

# Lenguas

ISSN 2007-3038



# Encontexto

70  
ANOS  
FACULTAD DE LENGUAS  
B U A P

LEN12  
*70 años de enseñanza de idiomas en la BUAP*

Dra. María Lilia Cedillo Ramírez  
**Rectora de la BUAP**

Mtro. José Manuel Alonso Orozco  
**Secretario General de la BUAP**

Dr. Celso Pérez Carranza  
**Director de la Fac. de Lenguas**

Dr. Eliphelet Rivera Cuayahuitl  
**Secretario Académico de la Fac. de Lenguas**

Mtra. María Eugenia Olivos Pérez  
**Secretaria de Investigación y  
Estudios de Posgrado de la  
Fac. de Lenguas**

Mtro. Fernando Édgar Vázquez Rojas  
**Secretario Administrativo de la Fac. de Lenguas**

Luis Antonio Lucio Venegas  
**Director General de Publicaciones**

## Comité editorial

• Dra. Catalina Juárez Díaz, Editora en jefe • Dra. Alejandra Platas García, Co editora • Dra. Norma Flores González, Co editora

## Comité de arbitraje

• Dra. Alma Salgado Ramírez, Universidad de las Américas, Puebla, México • Dra. Amelia Xique Suárez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dr. Aurelio Vázquez Ramos, Universidad Veracruzana, México • Mtra. Beatriz Erazo, Universidad Católica de San Andrés, Bolivia • Mtra. Blanca Adriana Téllez Méndez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dr. Carlos Martínez Osio, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dr. Cirilo Rivera García, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Ma. Dolores Corpas Arellano, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • Mtro. Erwan Morel, Universidad Veracruzana, México • Dra. Efigenia Flores González, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Mtro. Eliseo Ruiz Aragón, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • Dra. Elizabeth M. Hernández López, Universidad de Guadalajara, México • Francisco Galicia Ortega, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • Mtra. Gabriela Alhor Martínez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dra. Gabriela Croda Borges, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • Mtra. Leticia Estudillo León, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dra. Georgia Grondin, Universidad Autónoma del Estado de México, México • Mtra. Gloria Ginevra, Universidad del Aconcagua, Argentina • Dra. Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Dr. Joaquín Sueiro, Universidad de Vigo, España • Karen Miladys Cárdenas Almaza, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dr. Luis Meneses Lerin, Université d'Artois, Francia • Dra. María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México • Mtra. María Eugenia Olivos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dra. María Leticia Temoltzin Espejel, Universidad de las Américas Puebla, México • Dra. María Lilia López López, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dra. María Mercedes Zanotto González, Universidad Nacional Autónoma de México • Dra. María del Socorro Rodríguez Guardado, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • Dra. Ma. Teresa Gullotti Vázquez, Universidad Autónoma de Yucatán, México • Mauricio Arango, Universidad de Caldas, Colombia • Mtra. Monica Graciela Vinueza Mayorga, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • Dra. Ma. Nelly Gutiérrez Arvizu, Universidad de Sonora, México • Dr. Noé Blancas Blancas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • Dr. Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • Mtro. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Dra. Rosa Pérez, Universidad de Vigo, España • Dra. Salomé Gómez Pérez, Universidad de Guadalajara, México • Dra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Dra. Vicky Ariza Pinzón, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## Comité científico

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

## Diseñador editorial y de portada

• Mtro. Agustín Antonio Huerta Ramírez

## Webmasters

• Adi Janai Jiménez Campos  
• Jesús Manuel Rosales Quiroga

## CINTILLO LEGAL

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 15, No. 15, agosto de 2024 a julio de 2025, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla, Pue., y difundida a través de la Facultad de Lenguas de la BUAP, con domicilio en 24 norte No. 2003, Col. Humboldt, C.P. 72370, Puebla, Pue., Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5826, <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>. Editora responsable: Dra. Catalina Juárez Díaz, correo electrónico: [catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx). Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2021-032614380400-203, ISSN: 2007-3038, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número: Dra. Catalina Juárez Díaz, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370, fecha de última modificación, agosto de 2024.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la difusión.

# ÍNDICE

- Editorial**

Norma Flores González y Catalina Juárez Díaz  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

2
- Conciencia e ideologías lingüísticas sobre el posicionamiento al leer fuentes con múltiples perspectivas**

Moisés Damián Perales-Escudero, Rosa Isela Sandoval-Cruz y Griselda Murrieta Loyo  
*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo*

3
- Finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras relacionado con el turismo educativo en estudiantes de licenciatura**

María José Mondragón Juárez y Alejandra Platas García  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

18
- Representaciones de género en libros de texto de inglés en primaria pública en México**

Janeth Sánchez Aguilar y Verónica Sánchez Hernández  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

25
- Mexican politeness: Younger generations question conventional cultural behaviour**

Gerrard Mugford y Nadia Valenzuela  
*Universidad de Guadalajara*

46
- La Movilidad Social de los Profesionistas del Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable**

Citlali Yutzil Flores Bustos, María Eugenia Martínez Flores y Nallely Garza Rodríguez  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

59
- Reseña: Siegfried Boehm (2023). *Lesen bildet. Curso de lectura de alemán para alumnos hispano hablantes***

Dorit Heike Gruhn  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

73

# EDITORIAL

■ Norma Flores González  
■ Catalina Juárez Díaz

La Revista *Lenguas en Contexto* explora el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando las innovaciones y los retos que enfrenta la comunidad educativa. La revista busca ofrecer un espacio para la reflexión crítica y el intercambio de experiencias entre profesionales, investigadores y académicos del ámbito lingüístico. Conscientes de las dificultades que enfrenta el sector académico en este campo, se han reunido investigaciones y reflexiones con el objetivo de contribuir al diálogo constructivo para enriquecer y renovar los procesos de aprendizaje y enseñanza en modalidades educativas diferentes.

En esta nueva edición, nos complace presentar una selección de artículos que abordan una diversidad de temas que reflejan la investigación en *Lenguas Extranjeras*. El primero presenta la conciencia e ideologías lingüísticas sobre el posicionamiento al leer fuentes con múltiples perspectivas por los autores; Moisés Damián Perales-Escudero, Rosa Isela Sandoval-Cruz y Griselda Murrieta Loyo. Este artículo resalta la necesidad de incrementar la conciencia sobre la naturaleza persuasiva del discurso científico y las estrategias lingüísticas para fomentar una comprensión más crítica y sofisticada. El siguiente artículo por las autoras María José Mondragón Juárez y Alejandra Platas-García, es un estudio cuantitativo descriptivo en una muestra de 13 estudiantes explora la relación entre la motivación para aprender lenguas extranjeras y el turismo educativo con un enfoque en las subvariables de orientación integradora, instrumental e intrínseca, y los conceptos de eduturismo y turismo académico.

El tercer estudio realizado por Janeth Sánchez Aguilar, Verónica Sánchez Hernández, explora cómo se representan y perciben los géneros en dos libros de texto de inglés utilizados en el Programa Nacional de Inglés en México (PRONI) en tercero y sexto grado. Posteriormente, se encuentra el artículo *Mexican politeness: Younger generations question conventional cultural behaviour*, de Gerrard Mugford y Nadia Valenzuela Indart. Este artículo investiga cómo las generaciones más jóvenes en México reevalúan y cuestionan las normas tradicionales de cortesía.

El quinto artículo de Citlali Yutzil Flores Bustos, María Eugenia Martínez Flores, Nallely Garza Rodríguez,

muestra la movilidad social de los profesionistas del modelo Bilingüe Internacional y Sustentable. Finalmente, Dorit Heike Gruhn ofrece la reseña del libro *Lesen bildet*. En la reseña presenta el contenido y bondades de un curso de lectura en alemán diseñado por Siegfried Boehm para hispanohablantes, orientado específicamente hacia la adquisición de habilidades de comprensión lectora con fines académicos o profesionales. Cada artículo ofrece una perspectiva única que contribuye a la comprensión de fenómenos relevantes. Además, la reseña de un curso de lectura de alemán sugiere que es una herramienta imprescindible para quienes buscan fortalecer su competencia en este idioma.

Consideramos que el intercambio de experiencias y perspectivas es un medio para la construcción de un mundo lingüísticamente diverso. Por ello, esperamos que estos artículos y la reseña sean de utilidad para las y los docentes que buscan integrar nuevos recursos en sus cátedras. Antes de concluir, consideramos importante extender nuestro más sincero agradecimiento a todos los colaboradores, a los autores, revisores, editores, diseñadores y lectores, su apoyo y compromiso han sido el pilar de nuestra trayectoria de publicación continua en versión digital por 15 años. Con su continuo esfuerzo y dedicación, miramos hacia el futuro con la firme convicción de seguir promoviendo la producción y difusión de artículos que no solo reflejen la más alta calidad académica, sino que también inspiren innovación, reflexión y avance en las diversas disciplinas que abordamos.

