ha formado a 65 intérpretes en todo el país. La Ley Orgánica del Poder Judicial de Baja California, asimismo, enumera más requisitos ideológicos monolingües, como por ejemplo en el Artículo 228, donde demanda un antecedente de honestidad para los peritos; en el 229 donde demanda un título. No obstante, en este último artículo y

en el 231, afirma que, en caso de no haber peritos registrados, se puede acudir a un 'práctico' de la materia o a profesores de escuelas públicas; la minorización ideológica monolingüe sale a la luz al observar que no requiere a especialistas, líderes comunitarios ni integrantes de comunidades de habla originarias o indígenas distintas al español.

En este mismo tenor de requisitos normativos entendidos como un rasgo ideológico del monolingüismo, el Reglamento de peritos del poder judicial de Baja California añade a la lista el perfil del perito intérprete, en donde se observa la exclusión que minoriza a aquellos hablantes de lenguas nacionales indígenas; en primer lugar, deben ser personas versadas en el oficio, en donde identifica solamente al intérprete de lenguas o al intérprete auditivo oral; al realizar una traducción, estas deben acompañarse por la certificación del poder judicial; los intérpretes deben, además de tener el título académico de comprensión de otra lengua, uno donde se les certifique como intérprete, aunado a la actualización de sus conocimientos y no tener antecedentes penales. En el mismo reglamento, de no haber peritos disponibles, se puede acudir a otro partido judicial, pero no afirma que se pueda acudir a intérpretes de comunidades indígenas. Asimismo, enumera las faltas, sanciones, inhabilitaciones en que pueden incurrir los peritos, así como el servicio social, en las cuales ninguna se observa la perspectiva de mayorización de las lenguas indígenas; como si no existiera la problemática de la variedad lingüística en el estado de Baja California, el reglamento utiliza el mecanismo del silencio ideológico con perspectiva monolingüe.

Rasgos Jurisdiccionales Monolingües

La ideología monolingüe es la que prevalece como la hegemónica en la política lingüística de la interpretación judicial en Baja California entre los años 2008-2018, así lo demuestra la cantidad de rasgos jurisdiccionales que se vinculan con ella en contraste con los prácticamente nulos multilingües y los pocos plurilingües que se encontraron.

El rasgo jurisdiccional que por excelencia se encontró es la reproducción simbólica y real de la minorización de la variedad lingüística del país. Esta minorización, consecuencia del consenso establecido por la política lingüística se identifica en cada una de las actividades, por ejemplo, del padrón de intérpretes del poder judicial. En primer lugar, dicho padrón prioriza la mayorización del idioma inglés al crear tres categorías distintas para los especialistas en las lenguas registrados: intérprete del idioma inglés-español, intérprete y traductor del inglés y traductor del idioma inglés-español; la especificidad bajo la cual se subcategoriza

a la lengua inglesa contrasta con la nula aparición de intérpretes de otras lenguas nacionales mexicanas, es decir, la minorización latente que es parte intrínseca del consenso monolingüe.

El segundo rasgo jurisdiccional vinculado con el patrón radica en los requisitos que el poder judicial impone para registrarse como perito intérprete; de nueva cuenta se observa el mecanismo ideológico de la reproducción de la minorización, en donde son cada vez menos especialistas en el lenguaje quienes tienen acceso para competir por estos puestos laborales; entre los requisitos se encuentra (el cual no se solicita para el traductor) el certificado de intérprete de una institución oficial, aunado a poseer un título de licenciatura en traducción o de especialidad.

El tercer rasgo jurisdiccional es el de las audiencias públicas analizadas en la muestra de la presente investigación, que son el espacio público profesional más relevante de los intérpretes judiciales y se recabaron 22 causas penales en donde se solicitó a intérprete de la lengua inglesa. Como se ha comprobado, en las audiencias de la justicia penal de la última década se observa la mayorización de una lengua extranjera y de la del español por encima del resto de lenguas extranjeras, originarias e indígenas, minorizándolas. El resultado de esta política lingüística va encaminado a dar respuesta a las demandas instauradas por los organismos trasnacionales del derecho internacional, como es el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuya planificación lingüística internacional se basa en la división social de las lenguas en tres estratos: la internacional (inglés), las regionales continentales (alemán, español, francés, chino, ruso, entre otras) y las indígenas (el resto de familias lingüísticas de los países). De esta manera, la legitimación estructural de la división social de las lenguas se basa en la hegemonía de la primera sobre las segundas y las terceras, así como en la dominación de las segundas sobre las terceras; esta ideología que se ha denominado multilingüe en realidad esconde rasgos jurisdiccionales monolingües, en donde para la lengua principal (el inglés) el resto de lenguas son un estorbo y deben ser sujetas a la minorización, mientras que las comunidades de habla son aculturizadas. Por lo tanto, al mismo tiempo que garantizan derechos lingüísticos en cada una de las audiencias jurisdiccionales reproducen la ideología monolingüe de la minorización y el consenso entre las lenguas; son en tanto, voceros de esta ideología, que se disfraza de multilingüe, sin siquiera haber firmado un contrato de filiación con los organismos trasnacionales.

Para enlistar los retos traductológicos jurisdiccionales, los cuales a partir de la muestra se observaron que los intérpretes se han enfrentado en las audiencias del sistema de justicia penal en los últimos diez años así como los derechos lingüísticos que han garantizado, están los siguientes: (i) Retos traductológicos: conocer el nuevo sistema penal acusatorio, comparecer ante la autoridad judicial, aceptar el cargo como intérprete de la persona imputada, de la víctima o de ambos, el procedimiento abreviado, la sentencia; (ii) Derechos lingüísticos garantizados: determinar la legalidad de la detención, que el imputado conozca sus derechos, el derecho a la defensa, la formulación de la imputación, que el imputado se reserve el derecho a declarar, la situación jurídica del detenido, las medidas cautelares, la prórroga al cierre de la investigación, la vinculación a proceso, que se notifique a los consulados de que un connacional está siendo procesado, las amonestaciones, la reparación del daño.

Por otro lado, la autoridad judicial (juez) se ve obligado a realizar una serie de resoluciones durante los procesos penales para garantizar que los elementos descritos acontezcan. A partir de la muestra se identificaron los siguientes tipos de resoluciones vinculadas a los intérpretes que emiten los jueces: los oficios de solicitud de comparecencia del intérprete de las lenguas requeridas, los citatorios enviados por el juez directamente a los intérpretes y las multas en las cuales los intérpretes incurren en caso de no comparecer; para sustentar en la norma dichas resoluciones, en la muestra se ha observado que los jueces recurren a los Artículos 20 constitucional, y del CNPP, los 7, 23, 24 y 122.

Rasgos Terminológicos Monolingües

Como ha quedado demostrado, la ideología monolingüe es la que ha mantenido la hegemonía en la década estudiada, por eso los rasgos terminológicos que requiere para legitimar su política lingüística se encuentran no en los documentos glotopolíticos que se analizan en la muestra de la presente investigación, sino en la estructura lingüística institucional, política, económica y legislativa que ha construido. Por consiguiente, no se encontró ningún documento terminológico de ideología monolingüe especializado para intérpretes judiciales publicado entre 2008 y 2018, ya que su mecanismo ideológico radica, en primer lugar, en invisibilizar el conflicto entre las lenguas y la mayorización de las oficiales, mientras que en segundo lugar, no necesita publicar documentos terminológicos como parte de su estrategia de planificación lingüística ya que estos son emitidos por las instituciones encargadas para implementar su ideología, como son las universidades y sus planes de estudio de lenguas que

adoptan los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los organismos transnacionales como la UNESCO, los órganos autónomos como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y las reformas educativas de mayorización del inglés y del español.

Rasgos que Activan la Ideología Lingüística Multilingüe

En esta sección se elabora una exégesis conjunta de los datos obtenidos en el diagnóstico junto con los resultados del análisis de la muestra, en los que se pueden identificar los rasgos (estadísticos, normativos, jurisdiccionales y terminológicos) que vinculan a la política lingüística de la interpretación judicial de Baja California (2008-2018) con una ideología lingüística multilingüe.

La ideología lingüística multilingüe (Hamel, 2013) se caracteriza por reconocer la existencia de otras lenguas distintas a la oficial, que para ella son necesariamente subordinadas, a las cuales se les otorgan algunos derechos lingüísticos, pero que en realidad son un problema que debe resolverse con el monolingüismo. Como resultado, sus activaciones glotopolíticas e intervenciones en el lenguaje están vinculadas con la mayorización discreta y a cuentagotas de las lenguas subordinadas, pero siempre bajo el mecanismo ideológico del ‘consenso’ hegemónico de la lengua oficial, jamás rompiéndolo o aceptando la existencia del conflicto.

Por lo tanto, a pesar de que el multilingüismo se presenta a sí mismo como una política que promueve la mayorización de las lenguas distintas a la oficial, en realidad da continuidad a su carácter hegemónico, por lo cual las lenguas restantes continúan siendo minorizadas en sus contextos y funciones de uso, siguen perdiendo (aunque bajo procesos históricos de mayor duración y sin aparente violencia o coerción física, más sí simbólica) estatus, prestigio, identidad, grado de pertenencia con los hablantes y desarrollo económico; no obstante, lo que sí obtienen son espacios en la normatividad para defender sus derechos. En la presente investigación al multilingüismo se le vincula con la minorización ‘detrás de bastidores’ de las lenguas distintas al español en la interpretación judicial, sumada al mecanismo ideológico del ‘consenso entre las lenguas’, en donde con la incorporación de lenguas extranjeras proyecta una imagen de diversidad y multiculturalidad, aunque su meta final sea regresar al monolingüismo, vía el bilingüismo sustractivo español-inglés.

Rasgos Estadísticos Multilingües. En la última década la ideología lingüística multilingüe es la que presenta en segundo lugar, por detrás de la monolingüe, la mayor cantidad de rasgos identificables con la realidad estadística observable de la política lingüística de

México en el ámbito de la interpretación judicial penal; es decir, en los últimos diez años la política multilingüe ha ido ganando espacios cuantitativos.

El primer rasgo estadístico es el aumento en el número de personas procesadas en la justicia penal en México y en Baja California, tanto hablantes del español como hablantes de lenguas extranjeras; en promedio, en México se registraron 200,305 personas procesadas por año, mientras que en Baja California el promedio por año fue de 46,566, aunque se debe tomar en consideración que la cifra en el estado se incrementó por los procesos atrasados que fueron concluidos ante la implementación del nuevo sistema penal acusatorio. Por lo tanto, el aumento en el número de procesados penales significa el aumento en los usos de dichas lenguas, implicando la necesidad de mayor consenso entre lenguas: una legislación acorde a las demandas de los derechos lingüísticos en ella representados que, como se observó en el análisis de la muestra, la normatividad aprobada en las últimas legislaturas promueve el desarrollo de sociedades multilingües.

El segundo rasgo estadístico que sustenta una ideología lingüística multilingüe es el aumento y multiplicidad de lenguas extranjeras usadas en las audiencias públicas del sistema de justicia penal, que han visto un fenómeno de mayorización que combate a la ideología monolingüe, aunque bajo la hegemonía de esta con el consenso de las lenguas. Si bien los censos del poder judicial y del INEGI no otorgan estadísticas de los usos de las lenguas, los padrones de peritos intérpretes del poder judicial en el estado dan indicativos del comportamiento de esta ideología multilingüe. Por ejemplo, tan sólo de lenguas europeas distintas al inglés en Baja California se ha pasado de 18 intérpretes en 2008 a 32 en 2018, lo que significa un aumento del 41%; fenómeno similar ha acontecido con las lenguas orientales, que pasaron de 6 intérpretes en 2008 a 13 en 2018, lo que representa un incremento de más del cien por ciento; y no se hable del inglés, que pasó de 118 intérpretes en 2008 a 152 en 2018, para un incremento del 22%. Si sumamos estas tres tipologías de lenguas extranjeras se muestra que de 2008 a 2018 se inscribieron 55 nuevos intérpretes al padrón del poder judicial bajacaliforniano, de los cuales 45 son mujeres, lo que representa el 82% del total.