Reiteramos el agradecimiento por su contribución, por hacer de la revista su elección principal para publicación. Confiamos en que los temas presentados en este número otorguen información valiosa y sigan impulsando la creatividad, disposición y reflexión de los lectores y colaboradores. Gracias a todos los autores, revisores, editores, coeditores, diseñadores y lectores por ser parte de *Lenguas en Contexto*.

Finalmente, hacemos extensiva la invitación a nuestros lectores a reflexionar sobre las prácticas actuales y a contribuir al diálogo sobre cómo adaptar e innovar en la enseñanza de lenguas en un contexto disruptivo, a partir de los trabajos presentados. ■

# CONCIENCIA E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE EL POSICIONAMIENTO AL LEER FUENTES CON MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

## ■ Moisés Damián Perales-Escudero

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
<https://orcid.org/0000-0001-6279-1520>  
 mdperales@uqroo.edu.mx

## ■ Rosa Isela Sandoval-Cruz

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
<https://orcid.org/0000-0002-2889-6078>  
 rosa.sandoval@uqroo.edu.mx

## ■ Griselda Murrieta Loyo

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo  
<https://orcid.org/0000-0002-1189-616X>  
 grises@uqroo.edu.mx

**Recibido:** 9 de febrero de 2024

**Aceptado:** 21 de marzo de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultadlenguas.com/lencontexto/>



**Cómo citar:** Perales-Escudero, M. D., Sandoval-Cruz, R. I. y Murrieta, G. (2024). Conciencia e ideologías lingüísticas sobre el posicionamiento al leer fuentes con múltiples perspectivas. *Lenguas en Contexto*, 15, 3-17.

## Resumen

Describimos las concepciones e ideologías de un grupo de estudiantes universitarios sobre las marcas lingüísticas que señalan múltiples perspectivas, es decir, que textualizan posicionamiento, en relación con la evaluación de fuentes. Comprender múltiples perspectivas y evaluar fuentes son aspectos importantes de la comprensión lectora para los cuales es relevante la conciencia lingüística sobre el posicionamiento. Elicitamos las concepciones e ideologías de 52 estudiantes universitarios de pregrado mediante una tarea de juicio textual y un cuestionario abierto. Las analizamos mediante la fenomenografía. Encontramos tres tipos de concepciones, ordenadas de menor a mayor sofisticación: estilísticas, informativas y retórico-críticas. También tres ideologías: de la objetividad, de la formalidad del discurso científico y del posicionamiento autoral explícito. Las primeras se asocian con evaluaciones negativas del posicionamiento explícito y positivas del implícito. Los resultados indican la necesidad de elevar la conciencia de los estudiantes sobre la naturaleza construida y persuasiva del discurso científico y sobre el lenguaje que la textualiza para promover la comprensión de múltiples perspectivas y varias fuentes.

**Palabras clave:** ideologías lingüísticas, posicionamiento, comprensión lectora, evaluación de fuentes, múltiples perspectivas, fenomenografía.

## Abstract

We describe the conceptions and ideologies of a group of college students about the language that signals multiple perspectives, or stance-taking, in connection with sourcing. We elicited the conceptions and ideologies of 52 college students using a textual judgment task and an open questionnaire. We analyzed them through phenomenography. We found three types of conceptions organized according to increasing complexity and decreasing frequency: stylistic, informational, and rhetorical. We also found three ideologies: one connected to objectivity, another to formal scientific writing, and a third one, about explicit authorial stance. The first two relate to negative evaluations of explicit stances and positive evaluations of implicit ones. These results highlight the need to raise undergraduates' awareness of the persuasive, constructed nature of scientific knowledge and the language that textualizes it to promote multiple-source perspective comprehension.

**Keywords:** language ideologies, stance, reading comprehension, sourcing, multiple perspectives, phenomenography.

## Introducción

**D**escribimos la conciencia e ideologías lingüísticas de un grupo de estudiantes universitarios sobre las marcas lingüísticas que señalan múltiples perspectivas, es decir, que textualizan posicionamiento, así como su impacto en la evaluación de las fuentes de dos textos. Las perspectivas se definen como “ways of thinking and knowing that inform interpretations and judgments” (Barzilay y Weinstock, 2020, p. 125). El posicionamiento se define como un fenómeno inherente al uso del lenguaje (Bolívar et al., 2010), manifestado en los textos, “en que el autor se presenta a sí mismo, estructura el texto, maneja el discurso propio y el ajeno y presenta su ‘compromiso’ o perspectiva” (Bolívar et al., 2018, p. 9, énfasis añadido).

La capacidad de integrar varias perspectivas procedentes de varias fuentes, o comprensión de las perspectivas de múltiples fuentes, es una literacidad clave del siglo XXI (Barzilay y Weinstock, 2020). Es especialmente relevante para la lectura en la condición de “posverdad” actual, caracterizada por la difusión de documentos con perspectivas contradictorias respecto de fenómenos políticos y sociocientíficos relevantes (Cassany, 2021). Entre ellos se cuenta, en nuestro país, la construcción de megaproyectos turísticos como el Tren Maya y su impacto socioeconómico. Sin embargo, la comprensión de múltiples perspectivas es difícil para lectores de todas las edades, especialmente cuando éstas se encuentran en un solo texto (Bråten et al. 2016). Una serie de estudios dan cuenta de esta dificultad en contextos universitarios de lectura académica en español como lengua materna (Arnoux, 2002; García-Negrón et al., 2005; Tosi, 2017) y en inglés como lengua extranjera (Bråten et al. 2016; Jou, 2019). La presentación explícita o implícita del autor y otros autores, la presencia/ausencia de marcas lingüísticas evaluativas y la conciencia de los lectores sobre estos aspectos son clave para explicar y atender estas dificultades (Barzilay y Zohar, 2012; Tosi, 2017; Jou, 2019). Es entonces importante prestar atención al lenguaje específico usado para codificar perspectivas en un solo texto. Como sostienen Barzilay y Weinstock (2020, p. 136, énfasis añadido, traducción propia)

*readers must learn to actively recover the writers' intent and attitude using **textual clues**... learning to interpret how perspectives shape authors' explanations and arguments might promote a grasp of how knowledge is constructed within perspectives and **how language and texts can be used to represent intents and viewpoints** / los lectores deben*

*aprender a recuperar la intención y actitud del autor usando **pistas textuales**... aprender a interpretar cómo las perspectivas dan forma a las explicaciones y argumentos de los autores puede llevar a percibir la construcción del conocimiento como un proceso que involucra perspectivas y **cómo el lenguaje de los textos puede ser usado para representar intenciones y puntos de vista**.*

Así, es pertinente investigar el lenguaje que textualiza múltiples fuentes y perspectivas y el pensamiento de los lectores al respecto, ya que estos son componentes importantes de la comprensión (Parodi, 2012; Makuc, 2020). Las marcas textuales de perspectiva han sido teorizadas mediante el constructo de posicionamiento (Bolívar et al., 2010), entre otros. Como cualquier otra práctica letrada, la lectura de múltiples perspectivas y el posicionamiento no escapan a las ideologías de los contextos culturales donde ocurren (Street, 2006). A pesar de ello, esta conexión entre ideologías y lectura de múltiples perspectivas ha sido atendida escasamente en la literatura.