La ideología lingüística multilingüe se vio fortalecida en la década 2008-2018 en Baja California, así lo demuestran los rasgos estadísticos citados y los restantes presentados, ya que este fenómeno también se observa tanto en los datos clasificados por partido judicial como en las cifras del sistema penitenciario. Como conclusión, que cada vez más graduados de las carreras de traducción e interpretación, y en este caso específico cada vez más mujeres,

vislumbren a las lenguas extranjeras como un medio de vida comprueba que la ideología del consenso entre lenguas, con todas sus implicaciones estadísticas, normativas, jurisdiccionales y terminológicas, ha sido en la última década un triunfo para la política lingüística multilingüe que se inició en México con las reformas de 2001.

Rasgos Normativos Multilingües. En la década de 2008-2018, el conjunto de legislación que compone a la política lingüística de la interpretación judicial en Baja California tiene mayor cantidad de rasgos normativos de la ideología lingüística multilingüe que, como ya se ha mencionado, es seguida por los rasgos monolingües. Así, en los últimos diez años se ha observado el avance de una legislación monolingüe en el intento por ser transformada a partir de reformas legislativas en una legislación con rasgos ideológicos multilingües, mas no plurilingües.

El primer rasgo normativo vinculante a la ideología multilingüe ha sido identificado en los tratados internacionales, en específico en el Artículo 1 de la CADH así como los artículos 2 y el 24 del Pacto, y el 31 del Convenio 169 de la OIT, donde se obliga a los estados a no discriminar por cuestiones de lengua, aunque no menciona la importancia de su uso; el principio ideológico de este rasgo recae en el equilibrio que la política lingüística multilingüe quiere alcanzar entre la mayorización de las lenguas oficiales, en este caso el español, en ‘consenso’ con la velada minorización del resto de lenguas para, así, evitar el conflicto entre ellas (y sus comunidades de habla), lo que implicaría cuestionar la hegemonía de las lenguas extranjeras colonialistas en el plano internacional con la implementación de una política lingüística plurilingüe.

El segundo rasgo normativo que identifica elementos de una ideología lingüística multilingüe es la apertura de los nuevos espacios que se abren en los tratados internacionales para el uso de lenguas distintas a las oficiales, como se observa en el Artículo 13 del Pacto o en los artículos 78 y 441 del CNPP, donde el primero establece que cualquier extranjero antes de ser expulsado de un país tiene el derecho a exponer una argumentación en contra de su expulsión, de donde se infiere que puede ser en su propia lengua, mientras que el segundo y el tercero garantizan que cualquier solicitud de tribunal extranjero debe incluir traducción y que a los imputados extranjeros se les debe proporcionar asistencia migratoria; el mecanismo ideológico del consenso de las lenguas, en este rasgo, radica en la discreta mayorización, a cuenta gotas y nada dañina para la hegemonía lingüística institucionalizada, en el uso de lenguas distintas a la oficial en espacios públicos judiciales.

Este mismo rasgo normativo segundo se observa en el Convenio 169 de la OIT, al aceptar textualmente en su Artículo 28 la existencia de las lenguas indígenas, las cuales los estados deben preservarlas, promover el desarrollo y su práctica; este artículo del Convenio, copiado textualmente, también reproducido en los Artículos 2 y 3 de la muy posterior Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003. El mecanismo ideológico multilingüe aquí presente se devela en la redacción del artículo, al afirmar que esto deben hacerlo “siempre que sea viable”, es decir, que no están obligados a ello, como sí lo están a garantizar el entendimiento de la lengua oficial.

Esta cautelosa mayorización de las lenguas distintas a las oficiales se observa a lo largo de toda la normatividad de ideología multilingüe, como queda registrado en el Artículo 30 del Convenio, en donde los estados deben dar espacios en los medios de comunicación a lenguas distintas a la oficial y a sus traducciones sólo “si fuera necesario”, o en el Artículo 6 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en donde se afirma que esto sea por “áreas de cobertura” y no a nivel nacional. En otras palabras, después de siglos de colonización lingüística, mayorización sistemática de las lenguas extranjeras coloniales, muerte de cientos de otras lenguas y genocidio de sus hablantes, sólo ‘si fuese necesario’ o por ‘área de cobertura’ le permite a esas pocas comunidades de habla sobrevivientes hacer uso de sus lenguas en los medios de comunicación, pero como ya son tan pocos hablantes, entonces por lógica multilingüe se hace ‘innecesario’ su uso. Son un estorbo para el desarrollo de la modernidad conservadora liberal.

El siguiente rasgo normativo multilingüe, el tercero, está vinculado al mecanismo ideológico falaz de la sustitución de la parte por el todo, que en términos de una política lingüística se identifica con dar nombre y definición a las minorías lingüísticas, pero, al mismo tiempo, en lugar de garantizar equitativamente el uso de sus lenguas junto con las oficiales, se busca conceptualmente vincular con el pasado. Este rasgo se observa en el Convenio 169 de la OIT, en su Artículo 1, en donde define a los pueblos tribales y a los pueblos indígenas (definición, la segunda, que luego la constitución mexicana copiaría en la Reforma de 2003 en su Artículo 2) como ‘descendientes’ de los pueblos originarios antes de la colonización que conservan (como por arte de magia) ‘una parte’ de sus instituciones. Así, al invisibilizar la responsabilidad directa (es decir, el conflicto entre lenguas y culturas) en la destrucción de estas civilizaciones, la normatividad multilingüe muestra cómo en realidad el consenso entre lenguas que propone no es tanto un consenso, sino el resultado de sustituir

la totalidad de lenguas por el uso de sólo una de ellas bajo la dicotomía: modernidad/pre-colonialismo.

El cuarto rasgo normativo ideológico multilingüe identificado en la política lingüística mexicana de la última década es el que está vinculado con lo establecido en los tratados internacionales en cuanto a la justicia penal de comunidades de habla distintas a la lengua nacional. En específico en el Convenio 169 de la OIT, en sus Artículos 9, 10 y 12 se define que las garantías procesales en las comunidades indígenas deben respetar los métodos tradicionales, así como los tribunales nacionales deben respetar los usos y costumbres de los pueblos, a quienes se debe dar preferencia a sanciones distintas al encarcelamiento. Este rasgo normativo está particularmente vinculado a los derechos humanos, que es un mecanismo ideológico arraigado en la política del multilingüismo; de acuerdo a este, los derechos humanos son universales, intransferibles y, en la justicia penal, se fusionan con los derechos procesales, las garantías judiciales y los derechos lingüísticos. Así, a través de los derechos humanos es como se fundamenta la ideología del consenso, al establecer reglas judiciales homogéneas para todos los pueblos y naciones del mundo; en otras palabras, que todas las personas procesadas por la justicia penal, sin importar su lengua, tengan las mismas garantías judiciales, aunque se deben considerar los particularismos culturales de las comunidades minorizadas.

El quinto rasgo normativo son los derechos humanos, ya incorporados a la constitución mexicana en el Artículo 1 a partir de 2011, y que son el pilar alrededor del cual se construyen los derechos lingüísticos, entre los cuales se encuentra el derecho a contar con un intérprete en la justicia penal. Si bien México ya había firmado con anterioridad a 2011 tratados internacionales de derechos humanos, constitucionalmente los tribunales del poder judicial del país no estaban obligados a otorgar resoluciones basadas en estos. Por lo tanto, después del 2011, el Artículo 1 se convierte en la bandera para el fortalecimiento de la ideología multilingüe que ha acontecido en los últimos años y que, como se ha observado en los datos estadísticos del diagnóstico, es congruente con el incremento de peritos intérpretes de lenguas extranjeras y con la mayor cantidad de datos de la estadística judicial a partir de 2012. No obstante, es llamativo que en este artículo no se haya incluido a la lengua como un elemento cultural para la no discriminación; el rasgo ideológico multilingüe ahí se comporta como monolingüe. Asimismo, en cuanto a derechos humanos, el Artículo 2 incorpora a la conciencia de la identidad indígena como el criterio para determinar a quién aplicar legislación destinada a esos pueblos que, como ya se ha mencionado, este derecho todavía no se

garantiza en la justicia penal, ya que los jueces siguen determinando la necesidad o no de un intérprete.

Las reformas normativas relacionadas con la educación bilingüe son el sexto rasgo ideológico del multilingüismo en la política lingüística de los últimos diez años. La educación bilingüe implica la mayorización velada, discreta y a cuentagotas, de las lenguas originarias e indígenas en espacios públicos de uso, aunque bajo el ‘pacto’ original del consenso hegemónico; aquellos reformistas que han alabado la legislación mexicana de 2003 se topan con pared cuando se destaca en el Artículo 2 que la educación bilingüe se da en programas ‘regionales’; la regionalización de la variedad lingüística es un rasgo ideológico que el multilingüismo utiliza para legitimar la hegemonía de la lengua oficial y para situar como tercera lengua a las indígenas, inferiores. Este mecanismo ideológico de ‘consenso’ responde, para mencionarlo de nuevo, a la sustitución del todo por la parte, en donde en la categoría de absoluto se dispone al español y en categorías de partes se sitúan a las lenguas minorizadas originarias e indígenas. Esta sustitución ideológica hace parecer, de manera falaz, que la universalización del español en el país es irremediable, natural y perenne, por lo cual el resto de lenguas deben restringirse a sus espacios de usos regionales, de por sí ya marginalizados y minorizados por siglos; cuando en realidad, el proceso histórico es el contrario, en donde son estas lenguas las que han estado presentes y sobrevivido mayor cantidad de regímenes institucionales colonialistas, postcolonialistas, imperialistas, nacionalistas, postnacionalistas, y los que sigan.

El séptimo rasgo normativo está vinculado con el INALI, en donde el Artículo 20 de la Ley General lo obliga a elaborar, en primer lugar, un catálogo de las lenguas indígenas del país, y en segundo lugar, censos sociolingüísticos. Esta mayorización de las lenguas distintas a la oficial es la apuesta más potente de política lingüística multilingüe, en donde el INALI se convierte en el impulsor de lo que en la teoría se conoce como la política y planificación lingüística de las lenguas originarias e indígenas. Así, la institucionalización de estas lenguas comienza a partir del desarrollo estratégico de la planificación lingüística, en donde cada estado será responsable de aplicarlo de acuerdo con sus especificidades etnolingüísticas.

La legislación nacional incorpora en los últimos diez años rasgos normativos multilingües en cuanto a los intérpretes en la justicia penal, los cuales en todo sentido fortalecen los derechos lingüísticos de la población mexicana; los Artículos 109, 113 y 351 del CNPP, los

incorpora. Asimismo, La Ley Orgánica los denomina como auxiliares de la justicia en su Artículo 4; les establece obligaciones profesionales en el Artículo 233; cómo se entregan los honorarios en el Artículo 235; y los define como trabajadores en una función pública en el Artículo 227. Por su parte, el Reglamento de peritos del poder judicial determina la duración de un año del cargo como peritos intérpretes en el Artículo 16; define los valores de la interpretación en el Artículo 19, así como sus derechos y obligaciones.

Rasgos Jurisdiccionales Multilingües. Como resultados inesperados, los rasgos jurisdiccionales de ideología multilingüe fueron los que se encontraron en menor cantidad en la política lingüística de la interpretación judicial en la última década. Estos se reducen a la mayorización en la utilización de las lenguas extranjeras en ciertos espacios jurisdiccionales.

En primer lugar, el padrón de intérpretes del poder judicial abre espacios de registro específicamente para ciertas lenguas, que a la letra enlista: inglés-español, chino mandarín a español, alemán, chino, francés, italiano, japonés, portugués y ruso; complementado con el requisito de que cualquier documento que sea ingresado en alguna de esas lenguas debe ser acompañado por su traducción certificada al español.