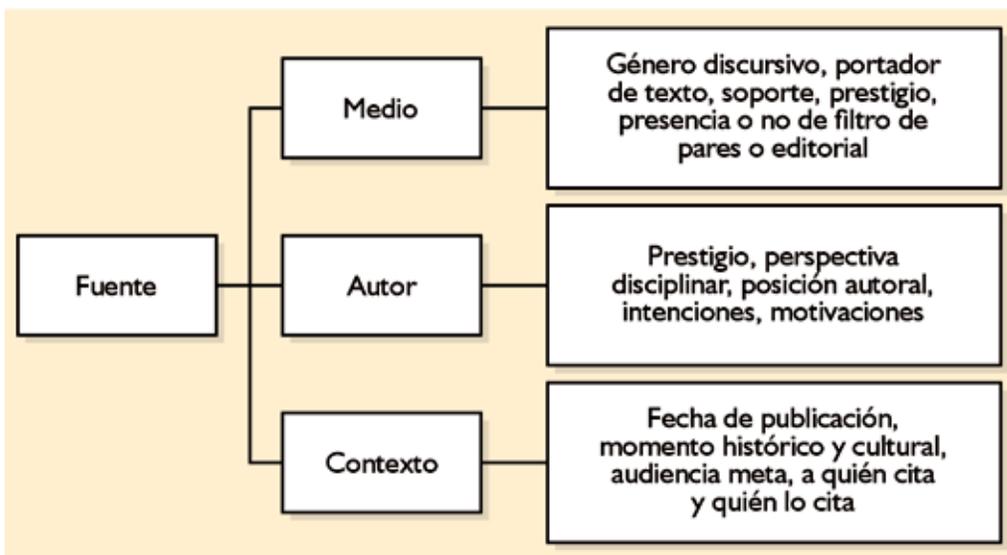
Los resultados de Perales-Escudero et al. (2023), Chang y Tsai (2014) y Zhang et al. (2023) sugieren que ciertas ideologías lingüísticas de estudiantes universitarios hacia el posicionamiento pueden influir en la evaluación de fuentes (*sourcing*), un proceso clave de la comprensión de múltiples perspectivas (Bråten et al., 2016) pero casi inexplorado en español. Perales-Escudero et al. (2023) encontraron ideologías de rechazo hacia marcas de posicionamiento en artículos científicos en inglés entre estudiantes de lingüística aplicada. Chang y Tsai (2014) y Chang (2016) identificaron actitudes negativas hacia textos con un posicionamiento tentativo en inglés entre estudiantes doctorales taiwaneses, así como falta de conciencia sobre el rol del posicionamiento en la epistemología y el discurso científicos. Zhang et al. (2023) encontraron que estudiantes universitarios chinos tendían a desestimar la presentación de posicionamientos autorales críticos hacia las perspectivas de otros autores en artículos científicos y ello se vinculaba con falta de conciencia sobre las marcas de posicionamiento. Todos estos estudios, al igual que el presente, vincularon perspectivas lingüísticas funcionales con perspectivas psicológicas para el análisis del posicionamiento y el pensamiento de los participantes al respecto.

Con Bolívar et al. (2018), pensamos que es necesario abordar las ideologías académicas relativas al posicionamiento autorial, ya que inciden sobre las prácticas de lectura y escritura de textos académico-científicos y sobre

los procesos de alfabetización académica. De acuerdo con Makuc (2020) la investigación del pensamiento de los actores educativos sobre los textos y la lectura puede hacer importantes contribuciones al diagnóstico y atención de las problemáticas de la comprensión lectora. Así, planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo evalúan los participantes dos extractos de un artículo científico con contenido similar, pero con posicionamientos distintos?
2. ¿Qué concepciones e ideologías se encuentran presentes en las justificaciones de sus elecciones?
3. ¿Cómo recuperan los participantes las perspectivas de los textos en las justificaciones de sus elecciones?

**Figura 1.** Dimensiones de las fuentes



Fuente: elaboración propia

### Marco Teórico-Conceptual

Adoptamos la postura ecléctica de Navarro (2018) y su propuesta de hibridación de corrientes diversas. También la postura de Parodi (2012) de que el lenguaje constituye el nexo entre la cognición y lo social, por lo cual el análisis de productos escritos estudiantiles permite conocer dimensiones sociales y cognitivas de su alfabetización académica-disciplinar. Así, nos adherimos al planteamiento de Ávila-Reyes (2021) sobre la necesidad de superar la dicotomía cognitivo-social en la investigación latinoamericana sobre lectura y escritura. Pensamos que esta postura ecléctica y compleja permite “trascender las visiones simples, reduccionistas y fragmentarias sobre las experiencias implicadas en la lectura y la escritura” (Hernández Zamora et al., 2021, p. 1). Seguimos la línea de estudios previos de usar perspectivas lingüísticas funcionalistas para diseñar textos y posteriormente emplear marcos psicológicos para indagar la conciencia lingüística al respecto.

#### *Los textos, las fuentes y las perspectivas*

Los textos o documentos se definen como artefactos con contenido informacional. Pueden encontrarse en diversas fuentes. “Fuente” alude al origen y contexto general de un

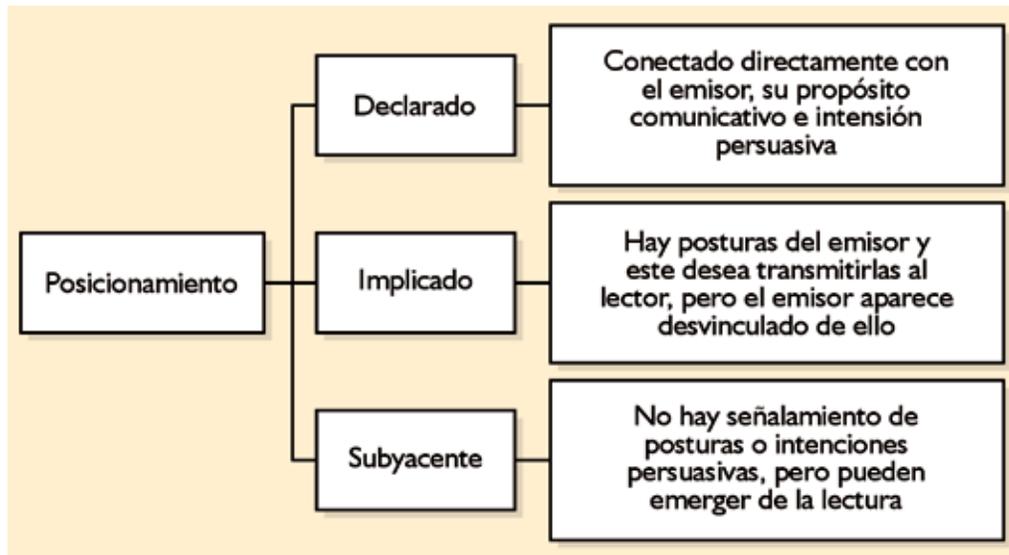
texto, p.ej. su autoría, intenciones, medio y fecha de publicación, si pasó o no por un filtro editorial y de pares, prestigio del medio y del autor, género discursivo, contexto histórico y cultural, etc. (Barzilay y Weinstock, 2020; Vega et al., 2019; Londra et al., 2020). Proponemos la Figura 1 para dar cuenta de las dimensiones de las fuentes:

Los procesos que siguen los lectores para encontrar o inferir esta información y aquilatar la calidad de una fuente se denominan “sourcing”, o evaluar las fuentes (Londra et al., 2020). Las fuentes y las perspectivas pueden estar incrustadas, es decir, no ser textos distintos sino estar representadas en un solo documento (Barzilay y Weinstock, 2020). La comprensión de múltiples perspectivas implica identificar la posición autoral, incluyendo posiciones incrustadas de otros autores o corrientes (Barzilay y Ezhet-Alkalai, 2015).

#### *El posicionamiento autoral y sus recursos lingüísticos*

Recogemos la definición de posicionamiento autoral planteada por Bolívar y colegas por parecernos la más sintética de múltiples perspectivas y constructos al respecto (Bolívar et al., 2010). El posicionamiento abarca las formas lingüísticas usadas para presentar la perspectiva del autor, las de otros autores y el grado de compromiso con las proposiciones textualizadas, siempre en interacción con un lector óptimo y manteniendo la cohesión y coherencia textuales. En todo ello, los recursos lingüísticos de la evaluación juegan un papel toral e incluyen marcas como los adjetivos y

**Figura 2.** Tres tipos de posicionamiento



Fuente: elaboración propia con base en Bolívar et al. (2020).

adverbios evaluativos, los verbos modales, los verbos evaluativos y sus nominalizaciones (p.ej. “rechazar-rechazo”) y la negación (Bolívar et al., 2010; Bolívar, 2020; Martin y White, 2005). Bolívar et al. (2010) proponen una taxonomía de tres tipos de posicionamiento, ilustrada en la Figura 2.

Recuperar las marcas evaluativas y las perspectivas que estas indexan es importante para reconstruir la situación retórica del texto, es decir, el conjunto complejo de personas, eventos, objetos y relaciones que moldean el propósito comunicativo (o exigencia) del texto y que el texto indexa (Benítez Figari, 2000; Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, 2016). Así, evaluar las fuentes implica procesos lectores de naturaleza retórica que llevan a identificar múltiples perspectivas y posibilitan la lectura crítica (Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, 2016).

**La conciencia lingüística, la fenomenografía y la ideología**

La conciencia lingüística consiste en “*explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*” (Association for Language Awareness, s.f., s.p.). Esta conciencia puede ser crítica sin incluye la habilidad de identificar exponentes lingüísticos persuasivos (Taylor et al., 2017). Siguiendo a Polat (2013) y Chang (2016), adoptamos la fenomenografía como perspectiva teórico-metodológica de exploración de la conciencia lingüística.

La fenomenografía tiene su origen en investigaciones sobre la comprensión de lectura en la educación superior (Marton y Saljö, 1976). Las concepciones son la

unidad de análisis de la fenomenografía. Son formas de entender un fenómeno o unidades mínimas de la experiencia consciente de fenómenos externos, verbalizadas en el discurso (Marton y Pong, 2005). Un postulado central de la fenomenografía es que las concepciones varían en presencia y calidad entre las personas, por lo que su meta es describir la variación con miras a la intervención educativa (Marton y Booth, 1997).

Las concepciones permiten abordar las ideas sobre el sistema lingüístico y los textos

(Polat, 2013). Se han realizado estudios fenomenográficos que incluyen la manipulación intencional de marcas de posicionamiento para investigar la conciencia lingüística al respecto (Chang, 2016; Perales-Escudero et al., 2023). La fenomenografía adopta una perspectiva de segundo orden: enfatiza la naturaleza subjetiva de estas interpretaciones de la realidad (en este caso, las ideas sobre el posicionamiento y sus marcas) y las considera más importantes que cualquier realidad objetiva (en este caso, la presencia textual de marcas de posicionamiento). Su interés es comprender cómo los actores educativos entienden y abordan diversos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ello es consistente con la investigación de las ideologías lingüísticas. Esta no se centra en la realidad objetiva del sistema lingüístico, sino en creencias y valores sobre la(s) lengua(s) y su uso, que son compartidos, naturalizados y verbalizados para justificar o racionalizar usos, actitudes o comportamientos lingüísticos (Silverstein, 1979). Los hablantes construyen sus ideologías lingüísticas con base en sus experiencias socioculturales, incluyendo su escolarización (Kroskrity, 2004; Rodríguez-Iglesias, 2021). Asumimos que las ideologías lingüísticas, al igual que otros tipos de ideologías, son de naturaleza sociocognitiva (van Dijk, 2016).

Pilkinton-Pihko (2010) postula y demuestra la posibilidad de identificar ideologías lingüísticas a partir de las concepciones encontradas mediante un abordaje fenomenográfico. Pilkinton-Pihko (2010) utilizó las expresiones de sentimientos para rastrear las ideologías. La verbalización de sentimientos forma parte del dominio lingüístico de la

evaluación (Martin y White, 2005). La evaluación es central para la expresión de ideologías (Fairclough, 2003; Thompson & Hunston, 2000).

Perales-Escudero (2021) investigó los posicionamientos evaluativos de estudiantes de medicina hacia la presencia de marcas de posicionamiento en artículos científicos en inglés. Perales-Escudero y Sandoval-Cruz (2021) investigaron las ideologías sobre el posicionamiento de futuros profesores de inglés en artículos de investigación en español. Las marcas focalizadas en ambos estudios fueron adjetivos evaluativos (“crítica,” “extremas,” “current,” “new”) verbos evaluativos (“cuestionar,” “radicalizarse,” “fail,” “show”), nominalizaciones reveladoras de subjetividad (“posiciones”), negaciones (“no es cierto”) y verbos modales (“might”). Encontraron que grupos importantes de estudiantes y futuros profesores piensan que la inclusión de este tipo de marcas es inapropiada en las publicaciones científicas en ambos idiomas. En Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, (2021) solo una pequeña minoría de los futuros profesores fue capaz de reconocer y discutir la posición del autor.

Estos hallazgos y otros similares (Arnoux, 2002; García-Negrón et al., 2005; Tosi, 2017) pueden deberse parcialmente a una ideología lingüística que circula en contextos hispanoparlantes, que denominamos “ideología de la objetividad” (IO, Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, 2021). Prescribe que el español académico debe ser “informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación” (García-Negrón, 2008, p. 10). Es decir, proscribire el uso de recursos lingüísticos que revelan perspectivas, en particular de aquellos que revelan en mayor medida la presencia del autor, como las formas de primera persona o las perspectivas autorales codificadas en adjetivos, sustantivos y verbos evaluativos o negaciones. Perales-Escudero (2021) presenta evidencia de la circulación de la IO en manuales de redacción académica en español.

Los estudios lingüísticos indican que, pese a la IO, las publicaciones científicas en español sí incluyen recursos de posicionamiento en disciplinas como la medicina, la economía o la psicología, si bien en menor medida que en inglés y con variación entre disciplinas y géneros (Bolívar et al., 2010; Pérez-Llantada, 2011; Bellés-Fortuño y Querol-Julián, 2010). Esta diferencia puede deberse a que, en los contextos anglófonos, circula ampliamente otra ideología que privilegia la inclusión explícita del diálogo entre varias voces claramente marcadas en los textos académico-científicos (Graff y Birkenstein, 2014). Perales-Escudero y Sandoval-Cruz (2021) la denominan “ideología del posicio-

namiento autoral explícito” (IPAE). El posicionamiento en publicaciones científicas en español indica que la IPAE circula también en contextos hispanoparlantes, pero quizás de manera más restringida y menos explícita que en los anglófonos. Por supuesto, la IO también circula en contextos anglófonos, aunque parece haber perdido fuerza a finales del siglo XX (Cameron, 1995).

### Métodos

Este es un estudio cualitativo fenomenográfico que, como Chang (2016) y Zhang et al. (2023) usa textos cuyas características fueron manipuladas intencionalmente siguiendo la teorización del posicionamiento de Bolívar et al. (2010) y del lenguaje evaluativo de Martin y White (2005). Usamos conteos simples y porcentajes como mecanismo de validez cualitativa (Maxwell, 2010). Las concepciones son la unidad de análisis de la fenomenografía. Elicitamos las concepciones de 52 estudiantes de último año de varias licenciaturas de una universidad pública del sur de México, en un estado donde se construye un tramo del Tren Maya. Ser estudiantes de último año de estas áreas y haber asistido a seminarios sobre el Tren Maya y el desarrollo turístico fueron los criterios de inclusión. Firmaron cartas de consentimiento informado tras haber recibido una explicación del estudio y haber aceptado participar. La muestra supera el mínimo de 15 participantes recomendado para estudios fenomenográficos (Trigwell, 2000).

Las respuestas de los participantes fueron transcritas y analizadas en una hoja de Microsoft Excel ©. En una columna se capturaron las respuestas de los participantes, uno por fila. Utilizamos el procedimiento fenomenográfico de codificación por descubrimiento en equipo, en el cual las categorías emergen de los datos y son discutidas y refinadas progresivamente por los autores en conjunto, poniéndolas a prueba contra los datos (Walsh, 2000; Åkerlind, 2005). Se identificaron las concepciones en las respuestas y se escribieron en columnas y filas sucesivas, a la derecha de la columna con las respuestas. Las concepciones se organizaron en categorías a través de un proceso de comparación de similitudes y diferencias en el discurso de los participantes y su posterior agrupamiento (Bowden, 2005). Este agrupamiento también se realizó mediante columnas en Excel ©.

Se configuró así un espacio de resultados: un conjunto parsimonioso de categorías experienciales agrupado jerárquicamente según su sofisticación en términos de percibir distintas aristas del fenómeno con mayor o menor profundidad (Marton y Booth, 1997). Siguiendo el procedi-

miento de Chang (2016), las categorías se contabilizaron y se obtuvieron sus porcentajes para crear tablas ilustrativas de las tendencias en los datos, las cuales representan gráficamente el espacio de resultados.

Es importante destacar que la fenomenografía no busca asignar a los participantes a una categoría específica, ya que un mismo participante puede presentar concepciones de diferentes categorías, por lo cual el objetivo es presentar el abanico de formas de experimentar (Åkerlind, 2023). Posteriormente se presentan casos de participantes que presentan concepciones de las diversas categorías (González-Ugalde, 2014). También cabe destacar que las categorías no son un reflejo directo de la experiencia de los participantes, sino que inevitablemente constituyen interpretaciones de los investigadores, quienes pueden recurrir a teorizaciones existentes de los fenómenos en cuestión para agrupar las concepciones y nombrar las categorías (Åkerlind, 2023).

Como en los estudios fenomenográficos de Pilkinton-Pihko (2010) y Perales-Escudero et al. (2023), rastreamos las ideologías en las evaluaciones que los participantes hicieron de los textos para justificar sus elecciones. Las evaluaciones son centrales para textualizar valores ideológicos (Fairclough, 2003; Thompson & Hunston, 2000). Ello se hizo a través de una lectura profunda de las respuestas y la identificación de marcas evaluativas de actitud (Martin y White, 2005) en equipo, teniendo como guía las publicaciones sobre esta dimensión del discurso en español y las marcas evaluativas en el discurso estudiantil identificadas en estudios previos similares (Perales-Escudero, 2021, Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, 2021; Perales-Escudero et al., 2023), las cuales fueron validadas por un panel de expertos en lenguaje evaluativo de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dos criterios centrales para la identificación de marcas evaluativas fueron 1) la posibilidad de recuperar una actitud positiva o negativa hacia el objeto evaluado (los textos y/o aspectos de ellos) (Martin y White, 2005; Hood, 2010; Despaigne Broxner y Sánchez Martínez, 2021) y 2) asumir que los exponentes lingüísticos centrados en justificar la calidad del texto como publicación científica o no, constituyen evaluaciones en el contexto de esta tarea de juicio textual de un texto científico (Hunston, 1993). Asumimos que las justificaciones evaluativas de la elección de un texto como publicado son positivas en el contexto de esta tarea y viceversa. La identificación de ideologías en estas evaluaciones siguió una codificación guiada por descubrimiento

(González, 2009), es decir, a partir de los datos, pero teniendo conciencia de las ideologías lingüísticas pertinentes identificadas en estudios previos. Se usó otra columna de nuestra hoja de Excel © para identificar las ideologías en cada respuesta evaluativa.