El segundo rasgo jurisdiccional de una ideología multilingüe se identifica en la muestra, con los tres intérpretes solicitados, por el poder judicial, del chino [sic] y uno del francés. Para lengua china se observan las complicaciones que implica la mayorización de cierto tipo de lenguas cuando la cantidad de intérpretes es tan reducida; no obstante, la garantía de los derechos lingüístico primó, ante lo cual los jueces determinaron que las audiencias no pueden continuar sin antes contar con los intérpretes de chino. Fenómeno que se repitió en la audiencia en donde se solicitó a un intérprete de francés, a pesar de que el citatorio para el especialista de lengua europea no tuvo tantas complicaciones como con el chino. Así, la muestra ha permitido comprobar el funcionamiento de la ideología multilingüe, al incorporar el consenso de las lenguas a través de la legislación que obliga a los operadores judiciales a garantizar los derechos lingüísticos, junto con la mayorización a cuentagotas de lenguas que por distintos contextos han sido minorizadas en esa comunidad de habla.

Rasgos terminológicos multilingües. A diferencia de la estrategia terminológica monolingüe, las reformas multilingües de la última década han obligado a órganos autónomos como el INALI publicar documentos terminológicos para fomentar la mayorización de las lenguas originarias e indígenas, sin embargo, como ha quedado demostrado, bajo un contexto plurilingüe, por lo que no corresponden a esta categoría. Así, los rasgos ideológicos de

orden terminológico se identificaron en tres niveles: en primer lugar, los usos del léxico vinculado con la lingüística en los documentos normativos (leyes) de la muestra.

El vocablo *idioma* se usa en la CADH, en el Pacto, en el CNPP y en el Reglamento, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘no discriminación por raza, color, sexo, *idioma*, religión, origen nacional o social’, ‘si no comprende o no habla el *idioma* del juzgado o tribunal’, ‘emplear su propio *idioma*’, ‘en un *idioma* que comprenda’, ‘si no comprende o no habla el *idioma* empleado en el tribunal’, ‘hacer uso de su propia lengua o *idioma*’, ‘personas serán interrogadas en el *idioma* español’, ‘actos procesales deberán realizarse en *idioma* español’, ‘no hablen o no entiendan el *idioma* español’, ‘registro de su declaración en el *idioma* de origen’, ‘interrogadas en *idioma* español’, ‘respectiva traducción al *idioma* español’, ‘no hable el *idioma* español’, ‘peritos traductores de *idiomas*’, ‘no sólo tener conocimiento del *idioma* del que se trate’.

El vocablo *lengua(s) indígena(s)* se usa en el Convenio 169 de la OIT, en la CPEUM y en la Ley General, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘preservar las *lenguas indígenas* de los pueblos interesados’, ‘a leer y escribir en su propia *lengua indígena* o en la *lengua* que más comúnmente se hable’, ‘en las *lenguas* de dichos pueblos’, ‘traduzca a las *lenguas* de los pueblos *indígenas*’, ‘preservar y enriquecer sus *lenguas*’, ‘tengan conocimiento de su *lengua* y cultura’, ‘las *lenguas indígenas* que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son las *lenguas nacionales*’, ‘las *lenguas indígenas* serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite’, ‘comunicarse en la *lengua* de la que sea hablante’, ‘las *lenguas indígenas* proceden de pueblos preexistentes en el territorio nacional’, ‘preservación, desarrollo y uso de las *lenguas indígenas nacionales*’, ‘acceso a la jurisdicción del estado en la *lengua indígena* nacional’, ‘conocimiento de su *lengua indígena* y cultura’, ‘activos en el uso y la enseñanza de las *lenguas*’, ‘uso de las *lenguas* de los migrantes *indígenas*’, ‘vigorización de las *lenguas indígenas*’, ‘conocer la diversidad de las *lenguas indígenas*’, ‘catálogo de las *lenguas indígenas*’.

El vocablo *intérprete* se encuentra en la CADH, en el Pacto, en el Convenio 169 de la OIT, en la CPEUM, en la Ley General, en el CNPP, en la Ley Orgánica y en el Reglamento, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘asistido gratuitamente por un traductor o in-

intérprete’, ‘hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles si fuese necesario, *intérpretes* u otros medios eficaces’, ‘asistidos por *intérpretes* y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura’, ‘asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por *intérpretes* y defensores’, ‘se acrediten *intérpretes* y traductores de lenguas indígenas’, ‘certificar a los *intérpretes*, traductores y profesionales bilingües’, ‘deberá proveerse traductor o *intérprete*’, ‘comunidades indígenas, se les nombrará *intérprete* que tenga conocimiento de su lengua y cultura’, ‘mediante la asistencia de un traductor o *intérprete*’, ‘*intérprete* o traductor desde la denuncia hasta la conclusión del procedimiento penal’, ‘actuar asistido de un *intérprete*’, ‘asistido de un *intérprete* de la cultura y lengua de que se trata’, ‘no comparezcan testigos, peritos o *intérpretes*’, ‘traductor o *intérprete* de su confianza, por su cuenta’, ‘*intérpretes* oficiales y demás peritos’, ‘traductor o *intérprete* de idiomas’, ‘traducción e *intérprete* auditiva oral’, ‘traducir o *interpretar*’.

El vocablo *lingüística* y sus conjugaciones se usan en la CPEUM y en la Ley General, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘criterios *etnolingüísticos* y de asentamiento físico’, ‘promueva el *multilingüismo* y el respeto a la diversidad y los derechos *lingüísticos*’, ‘educación intercultural y *bilingüe*’, ‘para la rehabilitación *lingüística*’, ‘profesores de la educación básica *bilingüe* hablen y escriban’, ‘centros de estudio de los materiales *lingüísticos*’, ‘sociedad civil realice investigaciones *etnolingüísticas*’, ‘certificar a los *intérpretes*, traductores y profesionales *bilingües*’, ‘programas de desarrollo *lingüístico*’, ‘diseñar un censo *sociolingüístico*’, ‘congresos estatales analizarán, de acuerdo con sus especificidades *etnolingüísticas*’.

En segundo lugar, el léxico vinculado con la *lingüística* que se usa en las audiencias judiciales de la muestra en donde participan los *intérpretes* se subcategoriza en tres. Los *derechos lingüísticos* que garantiza, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘adecuada *asistencia técnica y legal*’, ‘garantizar el *derecho de defensa*’, ‘tengan la *comprensión y entendimiento* debido durante el desarrollo de la audiencia’, ‘*informe al imputado de...*’, ‘las *traducciones pertinentes*’, ‘*traduzca escritos* de acusación y corrección de vicios formales’, ‘*omisiones en que incurrieron los peritos* de referencia’, ‘la *traducción requerida* se realice con motivo del servicio social obligatorio’, ‘no violentar la garantía que asiste al acusado ... de ser *asistido en forma gratuita*’, ‘proceda a *traducir* la misma’, ‘*no está conforme con el perito* toda vez que no está preparado y no desea continuar con la audiencia’, ‘tiene *derecho de ser escuchada* en cuanto a oposición fundada’.

El léxico en las audiencias públicas de la muestra vinculado al vocablo *idioma* tiene su uso a través de las siguientes unidades discursivas: ‘durante el desahogo de la audiencia se conducirá en su *idioma* inglés’, ‘y hablan el *idioma* inglés’, ‘solamente domina el *idioma* chino simplificado, no así el chino tradicional’, ‘traductor del *idioma* inglés español’, ‘perito traductor en *idioma* Inglés’, ‘incomparecencia de las peritos traductoras del *idioma* inglés-español’, ‘no habla el *idioma* español’, ‘no domina el *idioma* castellano’, ‘no dominan el *idioma* español, sino el *idioma* inglés y en aras de no violentar sus derechos humanos’, ‘no dominan el español, sino el *idioma* inglés, en aras de no violentar sus derechos’, ‘advirtiendo que el imputado es de origen extranjero y no domina el *idioma* español, siendo el *idioma* inglés su *lengua* de origen’, ‘refiere no requerir traductor, toda vez que entiende y habla el *idioma* español’, ‘no habla y no entiende suficientemente el *idioma* español’, ‘imputado manifestó no dominar cabalmente el *idioma* castellano, considerando indispensable la presencia de un intérprete del *idioma* coreano’, ‘designa intérprete que tenga conocimiento de la *lengua* indígena mixteca medio’, ‘tema del *idioma*’, ‘no existe persona certificada con conocimiento de dicho *idioma*’.

En las audiencias públicas también se ha identificado léxico relacionado con los *peritos intérpretes*, a través de las siguientes unidades discursivas: ‘la perito *traductor*’, ‘debidamente asistido por la perito *traductora*’, ‘asistido por la perito *traductor*’, ‘por conducto del perito *traductor*’, ‘se ordena al *perito* traduzca citación por estados[sic]’, ‘la imputada asistida de su *traductor*’, ‘atención prestada por la *perito*’, ‘comparecencia de la perito *traductor*’, ‘información de *peritos* a citar’, ‘ordena citar a *traductor*’, ‘que *asiste* al ofendido’, ‘se ordena citar a la perito *traductora*’, ‘informe, a efecto de que se designe perito *traductor*’, ‘ordena a la administración designar nuevo perito *traductor*’, ‘peritos en materia de *traducción* del idioma inglés-español’, ‘designó como perito en materia de *Traducción* del Idioma Inglés-Español’, ‘*asista* al Notificador adscrito a realizar la diligencia’, ‘se ordena citación, *intérprete*’, ‘ordena citar al perito *traductor*, apercibido en caso de incomparecencia con veinte unidades de medida y actualización’, ‘designa un *intérprete* al imputado, toda vez que es indígena, su dialecto es mixteca medio’, ‘solicitando la designación de un perito *intérprete* del idioma coreano’, ‘como *intérprete* traductor al cónsul’, ‘asistencia consular e *intérprete*’.

El tercer elemento terminológico multilingüe de la política lingüística es la Norma técnica de competencia para intérpretes de lenguas indígenas, también publicada por el INALI pero que incluye un glosario de términos jurídicos con fines evaluativos y de certificación cuyos términos son de carácter retrógrado en cuestiones judiciales y no está actualizado con la implementación del nuevo sistema penal acusatorio. Este mecanismo ideológico busca superar la minorización de las lenguas y visibilizar el conflicto entre ellas, pero no lo logra, ya que la terminología en los glosarios y en la norma no se acompaña del elemento de mayor relevancia: cómo interpretar dichos términos incluyendo las particularidades de la cultura indígena específica, así como su cosmovisión y sus usos y costumbres, elementos que han quedado plasmados como primordiales en la legislación.

Rasgos que Activan la Ideología Lingüística Plurilingüe

En esta sección se elabora la exégesis de los datos obtenidos en el diagnóstico, junto con los resultados del análisis de la muestra, en los que se pueden identificar los rasgos (estadísticos, normativos, jurisdiccionales y terminológicos) que vinculan a la política lingüística de la interpretación judicial de Baja California (2008-2018) con una ideología lingüística plurilingüe.

La ideología lingüística plurilingüe (Hamel, 2013) valora la coexistencia de la diversidad lingüística y la visibiliza como un factor de enriquecimiento de las sociedades. Como resultado, sus activaciones glotopolíticas e intervenciones en el lenguaje están vinculadas con la mayorización de las lenguas subordinadas sin caer en el mecanismo ideológico del ‘consenso’ hegemónico de la lengua oficial. Así, acepta la presencia del conflicto entre las lenguas que, al visibilizarlo, permite el desarrollo de políticas de coexistencia, contrarias al colonialismo lingüístico. Por lo tanto, las lenguas subordinadas dejan de ser minorizadas, lo que representa un impacto para la revitalización de éstas en sus contextos y funciones de uso, ganando estatus, prestigio, identidad, grado de pertenencia con los hablantes, desarrollo económico, así como el conjunto de derechos lingüísticos.