Para elicitar los datos usamos una tarea de juicio textual (Chang 2016; Zhang et al. 2023). Los participantes leyeron dos versiones de un mismo texto e indicaron cuál correspondía a un extracto de un artículo científico publicado en una prestigiosa revista de economía turística y cuál modificada para los fines del estudio, justificando su respuesta. Como en Barzilay y Eshet-Alkalai (2015), la tarea no requirió explícitamente recuperar las perspectivas presentadas en los textos, pero dio a los participantes la posibilidad de tomarlas en cuenta para justificar su elección. El primer autor obtuvo el permiso de la institución para acudir en persona a las aulas e invitar a los estudiantes a participar, previa verificación de los requisitos de inclusión. A quienes aceptaron, se les proporcionó la carta de consentimiento y se les aplicó el instrumento in situ por escrito mediante fotocopias, a manera de cuestionario abierto, sin un límite de tiempo para responderlo. Escribieron sus respuestas manualmente. La fenomenografía admite el uso de cuestionarios (MacMillan, 2014).

Los textos utilizados son los mismos de Perales-Escudero y Sandoval-Cruz (2021). Consistieron en un extracto de Cárdenas (2012) sobre economía turística y una versión modificada que manipulamos para que contuviese marcas evaluativas más consonantes con la IO. Es importante señalar que estudios fenomenográficos anteriores publicados en revistas de Scopus (Chang, 2016; Perales-Escudero et al., 2023; Zhang et al., 2023) han usado textos cortos manipulados por los autores, por lo cual este procedimiento es una variación aceptada de la fenomenografía. La versión original, sin modificar, se denomina Texto B. La versión modificada, Texto A.

Texto A (modificada): Ha comenzado a desarrollarse una corriente que investiga el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico debido a las características que presenta esta relación. Por un lado, hay factores que indican que la actividad turística no es una solución para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar. Por otro lado, algunos factores muestran que la actividad turística se constituye como un instrumento de progreso.

Texto B (sin modificar): Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico debido a las importantes limitaciones que presenta esta relación. Ahora bien, no hay que radicalizarse en posiciones extremas, es decir, ni la actividad turística es una solución mágica y automática para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso. (Cárdenas, 2012, p. 76).

El texto B presenta, mediante marcas de actitud explícitas y compromiso mediante negaciones (Martin y White, 2005), tres fuentes y perspectivas sobre la economía turística, dos extremas (la “corriente crítica” y otra contraria, implícita) y la propia perspectiva moderada del autor, crítica de las otras. Es decir, contiene juicios e interpretaciones subjetivas, propios de la perspectiva, así como fuentes incrustadas (Barzilai y Weinstock, 2020). Su posicionamiento es declarado en tanto que evalúa claramente las perspectivas ajenas, desestimándolas, y señala la propia (sin marcas de primera persona, pero sin atribuirle a otros) para alinear al lector con ella. Estas marcas de posicionamiento que claramente textualizan perspectivas en conflicto pueden ayudar a que los lectores que poseen conciencia de la naturaleza construida del conocimiento recuperen la diversidad de perspectivas (Barzilai y Eshet-Alkalai, 2015).

El texto A presenta menos marcas evaluativas (“no es una solución” “progreso”), sin una perspectiva autoral ni intención persuasiva clara, aunque pueden inferirse dos perspectivas (factores en un sentido y otro) y una perspectiva autoral implícita neutral. Por ello, su posicionamiento es implicado. Ver análisis completo en Perales-Escudero y Sandoval-Cruz (2021).

Estos estudiantes, próximos a graduarse, han leído artículos científicos, construyendo así esquemas y expectativas situadas respecto de este género (Tardy, 2009). Asimismo que han construido ideologías lingüísticas durante su escolarización. Estos elementos presumiblemente se activaron como respuesta a la tarea y guiaron sus procesos de situar de fuentes y su justificación (van Dijk, 2016). Al no ser ni economistas ni expertos en alfabetización académica, sus respuestas no pueden tomarse como concepciones sobre el discurso de la economía. Describir tales conocimientos no corresponde al objetivo de este trabajo, centrado en las ideas de los participantes sobre el posicionamiento autoral en un texto sobre un tema socioeconómico

relevante para el momento sociopolítico regional (la construcción del Tren Maya).

## Resultados

### Texto elegido y concepciones

En relación con la primera pregunta de investigación, 31 participantes (59.6%) ubicaron la fuente del Texto A, con un posicionamiento implicado, en un artículo publicado en una revista científica prestigiosa. 21 participantes (40.4%) hicieron lo mismo con el Texto B, con un posicionamiento declarado. Es decir, una mayoría de los participantes consideran que el posicionamiento implicado es propio de una fuente científica publicada y que el declarado no lo hace.

En relación con la pregunta 2, encontramos un total de 115 concepciones en las 52 respuestas. Estas concepciones se agruparon en tres categorías de menor a mayor complejidad y profundidad: estilística, informativa y retórica.

**Tabla 1.** Frecuencia y distribución de las categorías

Categoría	Definición	Cantidad	Participantes
Estilística	Centrada en el lenguaje	53	40
Informativa	Centrada en las ideas	39	26
Retórico-Crítica	Centrada en la situación retórica y las perspectivas	23	22

Fuente: elaboración propia

La categoría estilística es la más abundante y extendida. Comprende concepciones centradas en el lenguaje del texto. Ello incluye menciones del vocabulario, la forma, la redacción, la cohesión o la estructura, como en los ejemplos siguientes. En estos y todos los ejemplos, se presenta la redacción tal cual, sin corregir usos no normativos:

- 1) La redacción del texto, el texto B cuida el uso de palabras. (P4)
- 2) Por el uso del lenguaje que se utiliza en ambos textos. (P12)
- 3) El texto B tiene una forma más formal. (P19)
- 4) El texto A se encuentra mejor estructurado. (P30)
- 5) El léxico utilizado es distinto. En el texto A se utilizan menos tecnicismos que en el texto B. (P24)

- 6) El vocabulario utilizado, la coherencia y la cohesión del texto me hacen pensar que el texto B es el que fue publicado. (P42)

La categoría informativa agrupa concepciones centradas en la naturaleza de las ideas y la información contenida en los textos, p.ej. si esta es clara, comprensible, precisa, más abundante o menos abundante (más o menos información en un texto que en el otro).

- 7) La primera es concisa con las ideas que pretende explicar. (P40)  
 8) El texto A explica de una manera comprensible. (P30)  
 9) El texto A tiene más sintetizada la idea principal. (P22)  
 10) El texto B agrega cosas para entenderle más a la lectura. (P7)  
 11) El texto A es más resumido y simple para su fácil comprensión. (P17)

En la categoría retórico-crítica agrupamos concepciones que muestran conciencia de elementos de la situación retórica de los textos tales como la audiencia, la perspectiva del autor y las ajenas, así como conciencia de los elementos persuasivos. Ello lo muestran los siguientes ejemplos.

- 12) Quizá la opción B va dirigida a un público con menor grado académico, que no maneja términos avanzados. (P25).  
 13) Un artículo de investigación expone los resultados de una investigación hecha, pero no busca persuadir o dar la opinión del investigador. El primer texto muestra tal cual los resultados, el segundo ya tiene opiniones y afirmaciones del investigador (P28).

Por supuesto, se presentaron respuestas con varias concepciones de dos o tres tipos en el mismo participante. En el ejemplo 12 líneas arriba, P25 conecta la noción de audiencia con el estilo empleado. En el ejemplo 13, P28 es consciente de la intención persuasiva textualizada por las marcas de posicionamiento en B, es decir, tiene una conciencia lingüística crítica. En el ejemplo 14, P13 muestra conciencia de los efectos retóricos del estilo sobre la audiencia.

- 14) Pienso que el texto B es la versión publicada debido al lenguaje y a la redacción que tiene. En los textos académicos, por lo regular se busca dirigirse al público como lectores de una manera respetuosa y técnica. En cambio, la versión borrador A también tiene una estructura respetuosa pero el lenguaje es más coloquial. (P13)

En el ejemplo 15, P16 combina concepciones de los tres tipos:

- 15) Creo que el texto A es una versión que empieza con una palabra clave muy importante la cual es: “investiga” si estamos hablando de una revista de economía y su objetivo es tener información para ser objetivos creo que ese sería su primer postura, también creo que el primer texto trata de ser consistente en dar una idea de una forma clara y directa. Por otro lado, el texto B tiene una idea similar pero utilizando un lenguaje más amplio pero, no significa que sea mas claro y concluyente. (P15)

P16 muestra una concepción retórico-crítica cuando identifica una postura objetiva en el Texto A debido al uso en él del verbo “investigar”, es decir, releva la evaluación implícita en este verbo puesto que investigar es una actividad valorada en la ciencia (Hood, 2010). Muestra una concepción informativa al mencionar la consistencia de la idea y la claridad del mismo texto y una estilística al aludir a la amplitud del lenguaje del Texto B. Parece referirse a un léxico menos frecuente, evidenciado por ejemplo por “ahora bien”, el cual es un cultismo (Borreguero Zuloaga, 2019).

P16 alude explícitamente a la objetividad como elemento que le lleva a elegir el texto A como propio de una revista científica, es decir, una fuente con filtro de pares. Esto también lo hizo P28 cuando manifestó que “un artículo... no busca persuadir o dar la opinión del investigador”. En la siguiente sección discutimos lo relativo a las evaluaciones e ideologías en las concepciones de los participantes.

#### *Evaluación e ideología*

Para responder a la pregunta 2, identificamos justificaciones con evaluaciones claramente positivas/negativas en 111 concepciones. La Tabla 2 muestra los números y porcentajes de cada categoría en relación con el tipo de posicionamiento/texto evaluado y la valencia positiva o negativa de la evaluación.

**Tabla 2. Concepciones positivas y negativas hacia cada posicionamiento**

Categorías	Posicionamiento evaluado	Positivas	Negativas
Estilística	Implicado (Texto A)	16 (14.41%)	4 (3.60%)
Informativa	Implicado (Texto A)	17 (15.32%)	3 (2.70%)
Retórica	Implicado (Texto A)	7 (6.31%)	1 (0.90%)
<b>Total</b>		<b>40 (36.04%)</b>	<b>8 (7.21%)</b>
Estilística	Declarado (Texto B)	17 (15.32%)	13 (11.71%)
Informativa	Declarado (Texto B)	11 (9.91%)	7 (6.31%)
Retórica	Declarado (Texto B)	8 (7.21%)	7 (6.31%)
<b>Total</b>		<b>36 (32.44%)</b>	<b>27 (24.32%)</b>

Fuente: elaboración propia

Destaca que el posicionamiento más evaluado es el declarado (Texto B). Recibió 36 evaluaciones positivas y 27 negativas (total = 63). Concentra la mayoría de las evaluaciones negativas, triplicando las del posicionamiento implicado (Texto A). En contraste, el posicionamiento implicado del Texto A concentra la mayoría de las evaluaciones positivas, aunque el margen de diferencia con las del Texto B es escaso. El Texto A recibió 48 evaluaciones. Puesto que este fue texto elegido como publicado por la mayoría (59.6%), estas cifras apuntan a que los participantes que eligieron A tendieron a justificar su elección evaluando negativamente el posicionamiento declarado de B.

Encontramos tres ideologías: la IO, la IPAE y una tercera ideología que denominamos “ideología de la formalidad del discurso científico” o IFDIC. LA IFDIC tiene que ver con justificaciones que aluden al carácter formal, técnico, científico, claro o preciso de los textos. Se relaciona con la noción de que el discurso científico debe representar claramente lo estudiado mediante lenguaje técnico (Brown y Kelly, 2007) y que existe un lenguaje científico “puro” que se construye mediante terminología técnica y gramática particular (Lemmi et al., 2019). La IFDIC se encuentra en todas las concepciones estilísticas e informativas, y la IO y la IPAE en las retóricas. La IO se encuentra solo en los participantes que eligieron el Texto A como publicado. La IPAE solo se halla en los participantes que escogieron B. La IFDIC se encuentra en ambos grupos. Los siguientes ejemplos señalan la presencia de estas ideologías.

16) La versión A trata de explicar los factores, está desarrollando y explicando a detalle los puntos de vista que encontraron. Está plasmando objetiva y neu-

tralmente su punto de vista. El texto B tiene ciertas palabras que desde mi punto de vista parecen demasiado rebuscadas, que ni siquiera los investigadores usan constantemente, porque su objetivo es que el público no tenga dificultad para entenderlo. (P3)

En el ejemplo 16, P3 identifica las perspectivas implícitas en A (“los puntos de vista que encontraron”) y manifiesta la IO al afirmar que A tiene un punto de vista “objetivo” y “neutral”. Al mismo tiempo, manifiesta la IFDIC al evaluar negativamente las palabras de B como “rebuscadas”. El ejemplo 17 también manifiesta la IO:

17) El lenguaje, B parece más bien como una opinión más que un artículo. (P50)

En 17, P50 muestra conciencia de que las marcas lingüísticas del Texto B transmiten una perspectiva (concepción retórico-crítica), pero ello le parece impropio de un artículo científico (IO). El ejemplo 18 es similar:

18) El texto A es más formal que el B, el tipo de persona en la que está redactado el texto B es como un punto de vista, los conectores utilizados, la oración “ahora bien, no hay que radicalizarse en posiciones extremas” cambia la formalidad del texto. (P47)

En 18 aparecen entrelazadas concepciones estilísticas y retóricas, así como la IFDIC y la IO. En el plano estilístico, P47 califica el conector “ahora bien” en la oración que introduce como informal, evidencia de la IFDIC. Ello se combina con una concepción retórica de que esa oración en particular introduce el punto de vista o perspectiva del autor, lo cual es correcto, pero tal textualización de la perspectiva le parece impropia de una publicación puesto que escogió el Texto A como publicado por ser más formal. Ello evidencia la IO, que también se encuentra en el ejemplo 19:

19) El texto A es la versión tal cual fue publicada y el texto B es la versión modificada. Encuentro más propio el primer texto ya que no trata de influir tanto con su opinión como el segundo, además de ser más formal y concreto. (P44)

En 19, P44 ilustra otra concepción retórico-crítica negativa de la perspectiva. P44 identifica correctamente que el Texto B incluye un posicionamiento autoral que persigue alinear al lector con la perspectiva del autor, distanciada de

las otras perspectivas que presenta. Sin embargo, al igual que a P47, a P44 también le parece inadecuado hacer esto en una publicación porque, desde su concepción, las publicaciones científicas no deben perseguir fines persuasivos. Entonces, evidencia la IO, pero también la IFDIC al mencionar que A es “más formal y concreto.” Es similar a P10 en el ejemplo 19 al valorar la ausencia de perspectiva en A como neutral:

- 20) La A me parece un texto más neutral, le da un tono más serio, más científico. (P10)

En 20 también se evidencia la IFDIC en la concepción estilística de que el tono de A, sin marcas de perspectiva, es “más serio” y “más científico”. Ello se observa también en el ejemplo 21:

- 21) Creo que el texto A es más preciso al mencionar ambos lados de la investigación del papel del turismo y que las palabras como “solución mágica” y la negación de “ni tampoco es cierto que... no pueda” no forman parte de un artículo de investigación ni de una revista académica. (P52)

En 21, P52 alude a elementos gramaticales, las negaciones, como impropios de una publicación. Coincide con las ideas sobre la gramática del discurso científico (Lemmi et al., 2019). La IFDIC también se encontró en justificaciones de la elección del Texto B, como en los ejemplos 22 y 23:

- 22) El texto B es la publicada. El texto A es la modificada. Debido a que en el texto A el lenguaje es menos académico y en el B las ideas se presentan de forma más organizada, utilizando los conectores y una gramática más formal. (P39)
- 23) En el texto B hay ciertas expresiones de lenguaje más técnico (lo serían) para el público en general, como: radicalizar, limitación, constituir. (P6)

Destaca que, en 22, P39 se centra en los conectores y la gramática, pero, al contrario de P52, los considera formales y académicos en B. En 23, P6 escogió B como publicado por su lenguaje técnico, en el que incluye marcas evaluativas. Otros participantes también aludieron a los “tecnicismos” de B sin especificar cuáles, pero dado que el léxico diferente es el evaluativo, parecen referirse a él. Los siguientes ejemplos ilustran la IPAE, la cual solo se encontró en las concepciones de quienes eligieron B como publicado.