Rasgos Estadísticos Plurilingües. Los rasgos estadísticos de la última década en Baja California que indiquen un movimiento de cambio lingüístico hacia una política lingüística plurilingüe son los que se encontraron en menor cantidad; es decir, en el contexto inmediato de los últimos diez años, las cifras no muestran una política plurilingüe. Así, la ideolo-

gía que sustenta una mayorización de la diversidad lingüística incluyente de lenguas extranjeras y de lenguas originarias e indígenas en un contexto de conflicto hacia la estructura hegemónica de la ideología dominante de la lengua oficial, no ha presentado incremento cuantitativo.

El único rasgo estadístico que promueve dicha ideología ha sido la incorporación de mayor cantidad de descriptores sociolingüísticos para las variables numéricas de los procesos penales, como se vio a partir de 2012 cuando los censos de las personas procesadas comenzaron a incluir el descriptor por 'región' en la 'nacionalidad' y de 'familia lingüística' en las 'lenguas indígenas', dando como resultado que se obtuvieran cifras de que en promedio en esta década en México se procesaran a 1,531 personas extranjeras, mientras que en Baja California fue de 161.

No obstante, estos descriptores no son suficientes para evitar que los derechos lingüísticos se vean vulnerados en el sistema de justicia penal, ni para fomentar la variedad lingüística, la formación de intérpretes, la defensa de las lenguas indígenas y el uso de estas en los espacios públicos, que son los principios demandados por las comunidades y pueblos indígenas desde 1994. Empero, son demandas que mantienen vigencia y que se convierten en los retos inmediatos a solucionar en el ámbito de la justicia penal plurilingüe ya que, como se ha comprobado, sin importar la invisibilización de esta problemática por parte de la política lingüística monolingüe, el número de hablantes de lenguas originarias e indígenas procesados es considerable: en la última década se procesaron a 35,883 en todo el país.

Rasgos Normativos Plurilingües. Los rasgos ideológicos plurilingües en los últimos diez años de la política lingüística de la interpretación judicial se encontraron en menor cantidad. Una política plurilingüe defiende los derechos lingüísticos de todas las lenguas en los espacios públicos, para que se conviertan en lenguas mayorizadas, en equidad con las lenguas oficiales y, de esta manera, visibilizar el conflicto que existe entre ellas, con sus diferencias y retos, para generar una estrategia más incluyente.

El primer rasgo ideológico plurilingüe que se identifica en los tratados internacionales es aquel vinculado con las garantías judiciales, los derechos políticos y el derecho a la libertad, la CADH incluye a cualquier lengua para estos principios, en sus Artículos 7, 8, 23 y 27. Asimismo, en el Artículo 27 del Pacto se determina que cualquier persona de minorías lingüísticas puede emplear su propio idioma; su Artículo 9 garantiza a las personas detenidas

a comunicarse en su propio idioma; el Artículo 14 habla del derecho a ser oída/o públicamente en su propio idioma. El mismo elemento se identifica en el Convenio 169, al garantizar en el Artículo 1 que la conciencia indígena es suficiente para brindarle todos sus derechos lingüísticos; y el 10 de la Ley General, que establece que las comunidades indígenas mexicanas deben tener acceso a la jurisdicción en la lengua en que sean hablantes, así como a ser asistidos por intérpretes. Por último, el Artículo 234 de la Ley Orgánica determina que las partes en un proceso penal podrán nombrar libremente a los peritos/las peritas que les con venga.

Por otra parte, en la legislación nacional, en específico en la CPEUM, el Artículo 2 define el segundo rasgo ideológico plurilingüe, el cual garantiza a las comunidades indígenas la autonomía y libre determinación; mientras que en otro inciso del mismo artículo se garantiza que aquellos que son procesados deben ser asistidos en todo momento por un intérprete y un defensor que conozca sus costumbres. Asimismo, en la Ley General, Artículo 4, se reconoce a las lenguas indígenas con el mismo rango que el español como lenguas nacionales; la mayorización de las primeras, a partir de este artículo, se convierte en el mayor impulso de una ideología plurilingüe para fomentar y aumentar los espacios de usos de estas lenguas, aunado al Artículo 9 que determina que todo mexicano puede comunicarse en la lengua que sea hablante sin restricciones, y al 7, el cual garantiza que las lenguas indígenas son válidas para cualquier asunto o trámite público.

El tercer rasgo ideológico plurilingüe radica en el Artículo 13 de la Ley General, en el cual se obliga a que el INALI forme y acredite a intérpretes y traductores de lenguas indígenas; así, el conflicto entre lenguas destaca como elemento ideológico, ya que sus diferencias se hacen visibles cada vez que en los espacios públicos jurisdiccionales se requiere de un intérprete para compensar la comunicación. Este conflicto, acompañado por la mayorización de las lenguas minorizadas, es el único mecanismo ideológico que tiene la posibilidad por quebrar la hegemonía impuesta por la política lingüística del estado conservador liberal mexicano.

La educación bilingüe del Artículo 11 de la Ley General, además de presentar rasgos ideológicos multilingües, como ya se ha demostrado, también incorpora elementos plurilingües que profundizan y fomentan la diversidad lingüística. La ideología plurilingüe se fortalece, como, por ejemplo, en la garantía que este artículo da para que se asegure la práctica y

el uso de las lenguas indígenas a través de la educación; asimismo, a letra afirma que los derechos lingüísticos deben ser considerados como elemento pedagógico. Por otra parte, el Artículo 12 añade que las comunidades indígenas deben ser participantes activas en el diseño y aplicación de la estrategia educativa bilingüe. Finalmente, los Artículos 13 y 14 identifican los objetivos para los cuales se ha reformado la política lingüística en 2003 y las intervenciones del lenguaje que el INALI tiene que alcanzar, entre los cuales busca garantizar los derechos lingüísticos también de los migrantes indígenas a través de la formación de intérpretes y vigorizar las lenguas originarias, entre otras cosas con la certificación a los intérpretes; estos objetivos, no obstante, no significa que se hayan cumplido. De esta manera, la ideología plurilingüe, como se observa, se convierte en el mecanismo ideológico que guía a la política lingüística, es el eje programático por alcanzar en el futuro; el plurilingüismo reúne los valores y los ideales de la diversidad lingüística mexicana.

Rasgos Jurisdiccionales Plurilingües. Como se ha afirmado, los rasgos jurisdiccionales que se identifican con una ideología plurilingüe se situaron en segundo lugar en cuanto a activaciones glotopolíticas en la última década de la política lingüística de la interpretación judicial, por detrás de las activaciones monolingües, pero por encima de las multilingües. En otras palabras, a pesar de que en los rasgos estadístico y normativo la ideología plurilingüe se vio con menor cantidad de activaciones, la muestra ha permitido comprobar con los rasgos jurisdiccionales que se presentan a continuación de la necesidad por impulsar una reforma que supere a los rasgos monolingües y multilingües, por la demanda de mayor cantidad de espacios para la diversidad lingüística mexicana.

El rasgo fundamental que la muestra exhibe con activaciones ideológicas plurilingües es la solicitud de un intérprete de mixteco para un proceso penal en Ensenada en 2017. Lo complicado que resultó para la autoridad judicial conseguir dicho intérprete demuestra cómo los derechos lingüísticos, ante tales procesos, son vulnerados sistemáticamente, al pasar por alto la necesidad de un intérprete cuando las personas imputadas indígenas ‘hablan un poco de español’. Tanto el diagnóstico estadístico como la muestra de la presente investigación comprueban la invisibilización de dicha problemática, donde la identidad indígena no es considerada como derecho lingüístico ni como elemento con valor probatorio en la justicia penal para solicitar intérpretes. Salvo la causa penal de la muestra de la persona imputada hablante de mixteco que visibiliza que este problema existe en Baja California, no se ha tenido acceso al resto de causas penales del poder judicial en donde los jueces determinan

que el especialista en lenguas no es requerido, aunque las personas imputadas sean indígenas.

El otro caso que presenta rasgos ideológicos plurilingües en la muestra es la causa penal, en la que se solicita a un intérprete de coreano, de cuya lengua no se registraron intérpretes en ese año en el padrón del poder judicial, por lo cual, bajo un mecanismo garantista de la ideología plurilingüe, se acude tanto a la UABC como al consulado coreano para encontrar a un intérprete, siendo el cónsul quien asumiera como tal. Este mecanismo muestra la mayorización de las lenguas minorizadas en una comunidad de habla, al tiempo que fortalece el conflicto intrínseco entre ellas sin buscar disimular equidad en su consenso. Tanto el intérprete de mixteco como el de coreano acudieron a las audiencias de sus respectivas causas penal, pero la ausencia sistemática de datos en la política lingüística judicial deja amplias dudas con respecto a que este sea su funcionamiento estándar; al contrario, más investigación se debe realizar para identificar las causas penales en las cuales los peritos intérpretes no comparecieron o no se pudieron localizar, ante lo cual las personas imputadas son procesadas bajo la discrecionalidad de una autoridad jurídica parcial.

Rasgos Terminológicos Plurilingües. A excepción de los glosarios elaborados por el INALI, no se identificaron documentos de ideología plurilingüe publicados por la política lingüística de la interpretación judicial en la década 2008-2018 que tuvieran una naturaleza terminológica. Estos esfuerzos han quedado en manos de las comunidades indígenas, en las organizaciones de la sociedad civil de defensa del derecho de acceso a la justicia, los derechos lingüísticos y los derechos de los pueblos indígenas, así como de centros especializados de investigación lingüística. Estos documentos no son parte de la muestra del presente estudio ya que no responden a activaciones glotopolíticas de la interpretación judicial, sino a la política y planificación lingüística que puede ser estudiada e investigada en futuros análisis.

Por lo tanto, las únicas activaciones plurilingües terminológicas corresponden a los glosarios judiciales especializados en alguna lengua indígena mexicana, a través de los cuales se busca sensibilizar a los intérpretes de lenguas indígenas en la terminología del nuevo sistema penal acusatorio, como es el caso de los tres glosarios publicados entre 2008-2018 por el INALI: de la lengua rarámuri alto, la lengua zapoteca de los petapas y la lengua maya.

Aquí se presentan algunos ejemplos de unidades léxicas actualizadas con la terminología de los derechos humanos del nuevo sistema penal acusatorio. En el glosario de rarámuri alto-español, por ejemplo: 'juez de garantía' (término en español) / 'autoridad encargada de

llevar un proceso' (concepto jurídico) / *'Tibúame mapu a'rá katewaba ra'íchari karúamti'* (término en rarámuri) / 'es el juez que tiene como objetivo garantizar la atención de las víctimas y el respeto de los derechos fundamentales de los acusados y los agraviados, permitiendo que el proceso se resuelva de forma óptima en las primeras etapas y, en su caso, llegue adecuadamente al juicio oral' (retrotraducción).

En lo que corresponde al glosario de la lengua zapoteca de los petapas-español: 'homicidio doloso' (término en español) / 'es cuando la persona comete el delito sabiendo las consecuencias de la misma y al mismo tiempo aceptando su realización y su resultado' (concepto jurídico) / *'Guele gu'ti rajca no resagalomale'* (término en zapoteco de los petapas) / 'matar a otra persona y aceptar el hecho' (paráfrasis) / 'matar a otra persona buscando intencionalmente el resultado' (retrotraducción).

Por último, el ejemplo del glosario de maya-español: 'abigeato' (término en español) / 'hurto o robo de ganado, como vacas, caballos, mulas, cabras, borregos, cerdos, etc.' (concepto jurídico) / *'Okol ba'alche'ob'* (término en maya) / *'A ch'aik ba'alche'ob ma'a tia'ali'* (definición en lengua maya) / 'robaron mis borregos en el patio de mi casa' (ejemplo de uso en contexto en español) / *'Okolta'ab in waalak' tamano'ob tu táankabil in wotoch'* (ejemplo de uso en contexto maya) / 'apoderarse de animales no propios' (retrotraducción).