- 24) La versión B es un poco más clara, acentuando algunos puntos que en el texto A no se presentan tan claros, además de que realiza una mejor explicación de la situación analizada y hace énfasis en no tomar una postura definitiva mostrando ambas vertientes bien explicadas y completas (P49)

En el ejemplo 24, P49 presenta también una concepción retórico-crítica en tanto que recupera correctamente que en el Texto B se presenta claramente la perspectiva autoral, pero no en A. Además, reformula adecuadamente esta perspectiva, señalando que presentó las otras dos y tomó un punto medio. Es decir, representan las perspectivas de B de manera bastante fidedigna. El ejemplo 25 es parecido:

- 25) La versión publicada es la B y la modificada el texto A. B muestra un punto de vista objetivo, justificando cada postura, tanto a favor como en contra. (P34)

P34 también recupera las perspectivas presentadas en B y la perspectiva propia del autor, la cual califica de “punto de vista objetivo”. Pese a esta evaluación, codificamos su respuesta como IPAE puesto que la misma es positiva, es decir, parece trascender la estigmatización asociada a la representación explícita de perspectivas propia de la IO y comprender que tal representación cumple una función persuasiva y epistémica en Cárdenas (2012), permitiéndole al autor construir su perspectiva en contraposición con las otras. Entendemos esto como una manifestación de la IPAE.

Los ejemplos 26 y 27 combinan la IPAE con la IFDIC para justificar su elección de B:

- 26) El texto B tiene una forma más formal en cuanto a que evalúa la situación y explica los factores con la ayuda de tecnicismos. (P19)
- 27) La versión publicada es Texto B por Las formas de expresión escrita, el lenguaje utilizado y la forma en la que se encuentra dirigido a un público especializado en el tema, a diferencia del primero que maneja un lenguaje común, coloquial y de fácil entendimiento para cualquier público. Si fue publicado en una revista de economía supone dirigirse a un público con conocimiento del lenguaje crítico del tema. Además que extiende la postura del autor. (P29)

P19 recupera las marcas evaluativas cuando menciona que B “evalúa la situación” y moviliza la IFDIC al de-

cir que “explica con tecnicismos” y es “más formal”. De manera similar, P29 evalúa el lenguaje de B como “lenguaje crítico del tema”, lo que supone que recupera las características evaluativas de B, y le parecen propias para una audiencia especializada. Encontramos aquí la IFDIC. También justifica su elección de B como publicado porque contiene la postura autoral, lo cual es evidencia clara de la IPAE.

### Comprensión de perspectivas

Para la pregunta 3, encontramos que solo 18 de los 52 participantes recuperan de alguna forma las perspectivas. 12 lo hacen desde la IO. 7 de estos 12 recuperan la perspectiva del autor en B, pero no las otras, y la evalúan negativamente en términos de que expresa una subjetividad inapropiada en el discurso científico (“tiene opiniones del investigador”, ej. 13, P28). 4 de los 12 recuperan y evalúan positivamente las perspectivas en A (“... explicando a detalle los puntos de vista. Está plasmando objetiva y neutralmente su punto de vista”, ej. 16, P3). Esto sugiere que identificaron el posicionamiento implicado, quizás asistidos por haber leído también el posicionamiento declarado en B.

Uno de los 12 (P51) recupera por lo menos dos perspectivas de B, la del autor y al menos una de las que critica. Al escribir “refutación hacia la idea”, P51 percibió que el autor de B presentó su propia posición criticando por lo menos una más.

28) El texto A me parece que es la versión publicada y el B la modificada. Pienso esto por el hecho de que el texto B tiene un formato más explicativo de refutación hacia la idea.

Seis de los participantes recuperan las perspectivas desde la IPAE. Todos ellos lo hacen evaluando positivamente el Texto B. 3 de ellos evalúan positivamente la inclusión de la perspectiva autoral (“extiende la postura del autor”, ej. 27, P29). Otros 3 recuperan las 3 perspectivas y evalúan positivamente a B por tomar una perspectiva moderada (“muestra un punto de vista objetivo, justificando cada postura, tanto a favor como en contra”, ej. 25, P34).

### Conclusiones

La comprensión de varias perspectivas es una habilidad y una práctica lectora importante pero difícil para muchos lectores, en la cual es central el situar las fuentes que transmiten las perspectivas. El papel de la conciencia lingüística de las marcas evaluativas para asistir este tipo de

lectura ha sido reconocido (Barzilay y Zohar, 2012; Tosi, 2017). Sin embargo, se ha explorado poco el posible rol de la conciencia e ideologías lingüísticas, lo cual se debe quizás a la naturaleza puramente cognitiva o exclusivamente lingüístico-discursiva de la mayoría de los estudios en esta área. Los resultados de los escasos estudios previos similares al nuestro apuntan a un papel de las concepciones (Perales-Escudero, 2021; Chang, 2016; Zhang et al., 2023) e ideologías lingüísticas sobre el posicionamiento (Perales-Escudero y Sandoval-Cruz, 2021) al situar fuentes con múltiples perspectivas incrustadas y posicionamientos diferenciados.

Al respecto, la elección del Texto A, con un posicionamiento implicado, como una fuente publicada por la mayoría de los participantes en conjunto con el gran número de evaluaciones positivas de A y negativas de B parece corroborar el papel de las ideologías lingüísticas en la evaluación de las fuentes sugerido por Perales-Escudero y Sandoval-Cruz (2021). A diferencia de ese estudio, en donde la evaluación negativa del posicionamiento declarado y positiva del implicado fue explicada por la IO, el presente estudio identificó otra ideología, la ideología de la formalidad del lenguaje científico (IFDIC). Esta se presentó en las concepciones estilísticas e informativas e indexa ideas sobre la claridad técnica del discurso científico (Lemmi et al., 2019). De manera similar a Zhang et al. (2023), las concepciones que indican conciencia del posicionamiento en términos lingüísticos o de transmisión de información fueron ampliamente predominantes.

Destaca que la IFDIC se encuentra presente tanto en quienes eligieron A como en quienes eligieron B. El lenguaje evaluativo de B comprende léxico culto, como el nexa “ahora bien”, y léxico de baja frecuencia antes que técnico, como “cuestionar” o “radicalizarse”, que no aparecen entre las 10,000 formas más frecuentes del Corpus de Referencia del Español Actual (Real Academia Española, s.f.). Este léxico fue evaluado como técnico y científico por algunos y como coloquial y no científico por otros. Ello apunta a pautas de acceso y experiencias socioculturales diferenciadas con los géneros y registros científicos entre los participantes. Futuros estudios podrían indagar la reproducción tanto de la IFDIC como de la IO y la IPAE en la academia y en la escuela.

Resalta también la escasa presencia y distribución de concepciones retórico-críticas, lo cual es coincidente con los estudios previos (Chang y Tsai, 2014; Chang, 2016; Zhang et al., 2023). Ello señala la necesidad de elevar la conciencia de los estudiantes universitarios sobre la naturaleza

persuasiva de los textos científicos de diversos géneros. Específicamente, fenómenos sociocientíficos y sociopolíticos con aspectos controversiales, como las vacunas contra Covid-19 o la construcción del Tren Maya, han puesto de relieve la necesidad de dotar a los universitarios con la capacidad de abordar de manera crítica diversas fuentes científicas o pseudocientíficas con múltiples perspectivas, a veces de otras áreas disciplinares. Tales fuentes ponen de manifiesto la naturaleza socialmente construida del conocimiento y, por lo tanto, el carácter retórico de los géneros científicos y la relevancia de la comprensión de múltiples perspectivas para los estudiantes universitarios.

Aunque 22 participantes manifestaron concepciones retórico-críticas, solo 18 de ellos efectivamente recuperaron perspectivas en sus respuestas. Este bajo número puede explicarse por las características de la tarea. El número de perspectivas recuperadas varió y se vinculó de manera diferenciada con el texto elegido como publicado y con la IO y la IPAE.

Las respuestas de los participantes que expresan la impropiedad de textualizar y evaluar perspectivas valorando negativamente el lenguaje utilizado para ello sugieren que la IO y la IFDIC podría relacionarse de alguna manera con creencias epistémicas sobre la simplicidad del conocimiento científico (Barzilai y Weinstock, 2015) o creencias

transmisivas sobre la lectura y la escritura (Zhang et al., 2023). También pareciera existir una relación entre la IPAE, ciertas formas de la IFDIC y creencias más complejas sobre la naturaleza construida del conocimiento científico (Barzilai y Weinstock, 2015) y creencias transaccionales sobre la lectoescritura, que valoran la interacción autor-lector a través del lenguaje evaluativo (Zhang et al., 2023). Ello es sugerido por las respuestas que combinan concepciones retóricas y estilísticas positivas hacia B y, en particular, por aquellas que identifican adecuadamente que B es “objetivo” en el sentido de adoptar una postura equilibrada, intermedia entre las dos posturas extremas que rechaza.