Conclusiones

La primera conclusión, institucional, es garantizar la formación de intérpretes en lenguas indígenas. Se propone reducir la incidencia de casos de conflictos en las lenguas debido a las negaciones de los derechos lingüísticos a personas hablantes de una de las variedades lingüísticas discriminadas en la zona (lenguas discriminadas por no pertenecer al perfil de lenguas consideradas oficiales o hegemónicas). Asimismo, que el mecanismo de transparencia y del derecho de acceso a la información pública de los poderes judiciales estatales y nacional se actualice para garantizar el derecho a la información de toda la población mexicana; aunado a que en el Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se incorpore a la lengua o idioma como rasgo de prohibición de la discriminación.

La segunda conclusión, educativa, es modificar los programas educativos para eliminar la visión colonialista sobre las lenguas indígenas, así como la visión superlativa de los componentes heredados por las culturas y lenguas occidentales europeas. Se sugiere que los

profesionales dedicados al estudio de las lenguas, especialmente los traductores e intérpretes, cuenten con la posibilidad de acceder a programas estructurados de actualización y formación continua en las disciplinas clave del siglo XXI. Esto contribuiría a mantener y fortalecer el elevado nivel de excelencia traductológica evidenciado en el análisis de la muestra de la investigación actual.

La tercera, socioeconómica, se debe generar conciencia de que, con frecuencia, el concepto de "igualdad" puede reforzar y aumentar los casos en los que se justifica la ideología monolingüe, particularmente al postergar la necesidad de una lengua oficial-nacional. Por ello, se propone visibilizar el conflicto lingüístico en los proyectos sociales y legislativos, con el fin de garantizar la promoción de prácticas plurilingües e inclusivas que respeten y favorezcan a las comunidades que hablan alguna de las múltiples variedades lingüísticas del país.

Por último, la cuarta conclusión, relacionada con el sistema de justicia penal, se refiere a que jueces y miembros de la justicia en Baja California tomen la auto adscripción como eje de acción política. Con la auto adscripción como derecho garante de la diversidad lingüística, la práctica profesional desarrolla a intérpretes y traductores capacitados; de esta manera, con el acceso a la justicia basado en los derechos lingüísticos, la transformación de la política del lenguaje se acerca al camino derecho humanista.

Referencias

- Angelelli, C.V. (2004). *Revisiting the interpreter's role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. John Benjamins.
- Calvet, L.J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Pozo, M. (2013). El camino hacia la profesionalización de los intérpretes en los servicios públicos y asistenciales españoles en el siglo XXI. *Cuadernos de Aldeu*, 25, 109-130.
- Desmet, C. (2006). Vicisitudes en torno a los derechos lingüísticos en México. R. Terborg, y L. García Landa. (Comps.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. UNAM/CELE, 477-488.
- González Gómez, H. (2007). Por una mejor definición de la traducción jurídica en México: encuesta a jueces. *Puentes*, 7, 31-40.
- Hamel, R.E. (2003). *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?* Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>

- Hamel, R.E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una teoría del lenguaje en América Latina. *Campinas*, 52 (2), 312-384.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (5a. ed). McGraw Hill.
- INALI. (2012). *Informe de avances del Programa de Formación y Certificación de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas*. Modelo de acreditación y certificación en materia de lenguas indígenas. INALI.
- INEGI. (1997-2012). *Proyecto Estadísticas judiciales en materia penal*. Tabulados de 2008 a 2012. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/registros/sociales/judicialespenal>
- INEGI. (2010). Serie histórica censal e intercensal (1990-2010). Población total de 5 años y más según características demográficas y sociales. *Censos y Conteos de población y vivienda*. INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/cpvsh/default.html>
- INEGI. (2010-2016). *Censo nacional de impartición de justicia estatal*. Tabulados de 2011 a 2017. INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/estatal/cnije/2017/>
- INEGI. (2010-2016a). *Censo nacional de procuración de justicia federal*. Tabulados de 2010 a 2016. INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/federal/cnpj/2014/>
- INEGI. (2010-2018). *Censo nacional de gobierno, seguridad pública y sistema penitenciario estatales*. Tabulados de 2010 a 2018. INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/estatal/cngspse/2017/>
- INEGI. (2011-2017). *Censo nacional de impartición de justicia federal*. Tabulados de 2011 a 2017. INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/federal/cnijf/2013/>
- López Sarabia, T. (2015). Los intérpretes de lenguas indígenas: una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso. *Jus Semper Loquitur*, 13, 51-76.
- Mackey, W.F. (2006). Las dimensiones de la política del lenguaje. R. Terborg, y L. García Landa. (Comps.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. UNAM/CELE, 21/58.
- Narvaja de Arnoux, E. (2014). *Minoración lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas*. Seminario Iberoamericano de Diversidad Lingüística. Foz de Iguazú: Universidad de la Integración Latinoamericana.

- Narvaja de Arnoux, E. (2015). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. L. Zajícová y R. Zámek. (Eds.). *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Univerzita Palackéh v Olomouci.
- Pérez Serna, B. (2017). Disculpe señoría, soy intérprete de lengua de signos: diseño de un protocolo para el estudio de la propiocepción de intérpretes de lengua de signos en tribunales. E. Monzó-Nebot y J. Jiménez Salcedo. (Eds.). *Les llengües minoritzades en l'ordre postmonolingüe*. Col. lecció Estudis sobre la traducció. Núm. 22. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 181-193. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/167350>
- Sauto, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- SCJN. (2013). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*. SCJN.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.

Anexo. Ejemplo de documento



3-29UY-TEF4-9LAI-GMEI-2017

UNIDAD ENSENADA
C.P. NO. 00355/2017
NUC NO. 01-2016-12034

OFICIO NO. NSJP/ENS/02988/2017

**REPRESENTANTE LEGAL DE LA COMISIÓN NACIONAL
PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

Avenida Vicente Guerrero 185 Altos, Fraccionamiento Bahía,
de esta ciudad C.P. 22880, [REDACTED]

P R E S E N T E . -

Asunto: Se solicita designación de intérprete.

Por medio del presente y en atención a lo ordenado por el Juez de Control de este Partido Judicial, por auto de esta misma fecha, se le requiere a efecto de que **designé** intérprete que tenga conocimiento de la lengua indígena mixteco variante (lingüística mixteco bajo de valles), que asista a [REDACTED], representante legal de la menor víctima. Así mismo hago de su conocimiento que de los registros obrantes dentro de la presente carpeta se desprende que dicha víctima cuenta con el domicilio ubicado en [REDACTED]

Informándole lo anterior, para los efectos legales correspondientes.

A T E N T A M E N T E:
ENSENADA, BAJA CALIFORNIA, A 18 DE SEPTIEMBRE DE 2017.

ASÍ LO ORDENÓ Y FIRMÓ ELECTRÓNICAMENTE LA LICENCIADA PATRICIA MORENO GALVÁN, JUEZ DE CONTROL DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA, CONFORME LO ESTABLECE EL ARTÍCULO 5 DE LA LEY DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA EL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA.

C.e.p. Carpeta Administrativa.
cgjc/cdp*

ⁱ Profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Comunicación Social (UAM), Especialidad en Traducción e Interpretación, Maestría en Lenguas Modernas y Doctorado en Ciencias del Lenguaje (UABC). Sus líneas de investigación son la política del lenguaje de la traducción y la interpretación, el análisis crítico del discurso y la geopolítica de la traducción. Correo electrónico: carranza.emiliol@uabc.edu.mx Orcid: 0000-0003-2567-3562

ⁱⁱ Pasante en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, Facultad de Idiomas Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se especializa en la docencia del inglés y el francés. Asistente de investigación y ayudante docente. Correo electrónico: leslie.vela@uabc.edu.mx



Volumen 21, número 1, 2025

Gender in English teaching: inclusion of non-cisgender expressions in the EFL classroom and their representation in textbooks and materials

Carlos Ulises Acosta Vázquezⁱ

Abstract

Throughout the years, English Teaching as a Foreign Language (EFL) has evolved in terms of methodologies, strategies, frameworks, teaching content, etc. However, when it comes to the inclusion of “irrelevant” aspects of society, there is still a long way to go. Even though gender diversity is one thing that has existed for a long time, it is still considered “taboo” for some people. Acceptance of gender expression comes along with the fulfillment of normative behavior that has ruled society over time. Therefore, a literature review was conducted on the inclusion of non-cisgender expressions and their representation in the English teaching practice. In which not only different aspects that might affect perception over this type of expression were studied (gender identity, prejudice, visibility, etc.) but also different research on EFL books and materials were analyzed on the representation of the queer community and different gender expressions. The results clearly showed that there is a need to add visibility to people belonging to the LGBTQ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Transsexual, two-spirit, intersex, and queer) spectrum and their freedom of expression.

Keywords: Gender, EFL, education, representation.

El género en la enseñanza de inglés: inclusión de las expresiones no cisgénero en el salón de clases de ILE en los libros de texto y materiales

Resumen

A lo largo de los años, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado en sus metodologías, estrategias, marcos de referencia, contenidos de enseñanza, etc. Sin embargo, cuando se trata de inclusión de aspectos no “relevantes” para la sociedad, hace falta mucho camino por recorrer. La diversidad de género es un tema que, a pesar de existir desde muchos años, sigue siendo considerado “tabú”. La aceptación de la expresión de género va de la mano con el cumplimiento de conductas normativas que han dominado a la población. Por ello, se llevó a cabo un estudio sobre la inclusión y representación de situaciones e individuos no cis-género en el aula de enseñanza de inglés, donde se analizaron no solo diferentes factores que pueden afectar la percepción ante este tipo de expresión (la identidad de género, prejuicios, visibilidad, etc.) sino que también se estudiaron diferentes libros y materiales donde los resultados arrojaron que hace falta bastante visibilidad de personas pertenecientes al espectro LGBTTTQIA+ y su expresión.

Palabras clave: Género, Enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE), materiales, educación.

Introduction

Gender in English teaching is one aspect that might be overlooked when it comes to language learning. It is argued that language teachers and educational institutions ignore the inclusion of representation for these categories in the teaching practice and their resources.

For this essay, we will be focused specifically on the research synthesis about gender. Different papers will be reviewed to acknowledge the topic and include aspects like non-cisgender representation in materials, expression in the classroom, limitations, and stereotypes against it. This is merely based on the fact that every individual has their own gender identity, and even though most of the time such identity is biased toward the Cisgender (male and female), it is not the only one that exists; therefore, in the teaching classroom, this aspect tends to be left aside and, when it is approached, it is done controversially (for people to give their opinion, to debate about it, as a Pride month special topic).

As time goes by, society has evolved to understand that gender is a wide aspect, and not everyone would feel related to the heteronormative context that rules society, especially in Mexico. That is why educational institutions must have the intention to include different gender identities in their activities, materials, resources, events, and teaching practice; young students need to feel confident about themselves, and some others, like non-binary or gender-fluid individuals, are still looking and fighting to be recognized and respected.

Nelson (2002) states in “why Queer Theory is Useful in Teaching” that “including sexual identities within the ordinary keeps the focus on what people say and do rather than who they feel. Useful for social interactions unfamiliar to those who are new to a particular culture in the classroom” (p. 47). Something that causes an important impact when it comes to knowledge acquisition is the representation and connection between the learning experience of the student and their identity reality.

The literature review intends to open the Teacher’s minds to think about how to include different gender expressions in the teaching practice and understand the diversity that might be present in the classroom as well as provide options on activities and strategies they can use to implement the inclusion of non-cisgender aspects in the EFL classroom.

Problem Statement

The inclusion of non-cisgender in the EFL classroom is not an aspect that arises every day. There is very little opportunity to talk about it or include it in the naturalness of the sessions; moreover, professors and schools do not seek to include this aspect in their policies or contents. For example: using a video with queer identities to teach a listening lesson or using a role model to empower students in a humanistic session. However, it is known that LGBTQ+ students exist, and each time they have become stronger and freer.

For this reason, EFL textbooks and materials should include homo-parental examples, queer role models, and universality of language: mother and father; a married couple, etc. To allow everyone in the classroom to feel confident and comfortable in their skin. The paper also looks to compare how representation can be one-sided to certain gender statuses (cisgender) and the lack of integration into other gender coding and identities by reviewing the examples and resources that analyze their inclusion in books provided to students.

Research questions

1. What is the status of the use of non-cisgender expressions and representation in EFL textbooks and materials?
2. Why is it important to include non-cisgender identities and representation in the teaching practice?
3. What are some strategies that can be used to include non-cisgender expressions and examples in the EFL teaching classroom?

Research method

In order to answer the research questions, a documentary research method was followed, which consisted of reading, reviewing, and analyzing different research articles and texts, where LGBTQ+ gender identities, their representation in EFL materials, and EFL/ESL education were related. The process allowed the researcher to connect ideas between authors and support claims based on the content of the articles. Authentic and reliable documents were used in order to provide trustworthy information in the paper and allow readers to use the references to widen their knowledge on the topic.

Objective

To review the uses or introduction of non-cisgender expressions in the ELT classroom in textbooks and materials.

Specific objectives

- To understand how prejudices in the classroom can affect the perception of this aspect.
- To empower professors to include such aspects in their teaching practice and expose students to non-cisgender examples.

Research synthesis

Gender identity

Gender identity has to do with the personal sense of oneself when it comes to their gender. As humanity has evolved, heteronormativity has decreased, and already existing gender expressions and identities have had a freer opportunity to express themselves and be recognized. However, the representation is lacking besides the community, and when it comes to educational fields, such representation is not as evident.

Barton and Satwa (2012, cited by Aguilar, 2021) argue that “the course book showed inequity of gender representation in favor of men and that it is male-biased” (p. 3). As previously mentioned, institutions and professors are not as educated when it comes to inclusion and recognition of other genders besides the one socially accepted (male and female). Therefore, the recognition of diversified gender expressions can be very little or even null, for example, pictures of queer expression, examples of LGBTQ couples, diversity in textbooks.

As stated by Bickmore (1999) and Robinson and Jones Díaz (2006) (authors cited in Barozzi and Ruiz), research in the *Journal of Linguistics Philology and Translation* (2020) states “primary school pupils already possess much [wrong] information about gender and sexual diversity which needs to be readdressed and reoriented” (p. 90). This is a coincidence not only in elementary schools but in most schools in the country. The combination of misinformation and the lack of representation of non-cisgenders in the EFL classroom and materials has made it harder for queer individuals to feel safe and confident in their educational context.

Moreover, queer identities like Non-binary or Trans individuals have to strive for respect and recognition in the classrooms, not only from their classmates but also from the authorities. This idea is supported by Rojas (2012), who says that English classes should allow all students to experience their own identity and that professors cannot separate the students' life from their language development since there are possible variables that could affect their learning process.

This aspect is crucial because most of the time, teachers only focus on pedagogical purposes in their sessions or courses, thus leaving aside an important aspect for students to feel comfortable in their learning context, which is their identity as humans. To add to these ideas, Espelage (2016) states that there are key areas of research that need to be addressed such as “methods to assess sex, gender expressions, and sexual orientations, large scale school-based studies of youth” (p. 7), among others.

The aspects aforementioned provide areas that still need to be addressed by teachers, institutions, authorities, and facilitators before including different identities to the ones they are familiar with within the classroom. Protective factors are to be enhanced, but also education is as important to eradicate ignorance, which is one of the main factors that lead to discrimination.

Student's identity has been discussed previously, and the importance of taking it into account has also been mentioned; however, what happens to the other side of the coin? How is it that teachers

who identify themselves with other genders besides the Cis one could implement their own identity into the classroom? Lawrence and Nagashima (2019) claim that “queer pedagogy is effective and suited to ESL classrooms. Queer theory, when applied as pedagogy, problematizes all sexual identities. Analyzes how discursive and cultural practices construct what is perceived as ‘normal’ and ‘natural’ (heteronormativity)” (p. 3).

The educational policy can be a huge challenge when it comes to gender identity inclusion in the classrooms. As mentioned, English makes it easier because it is related to the LGBTQ+ community and their practices (pop culture and other aspects). However, pedagogical implications might affect the decisions a professor has to make before trying to include “controversial” topics like this one.

Furthermore, the schools need to create a safe space for everyone to have a successful and satisfactory learning experience. Jarvis (2014) suggests that pre-service teachers should “explore their self-narratives pertaining to their gender identity. [It] should provide a safe space in which they can deconstruct religious and cultural discourses to build both tangible and intangible gender identity capital” (p. 185). It is a reality that religious and cultural perspectives might affect how such identities could be included in the classrooms. The impact on the students of a certain topic is highly influenced by the presentation that the teacher decides to give to it.

Inclusion in the Language Classroom

To understand how to approach different gender identities in the classroom, teachers must pay attention to the concept called “inclusion of non-cisgender expressions.” This will allow them to understand that it must do not only with gender but with several different aspects that most of the time are not paid attention to or are just rejected.

Culturally responsive pedagogy can be considered when talking about inclusion. Norman (2020) mentions that “This teaching develops academic achievement, social consciousness and critique, cultural competence, community building and connections; individual self-worth and an ethic of caring” (p. 9).

Throughout the years, the LGBTQ+ community has developed its own cultural and linguistic practices, from using clothing or accessories to communicate, creating safe spaces like ballrooms, to fighting for their rights with pride and using specific language to communicate with each other—like “Queen” to talk about drag or “Mug” to refer to makeup, etc. If the professor, in this case, understands how to include them and allow their students to be aware of their existence, it could have a positive impact on society.

Moreover, understanding different types of self-expressions—like a trans person using they/them pronouns or a queer person using language like “gaymer” or “aro” to communicate—will allow students to be aware of the wide diversity that humans can offer regarding identity. This claim is supported by Harbin (2016) with the following statement: “gender-inclusive

classrooms require professors to be familiar with concepts related to gender expression and identity and practice consciousness-raising. They must be highly educated to positively transmit it” (p. 2).

The reinforcement of old beliefs and practices might influence the perception of gender representation in the classroom. Männynsalo (2008) claims that “although studies suggest that, in the classroom, boys are the ones dominating mixed-sex talk and girls who give away power, usually the teacher is the one who often unconsciously supports discrimination based on gender” (p. 13). Professors must seek a way to eradicate these antiquated ideals and understand that personality comes along with leadership behavior, instead of highlighting gender and how it influences the input they bring into the class.

The preparation a professor gets over queer coding and different gender identities is also crucial to the understanding and inclusion of such. To support this claim, as stated by Paiz (2019), ELT practice has not addressed preparation for educators to queer their practice in the best way. Invisibility toward LGBTQ+ identities help to reinforce dominant heteronormative discourses. This happens to be a reality. As previously mentioned, recognition is an aspect that is still a goal for queer individuals resisting the heteronormative behavior that has ruled society over the years. This also reinforces the idea that straight people are “normal” and only their gender expression is the one that should be recognized, including language like their pronouns (he/she), when there are also “they” and “them” to refer to someone.

Stereotypes and prejudices in the classroom

Stereotypes and prejudices play a negative role when it comes to queer and general LGBTQ+ perceptions of humans. When it comes to the educational context it is even harder to approach. Alan et al. (2018) mention that “results indicate that the personal views of the elementary school teacher may play an important role in mitigating or widening gender-achievement gaps. Mostly in countries where the topic is not widely discussed” (p.28).

This clearly shows how female individuals are the most affected by stereotypes and biased beliefs about the power that men have over society. The stereotype that women are weak characters, and their delegations must be out of power keeps perpetuating that femininity in any individual is negative.

Kapur (2019) states that “communities and individuals usually possessed traditional viewpoints regarding the education of girls. When they had limited financial resources, they believed resources should be saved for marriage and should not be spent on education” (p.2).

This quote reinforces the idea that female individuals are expected to be weak and obey male representatives. This negative perception of girls has provided male individuals to feel superior and to think they have some sort of privilege over people that are not on the same page as they want to be. Fortunately, society has evolved to face this issue with strong points of view and protests to eradicate such traditional practices and beliefs. One huge representative of this fight against heteronormativity is Johnson who was an African American transgender woman and revolutionary LGBTQ rights activist. She is credited for being an instigator of several riots that served as catalysts for the gay rights movement.

One of the main issues that keep maintaining negative stereotypes and prejudice toward femininity and LGBTQ+ representation is Heteronormativity, this norm that has been passed generation through generation that deifies male straight Cis-male individuals and rejects women and men that do not fit into their norms. Ayala and Gomez (2019) support the idea by stating: “the belief that heterosexuality is the sexuality for everybody, implies an idea of a binary gender society that celebrates it as natural sexual expression. Therefore, different ways of expression are condemned as unnatural” (p.19).

This Heteropatriarchy has maintained this oppression over the years; however, there could be a way to eradicate this through education from a very young age. If textbooks and materials seek to include queer coding, non-binary, transgender, transsexual, and gender-fluid individuals, they could allow newer generations to feel comfortable with all types of gender, loving and corporal expressions. Generating awareness of minorities and their rights is an excellent way for the students to understand the diversity not only among the LGBTQ+ community but also in other cultures, races, and social practices besides their own.

Gender representation in textbooks and material

After analyzing the aspect, itself (gender identity) and how it could be included in the EFL/ESL classrooms, it is time to review what is included in the materials provided to learn, in this case, textbooks. Material plays a huge role in the student's impact and perception of what is seen in class. Learners adopt behavioral practices and interests based on what is provided to them, such materials might reinforce negative views toward the unknown for them or educate them to understand and have a wider perspective when it comes to gender coding.

Musty (2015) stated that “gender studies of the type conducted here tend to focus on the dichotomy of male/female, relatively simple in its reach. Other groups in society may also feel disenfranchised by textbooks” (p.46). This is a clear example of how queer, non-binary, gender fluid, and trans individuals are dissociated. It shows how “normality” has enclosed society to only represent straight relations and practices instead of seeking equality among the diverse spectrum of gender

identity. The same article states that “continuous evaluation of gender-balanced teaching materials can be created, helping future immigrants to Britain to communicate inclusively” (Musty, 2015, p.46). This is a reality that humans need to accept, there is a lack of representation when it comes to minorities and such an aspect implies a challenge for people who do not identify as Cis-gender individuals to be seen and understood.

The materials should seek to include all ways of expression and approaching ways to these individuals. Aguilar (2021) argues that “the coursebook showed inequity of gender representation in favor of men. It largely maintains a traditional representation of gender roles characterized by women’s invisibility and silence” (p.3). This shows that textbooks are still reinforcing stereotypical and heteronormative practices, giving or relating male individuals to have the power and most of the time the success and leaving the female characters as weak. This relates to the queer individuals and LGBTQ+ community because female identity is the one that most of them might feel related to. There is a huge connection when it comes to queer people and women, there has always been an alliance and a perception of a safe place when it comes to women and gay men for example.

Moreover, Nelson (2019) claims that “one main problem regarding sexuality in ESL materials, is that they avoid discussing or portraying LGBTQ figures or representation (same sex couples, symbolisms, or LGBTQ+ members)” (p.45). The sexual orientation of an individual might not be seen as important when it comes to knowledge acquisition; however, it was previously mentioned how a connection is important for students to feel confident and motivated to take part in their active learning.

There is not a single institution that would not have a queer individual in the classrooms, these people have always existed, and they will continue to do so. Therefore, textbooks should improve on their inclusion and understand how little details like the one previously mentioned can lead to a positive perspective on the LGBTQ+ community and allies. In Nelson’s article, it is mentioned that “highlighted the glaring issues of the negative representations of outer/expanding circle nations and racialized women in the south, as well as the complete lack of LGBT+ representation” (Nelson, 2019, p.49). This, of course, makes evident the “norm” that institutions would follow for their materials; they do not show much interest in including new ways of non-cisgender representation. This could be influenced by educational policy, beliefs, culture, and even religion.

Training the professors on how to address biased gender issues is to be enhanced, to allow all the students to shape their minds and construct together open-minded and inclusive new generations. Jannati (2015) states that “teacher trainers should provide teachers with a gender perspective to address the issues of gender bias and inequality in teaching materials. Teachers should be able to use and manipulate biased materials” (p.220). An aspect that happens to be crucial to the perception of both teachers and students.

Reflection and Conclusion

The primary purpose of the paper was to explore how non-cisgender expressions are approached in the EFL classroom, more specifically in textbooks as a resource/material, and encourage teachers to include non-cisgender expressions and queer representation into their teaching practice. Results on the inclusion of queer identities and expressions in ELF textbooks were negative, the material is still male-biased, and they keep reinforcing stereotypes on the idea of gender diversity and male empowerment. There is a need for professors to educate themselves on the topic to then understand which strategies are useful to include non-cisgender representation in their classroom. Professors also need to start eradicating normative behavior in their practice (for example using male-female examples only, reinforcing gender stereotypes like a male-cars female-Barbie, etc.) to approach gender aspects in a natural setting.

Non-cisgender expressions can be as diverse as the colors, they offer an excellent resource for whoever wants to be exposed to something different; however, from uniqueness also comes prejudice and judgment from majorities. The normative society has decided to settle how a human being should express, dress, speak and interact with others. Therefore, pushing the queer community not to be included in many of their common practices, one of them is the educational field.

There are still aspects to improve on the inclusion of non-cisgender expressions and queer representation in the EFL classroom. Many aspects might come into place for not including this aspect in the class (country norms, heteronormative behavior, cis gender-biased examples, and even teacher's mindset). The status of such inclusion in the classroom is very low; the inclusion of queer examples comes from adaptability (one teacher adapts and personalizes materials to use them in a particular class). Instead of being already included in existing textbooks, the professors can think of different ways to raise awareness of queer aspects and include non-cisgender examples in their classroom (using role models, and natural visual examples). Including these aspects is important based on the fact that by being aware of other people's practices and expressions the use of "culturally responsive pedagogy" is being applied. This brings several benefits to the students such as "academic achievement, social consciousness and critique, cultural affirmation, competence, and exchange: community building and personal connections" (Norman, 2020, p. 8). The best way for teachers to approach this topic (queer expressions) is to educate themselves on it, to read and inform themselves first, to then try at least to include it in their teaching practice, using strategies like manipulation, examination, personalization of material, use of different pronouns, queer language to teach vocabulary, role models to raise awareness, etc.

To promote a gender-inclusive classroom, the professor must have enough knowledge to take advantage of doubts, participation, examples, and even queer individuals to share their perspectives. There is still a long way to go on the inclusion of queer identities in the EFL classroom; however, we are in a more open setting, in which teachers can face the system and adapt the material to include gender diversity into their teaching resources. This not only will allow students to be aware of such

important aspect but also for queer identities in the educational setting to feel safe and included in their learning experience.

References

- Aguilar, J. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 45(1), 1-9. <https://doi.org/10.61871/mj.v45n1-11>
- Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (2018). Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 100(5), 876–890. https://doi.org/10.1162/rest_a_00756
- Ayala, D., & Gómez, H. (2019). Deconstructing heteronormativity in the EFL classroom (Undergraduate thesis). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2973>
- Barozzi, S., & Ruiz Cecilia, R. (2020). Training in gender and sexual identities in EFL teaching: Participants' contributions. *Onomázein*, (NE VI), 84–103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.05>
- Espelage, D. L. (2015). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology—No more excuses. *Journal of School Psychology*, 7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.11.002>
- Harbin, B. (2016). Teaching beyond the gender binary in the university classroom. Vanderbilt Center for Teaching. Retrieved from: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-beyond-the-gender-binary-in-the-university-classroom/>
- Updated by Roberts, L. M., Nelson, R., & Purcell, C. (2020). Vanderbilt Center for Teaching. Retrieved from: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-beyond-the-gender-binary-in-the-university-classroom/>
- Jannati, S. (2015). Gender representation in EFL textbooks: A case of ILI pre-intermediate series. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 211-222.
- Jarvis, J. (2014). Reflections on gender identity in a safe space for transforming classroom praxis. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 169-191. <https://www.jstor.org/stable/24798875>
- Kapur, R. (2019). Gender inequality in education. *International Journal of Transformations in Business Management*. Retrieved from: <https://www.ijtbm.com/admin/upload/01%20Dr%20Radhika%20Kapur.pdf>
- Lawrence, L., & Nagashima, Y. (2019). The intersectionality of gender, sexuality, race, and native-speakers: Investigating ELT teacher identity through duo ethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Männysalo, A. (2008). Gender in the EFL classroom: Differences in the teacher's reactions to boys. Jyväskylä: Department of Languages.
- Musty, N. (2015). Teaching inequality: A study of gender identity in EFL textbooks. *Identity Papers: A Journal of British and Irish Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.5920/idp.2015.1237>
- Nelson, C. D. (2002). Why queer theory is useful in teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 43–53. https://doi.org/10.1300/j041v14n02_04
- Nelson, J. (2019). I thought Canadians were white! An intersectional gendered visual analysis of race, nation, gender, and LGBT+ representation in ESL/ELL textbooks. Dissertation. University of British Columbia. <http://hdl.handle.net/2429/70049>
- Norman, T. R. (2020). Creating inclusive classrooms through culturally responsive pedagogy. Theses and Dissertations, 2759. <https://rdw.rowan.edu/etd/2759>

- Paiz, J. M. (2019). Queering practice: LGBTQ+ diversity and inclusion in English language teaching. *Journal of Language, Identity & Education*, 18(4), 266-275. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1629933>
- Spelage, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology—No more excuses. *Journal of School Psychology*, 54, 5-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.11.002>
- Rojas, M. X. (2012). Female EFL teachers: Shifting and multiple genders and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 92-107. <https://doi.org/10.14483/22487085.3823>

ⁱ Former student from the Bachelor Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) at University of Guadalajara. He had the opportunity to teach English during more than two years at Programa Abierto de Lenguas PAL as part of his professional practice at University of Guadalajara. In addition, he was able to teach English in Proulex centro de idiomas as part of his professional development. Took part on special research for his social service “small talk, pragmatics of second language phatic talk: Mexican English-Language speakers and pragmatic transfer” He participated in different events focused on English teaching as a foreign language like FIID Feria Internacional de Idiomas from 2018 to 2022. As well as part of the organizing team of the LIDILE convention 2022 edition. Email: carlos.vazquez@alumnos.udg.mx



Volumen 21, número 1, 2025

The rejection that students and teachers face in a classroom based on cultural and language imperialism

Aurora Dharanee Aguilar Martínezⁱ

Abstract

Teaching a new language can come in many forms, from grammar-based to communicative base. However, all the methods we can use today have in common the need for teaching culture. It is a shared experience among teachers to have students reject the concept of learning a new culture. Although this can be a cause for stress among professionals, the reality of the rejection is not always as simple as it may seem. This article looks forward to pointing the reader in the direction of possible reasons as to why students may reject the language as different options to help the teacher close the gap between students and culture. It is imperative for culture to be a part of the language without coming off as an imposition, whether from the teacher or from the school.

Keywords: *cultural aversion*

El rechazo que enfrentan los estudiantes y los profesores en el salón de clases debido al imperialismo cultural y lingüístico

Resumen

La enseñanza de una nueva lengua se presenta de muchas formas, desde el método de gramática hasta el método comunicativo. Sin embargo, todos los métodos que utilizamos hoy en día tienen en común la necesidad de enseñar cultura. Es una experiencia compartida entre profesores que los estudiantes rechacen la idea de aprender una nueva cultura. Aunque esto puede ser motivo de estrés entre los profesionales, la realidad del rechazo no siempre es tan sencilla como puede parecer. Este artículo busca señalar al lector las posibles razones por las que los estudiantes pueden rechazar el idioma, así como diferentes opciones para ayudar al maestro a cerrar la brecha entre los estudiantes y la cultura. Es importante que la cultura sea parte del idioma sin que quede como una imposición, ya sea del maestro o de la escuela.

Palabras clave: *enseñanza de lengua, cultura, rechazo a la lengua,*

Introduction

Studying a second language can be used as a form to look forward to a brighter future. Often, parents and people look forward to studying English as a second language (ESL) to have a better opportunity in the labor market or the academic field. Although we tend to face students who have a big desire and motivation to learn, we can come across problems that stop students from showing their full potential. From time to time these obstacles involve a lack of knowledge in the field of language studies, which may be due to their age or background. Others can come across students that are being forced to learn the second language despite them not being willing to do so. For us, one problem that can be seen in many students, both in the classroom and outside, is an aversion to the language or the culture. Most teachers have had a student that has little to no interest in the culture within the English language, and sometimes it's simply because their interest in the language lies in the academic realm. A question, we pose is what about the students who have an aversion to the culture? Or even the language?

Students can come from a multitude of cultures and backgrounds, and even though as teachers we can try to minimize the blow, we don't always have the means or resources to make the classroom a little more comfortable for those students. In this research, we look forward to finding answers, alternatives, and solutions to the problem that is the cultural rejection faced in English as a foreign language (EFL) or English as a second language (ESL) classroom.

Problem of study

Learners chose to study English for a variety of reasons, from academic purposes to a willingness to travel and get to know new cultures. However, as it happens with everything in life, several students have problems with the language. Occasionally the struggle comes from their perception of the language, others from how the teacher implements the role of culture and language as the only one acceptable (Modiano, 2001). These two situations often come hand in hand, having students feel a rejection toward the language and culture based on previous experiences (Lindsay, 1977) in the EFL classroom, to other situations that may have occurred in the outside world.

For students who are faced with being 'forced' into learning the language, they will place a wall between them and the knowledge available. Occasionally this wall can be based on discrimination within the institute, making the student feel as if their culture and native language are inferior to English or the American culture. Other times, it comes from forced assimilation, a term coined by Berry (1992) that refers to the process that occurs when individuals adopt the cultural norms of a dominant or host culture, over their original culture, and imposition of said language in their day-to-

day life. Regardless of students' position, it is the teachers' duty to close the gap between the student, the language, and the culture. There are many ways a teacher can attempt to solve these situations, all of them involving the target language and a new perspective in culture, whether that be for the students or the teachers, it all depends on how they are seen.

Research questions

For this research, we will be focusing on three questions. The questions at hand have been considered after reading more on the topics mentioned above.

- What influences can lead students to develop a cultural aversion within a language classroom setting?
- What are some of the challenges teachers face when teaching culture and in their professional development as educators?
- How can teachers facilitate their students' acceptance, learning, or integration of both the language and culture into their lives?

Literature review

When we think about culture and language, we often find them to be linked together. Depending on where we are teaching, we may find the culture refers to a country we do not belong to, while language can be what we are teaching. Most teachers believe that language and culture are to be taught together to help students cope better for the future use of the language. However, sometimes we have difficulties with students willing to learn about one or the other; or teachers having the proper training and material required to be able to teach language and culture in foreign countries in such a way that is meaningful and useful to students. In this article, we will be exploring some of the problems with the teaching of culture, a few of the reasons behind the rejection of one or both, culture, and language, by students, and the different solutions proposed by researchers.

Culture

We will start by talking about cultural awareness and what it is and can be. The article titled from cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT by Will Baker states that “however, with the English language now used as a global lingua franca in a huge range of different cultural contexts, a correlation between the English language and a particular culture and nation is problematic” (Baker, 2011 p. 1). The author here refers to how today's English cannot be depicted as synonyms with one or two cultures, especially not when it is considered the global language. The culture that

at one point was exclusive to English is no longer true; different countries have adopted English as a second or foreign language, opening the world to a new sense of “intercultural awareness” (Baker, 2011, p. 1) one where the “fluid communicative practices of English is used as a global lingua franca. In its place, intercultural awareness (ICA) is proposed as a more relevant concept for these dynamic contexts of English use” (Baker, 2011, p. 1). As the author states, English has gone from being a part of a singular culture to an intercultural affair.

For this reason, the importance of teaching language and culture is something that plenty of authors have looked at. Remembering that “English is such a diverse range of global settings. It calls into question our understanding of the ownership and forms of the English language” (2011, p. 1), Baker states as he recalls Kachru's idea of how many countries are now considering English as either L1 or L2 official language within themselves; But the outdated idea that English belongs to one culture alone is falling behind, even if several teachers continue to profess it.

However, the main thing students may wish to achieve can be communication, Baker also notes that “knowledge of the lexis, grammar, and phonology of one particular ‘linguistic code’ is not adequate for successful intercultural communication through English” (2011, p. 2). Students might be able to verbally communicate and learn how to excel in the academic area of the foreign language, however, their social abilities are tied down to how they can handle the culture of the place they visit. Baker considered that bringing awareness to the students regarding multicultural settings is as important as it is for teachers to remember that English is now a lingua Franca. Numerous countries and people use this language to communicate and meet other people. As such, the lack of cultures seen within the classroom proves itself to be detrimental, many students who learn English look forward to communicating with others, and yet, when in the classrooms, they are often exposed to a singular culture, rather than the diversity that lives within the realm of cultures that apply English as a communication tool.

The rejection of language and culture can vary depending on the local context. In this section, we will look at two different situations that can lead to said rejection. First, we will talk about students that live in non-English speaking countries and form a rejection based on a lack of functionality in their own context. Then, we will look at an article that explores the cultural rejection that is performed by immigrant students learning English in North America, Britain, Australia (NABA countries).

The first article in this section is the teaching of English in Morocco: the place of culture by Martin Hyde (1994). He points us in the direction of local Moroccan students who learn English as part of their school curriculum. He brings forward the issue of teaching the language as a means of advertising a lifestyle rather than a utility. By doing this, he says that “the implication that the local

language as well as culture, are inferior can cause people to feel pressured into learning and partaking in a culture that is not their own” (1994, p. 2). This is something that is felt as a form of disregard towards their native culture. On TV, and the internet, it isn’t rare to come across advertisements that promise a better life, better future, and opportunities if you sign up to learn English. Although that is not the real issue, knowing English can be of great help, the author notes that “language is used as a symbol for status and power, and therefore influences and shapes people's responses and values. One may well feel that ELT in Morocco is accompanied by arguably undesirable perlocutionary effects (1994, p. 5)”. This, when combined with the perspective that ESL is often dressed as an ‘innocent’ act or tool, we find students feeling threatened or disregarded if they do not adapt or adopt the foreign culture, dismissing their own in the process.

Another important aspect the author looks at is how useful the English language would really be for the students. He questions: “why use English, at great cost, to replace the functions of French or Arabic? Both are international languages, [...] used effectively by many Moroccans to describe their own reality” (Baker, 1995, p. 5) something the author considers important to notice. One of the main reasons students, from other countries or contexts, aim to learn English is the communicative aspect that it offers. However, as the author points out, why would the Moroccan students go through the process willingly if they have two languages that are well known and widely spoken? Adding to this, we must consider the dismissal students could face in the classroom regarding their own culture or the lack of equivalents in English for vocabulary that stems from the local religious beliefs. Lastly, French and Arabic are the languages that better describe their own reality compared to English, which would require the extra steps needed to find, as mentioned above, equivalents to the religion-tied phrases often used by them.

Resistance to learning EFL

Now that we have talked about the experience of learners in their own context, we will look at learners who leave their country to venture into a NABA country. Lindsay (1977) discusses the language and cultural rejection in his article *Resistance to learning EFL*. As he notes, students often have the motivation and willpower to learn a new language. However, sometimes they may have an unconscious bias against the culture. Other times, the immigrant learner may start to feel a rejection towards the language, and the integration to the local culture. About this Lindsay mentions that “the problems of the adult immigrant learner can be extremely difficult and fraught with resistance for so much depends on the learner’s relationship with native speakers” (1977, p. 5). We can consider this as a way for the learners to try and keep their integrity and identity from changing too much in an environment where they may feel forced to change.

As teachers, the idea of being able to help integrate students into the local culture is always appealing, but sometimes it is better if the story is taken a little slower, giving the learners time to start processing the new surrounding before wanting to enforce the culture: “he is forced to give up a vital part of himself and may unconsciously cling to it” (Lindsay, 1977, p. 5) making the process more difficult. Other times, they may feel as if they are trying to be ‘assimilated’ into a culture that is still predominantly foreign and uncaring for them.

A great alternative for this situation comes in the form of using their language and culture to make the process easier and smoother. Lindsay thinks that “the teacher must allow the student to teach them about India or Pakistan to lessen the feeling that his home background is unacceptable” (1977, p. 6). Although this process is overseen, the importance and impact it can have on students are abysmal. The students who feel as if their culture matters within the walls of the language classroom, allow themselves to take in the local culture with open arms, no longer feeling threatened. Lindsay notes that having the students talk about their culture, their language, and worldview in English is a good option. Having the opportunity to talk about their values makes them feel that their culture is valuable, as well, as it opens the conversation to talk about multicultural classrooms. In the context of immigrant learners, we have an abundance of backgrounds, cultures, and contexts which all should be shared to show how valuable their own identity is within the classroom, this also helps reduce the resistance the teacher may see with their class.

The problems

The following article reviewed was the one by Prodromou (1992) titled “What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning”. It brings forward one of the main problems teachers face with nonsense material. He walks us through the experience that students and teachers must endure when teaching the language and the lack of culture material. Based on statements made by other researchers, he put together a survey and applied it to English as a second language (ESL) learner. In this survey, he asked students questions regarding topics related to the process of learning the English language as well as American culture, and how they perceived both. Prodromou (1992) looks at the context that is applied to material for class, how students have been learning through nonsense material in the name of learning a grammatical structure: “the grammar-translation approach was an easy target for criticisms of cultural triviality, given its obsession, in the early stages of learning, with made-up sentences designed to illustrate the parts of speech” (1992, p. 1). As appointed by him, the method has received plenty of criticism, but it is hardly the only one. Plenty of other methods have also seen themselves involved in similar situations. He does look at how the advances have allowed the material to grow and move forward, but notes that when it comes

to culturally important material, we still have different aspects to modify and learn how to use in our classrooms.

However, not to say that the only problem that is visible when teaching culture and language is the material, Liu (1998) explores the reality of TESOL teacher formation and how the lack of acknowledgment of the differences presents in teaching English in an English-speaking country versus teaching it in non-English speaking countries can cause harm to the learner. The problem with this comes as no surprise, as we have seen in the last section, when teachers ignore the local culture and imply a superiority of the English-speaking culture, students might form a sense of rejection to the new culture. Liu's work "Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students" (1998) look at the idea that there is a difference between teaching English to learners in English-speaking countries and non-speaking countries. Liu's work is more explicit in the difference in experience that teachers should have. He says that "In spite of their different backgrounds and needs, these students are usually given the same training as their native-speaker peers. This often results in a gap between what they learn while abroad and [...] their teaching back home" (1998, p.1). The experience of learning how to teach in a full English context does not translate well when applying it to countries that most likely have fewer native speakers, as well as less context in which the language can be used, given that such methods in teaching are very different. However, as Liu notes, ethnocentrism is leaving aside "the special needs of international TESOL students, seeming to have escaped the attention of TESOL teacher educators" (1998, p.1). This comes down to how the preference among teachers is often reflected in the methods that educators apply on the preparation of future teachers. It is hard to imagine teaching students in Asian countries how to speak English that requires a full immersion in the language when it is recorded that not many people speak the language fluently.

Solutions

Yueh-Hung Tseng (2002) in his article titled "A lesson in culture" considers that the proper building of the language can only come when we are able to understand the culture from which the language is coming. He continues telling us how we can modify our tools and activities to make them more culturally aware as well as functional for the students, allowing them to learn and embrace the new language and culture. "A curriculum which views culture as a process rather than as a body of facts can be illustrated" (Tseng, 2002 p. 5). With this in mind, we must consider the different types of cultures: individual culture (IC), social culture (SC), and target culture (TC). For us, as teachers, to be able to develop exercises to help students engage in the target culture, we must look at it from an exchange point rather than a form of assimilation.

The author points us in the direction of a few exercises that can be implemented in the classroom to help students with the cultural exchange or transaction. Some of which are the following:

Activity 2: Family Stories. This activity is one of our favorites. Here, students will be asked to bring pictures of their families and share stories. They can write down descriptions of their family members as well as memories that they have or share with them. Once the stories and descriptions are written or noted, they are placed into groups, where all of them will share amongst each other what they have written. The author notes that this activity is great to help students show their social culture (SC) as well as to create a cultural transaction among them.

Activity 5: Culture as Eating. Students are presented with videos and/or reading materials that talk or show the different traditions when it comes to food. It can be anything from table manners to how the food culture of the target one is done. With this, students can see what traditions they have in common or discover new ones. Once the video or reading material has been seen, they will be asked to reflect and write down notes about what they have observed. Lastly, students can share what they have learned and compare it to their own culture and each other's.

These two activities help bring forward the differences each student has in their own culture, but it also shows how despite them being different, a lot of them still maintain a sense of equality. Each student can share a bit of their culture, and in exchange, they learn from their classmates' or teacher's culture, creating an ambiance of tolerance and community.

The author led us in the direction of implementing new ways of learning language and culture. He says that "the traditional views on the role of culture in foreign or second language learning and teaching will be discussed and contrasted to a new interpretation of culture" (Tseng, 2002, p. 1). Along with this change in perception, we were able to learn about activities that can help us build a more culturally aware classroom and students. Implementing the teaching of language and culture using activities like the ones presented is a great way to help construct cultural awareness in our students. However, as educators, it's important for us to take a step back and look into ourselves. Are we culturally aware?

Porto talks in her article titled "Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal" (2009) about the responsibility we, as language teachers, have regarding the need to be mindful of the implications that can come with teaching the language and culture. When we think about culture, at times, our own biases influence our teaching. The authors lead us in the direction of looking at how to teach culture according to our surroundings, to help students become aware of what it means to be culturally aware. She wants us to look at ourselves as teachers first before looking towards the students as culturally aware people, and as other authors have stated before, the teacher

must be the person to take the first step into culturalizing themselves before being able to help the students. In this sense, Professor Porto explains in her paper that having culturally aware teachers is important; but becoming culturally aware is a necessity, teachers are being asked to engage in cultural responsiveness - an attempt to be as much at ease with each other's languages, cultures, and individualities. The idea is to find out what unites us as human beings, with a focus on commonalities and bonds (2009, p. 8). Making a teacher that is willing to learn the local language and culture able to transmit their own culture and language in a more mindful and less aggressive way, for their students.

Conclusion

Culture and language are deeply intertwined with each other. As teachers, we often see this relationship play out in front of us without taking a moment to question it, it comes easy to us. However, for students, the process of learning the culture and language can have different shades of significance. The reason they learn the language will have a big influence on how hard or easy it will be to teach them culture. Those who choose to learn it for the purpose of communication will have a better disposition to learn about the target culture, compared to those who feel forced into learning the language.

As educators, the ability to teach both language and culture is visible the more experience we acquire. It is, however, a crucial fact that we can help students to accept and learn about the target culture, as well as foreign cultures, creating a sense of multiculturalism to help them adapt into the new culture and language.

References

- Baker, W. (2011, April 28). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Berry, J.W. (1992), Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30: 69-85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Hyde, M. (1994). The teaching of English in Morocco: the place of culture. *ELT Journal*, 48 (4), 295-305. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.295>
- Lindsay, P. (1977). Resistances to learning EFL. *ELT Journal*, 31 (3), 184-190. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXI.3.184>
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal*, 52 (1), 3-10. <https://doi.org/10.1093/elt/52.1.3>
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55 (4), 339-347. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.339>
- Porto, M. (2009). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64 (1), 45-53. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp021>
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46 (1), 39-50. <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.39>
- Tseng, Y.-H. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56 (1), 11-21. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.11>

¹ Is a LIDILE graduate who works in a small elementary school Luis Donaldo Colosio Murrieta and the state program JALISCO BILINGÜE. Her goal is helping students open their vision of the world and how they interact in it through language learning and appreciation. Email: aurora.aguilar6328@alumnos.udg.mx