Escapa a los alcances de este estudio hacer afirmaciones contundentes sobre la existencia de tales relaciones o especular sobre la naturaleza precisa de la posible relación entre las ideas sobre el lenguaje y las ideas sobre el conocimiento, si la hubiere. Sin embargo, tiene sentido sugerir una vinculación entre ambos tipos de ideas desde una visión socioconstructivista y sociorretórica de la ciencia que pone de relieve la subjetividad y la persuasión en el discurso científico (Knorr-Cetina, 1991; Gross, 2006). Este posible vínculo y su incidencia sobre la ubicación y evaluación de fuentes deber ser explorado por futuros estudios con estrategias metodológicas, instrumentos y marcos teóricos más finos y complejos. ■

## Referencias

- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 14(4), 321-334. 10.1080/07294360500284672
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 35(52), 129-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Association for Language Awareness. (s.f.). About. Association for Language Awareness. [https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48)
- Ávila-Reyes, N. (2021). Conceptos esenciales para la didáctica de la escritura [taller]. *II Congreso Internacional de Formadores en Lenguas Extranjeras*, Puebla, México.
- Barzilai, S. y Ezhret-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction*, 36, 86-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.003>
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006>
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. In A. List, P. Van Meter, D. Lombardi & P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.123-140). Routledge.
- Barzilai, S. y Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources. *Cognition and Instruction*, 30(1), 39-85. 10.1080/07370008.2011.636495

- Bellés-Fortuño, B. y Querol-Julián, M. (2010). Evaluation in research article writing: A crosscultural study between Spanish and English medical discourse. En R. Lorés-Sanz, P. Mur-Dueñas, & E. Lafuente-Millán (Eds.), *Constructing interpersonality: Multiple perspectives on written academic genres* (pp. 83-98). Cambridge Scholars Publishing.
- Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, 33(48), 49-67.
- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En M.C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux y A. Bolívar (comps.). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la cátedra UNESCO*. Ediciones RISEI.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Editorial Planeta.
- Bolívar, A., Cruz, A. y López, G. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 8-28.
- Borreguero Zuloaga, M. (2019). De la deixis a la marcación discursiva: funciones y gramaticalización de ahora (bien). *Anu.Filol.Est.Lingüíst.*, 9, 19-58. 10.1344/AFEL2019.9.2
- Bråten, I., Strømsø, H. y Andreassen, R. (2016). *Sourcing in professional education: do text factors make a difference?* *Reading and Writing*, 29, 1599-1628. 10.1007%2Fs11145-015-9611-y
- Brown, B.A. y Kelly, G.J. (2007). When clarity and style meet substance. Language, identity, and the appropriation of science discourse. En W.M. Roth y K. Tobin (eds.), *Science, learning, identity: sociocultural and cultural-historical perspectives*, (pp. 283-299). Sense Publishers.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Routledge.
- Cárdenas, P.J. (2012). Crecimiento turístico versus desarrollo económico. Un análisis desde la perspectiva de la generación de divisas y la capacidad de recaudación. *Revista de Economía Mundial*, 32, 73-102.
- Cassany, D. (2021). Enseñar después de la pandemia, ¿digitalizar o no, y cómo? [conferencia]. *II Congreso Internacional de Formadores en Lenguas Extranjeras*, Puebla, México.
- Chang, P. (2016). EFL doctoral students' conceptions of authorial stance in academic research writing: An exploratory study. *RELC Journal*, 47(2): 175-192. <https://doi.org/10.1177/0033688215609215>
- Despaigne Broxner, C.I. y Sánchez Martínez, E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica*, 56, 1-21. 0.31391/S2007-7033(2021)0056-004
- García-Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico, Acerca de algunas manifestaciones de subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(66), 9-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>
- García Negroni, M. M., Marin, M. & Hall, B. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos*, 38(57), 49-60.
- González, C. (2009). What do university teachers think eLearning is good for in their teaching? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61-78. 10.1080/03075070902874632
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14): 141-58.
- Graff, G. y Birkenstein, C. (2014). *They say / I say. The moves that matter in academic writing*. W.W. Norton & Company.
- Gross, A. (2006). *Starring the text: The place of rhetoric in science studies*. Southern Illinois University Press.
- Hernández Zamora, G., Olivieri Pacheco, G. y Márquez Herмосillo, M.M. (2021). Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría. *Sinéctica*, 56, 1-2.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic texts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hunston, Susan. 1993. Evaluation and ideology in scientific discourse. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: Theory and practice*, (pp. 57-73). Pinter.

- Jou, Y. (2019). Scaffolding L2 writers' metacognitive awareness of voice in article reviews: A case study of SFL-based pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 41 [en línea]. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100770>
- Knorr-Cetina, K. (1991). *The manufacture of knowledge. An essay on constructivist and contextual nature of science*. Pergamon Press.
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.) *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell.
- Lemmi, C., Brown, B.A., Wild, A., Zummo, L. y Sedlacek, Q. (2019). Language ideologies in science education. *Science Teacher Education*, 103, 854-874. 10.1002/sce.21508
- Londra, F., Politti, M. y Saux, G. (2020). ¿Confías en esta fuente?: percepción de credibilidad de fuentes documentales y no-documentales en estudiantes universitarios. *Revista Psicología UNEMI*, 4(7), 40-52.
- MacMillan, M. (2014). Student connections with academic texts: a phenomenographic study of reading. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 943-954
- Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, 25, 71-92.
- Martin, J.R. y White. P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Palgrave Macmillan.
- Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Marton F. y Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–48.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976), On Qualitative Differences in Learning: I –Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 475-482.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, (pp. 13-49). Editora Fi
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 89-119. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000200005>
- Perales-Escudero, M.D. (2021). Reading APPRAISAL: Mexican Health Science Majors' Evaluation of and Ideologies about Different APPRAISAL Patterns in Scientific Text. *MEXTESOL Journal*, 45(1), 1-14.
- Perales Escudero, M.D. y Sandoval Cruz, R.I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En Bañales Faz, G., Castelló, M. y Vega López, N. (Eds), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Manual de buenas prácticas basadas en la investigación*, (pp 55-76). Editorial SM.
- Perales-Escudero, M.D. y Sandoval, R.I. (2021). Conciencia e ideologías lingüísticas sobre la valoración al leer evaluativamente discurso científico. *Lenguas en Contexto*, 12(suplemento), 5-19. <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevista=30#30.5>
- Perales-Escudero, M.D., Sandoval, R.I. y Bañales, G. (2023). Pre-service EFL teachers' conceptions and ideologies about stance: a phenomenographic study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 706-718. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.45552>
- Pérez-Llantada, C. (2011). Heteroglossic (dis)engagement and the construal of the ideal readership: Dialogic spaces in academic texts. En V. Bhatia, P. Sánchez y P. Pérez-Paredes (eds.), *Researching specialized languages* (pp. 25-46). John Benjamins.
- Pilkinton -Pihko, D. (2010). English as a lingua franca lecturers' self-perceptions of their language use. *Helsinki English Studies*, 6, 58-74.
- Polat, B. (2013). Experiencing language: phenomenography and second language acquisition. *Language Awareness*, 22(2), 111-125. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2012.658811>
- Real Academia Española (s.f.). *Corpus de Referencia del Español Actual*. [corpus.rae.es/creanet.html](http://corpus.rae.es/creanet.html)

- Rodríguez-Iglesias, I. (2021). La ideología lingüística del sistema educativo. *Discurso & Sociedad*, 15(4), 916-949.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. Hanks y C. L. Hofbauer (eds.), *The elements: a parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Street, B. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies* [en línea]. <https://www.easaonline.org/downloads/networks/media/09p.pdf>
- Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press.
- Taylor, S.K., Despagne, C., & Faez, F. (2017). Critical language awareness. En J.I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, vol. 1 (pp. 1-31). Wiley.
- Thompson, G. y Hunston, S. (2000). Evaluation: an introduction. En Hunston, S. y Thompson, G. (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford University Press.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. En J. Bowden y E. Walsh (eds.), *Phenomenography*, (pp. 62-82). RMIT University Press.
- van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa.
- Vega, N., Perales-Escudero, M., Correa, S., Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Validación de la Escala de Medición de Prácticas de Enseñanza de Lectura Comparativa (EMPELC). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1077-1107.
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. En J. Bowden y E. Walsh (eds.), *Phenomenography*, (pp. 19-33). RMIT University Press.
- Zhang, L., Zhang, L.J. y Xu, T.S. (2023). Effects of teacher explicit instruction in stance-taking on students' perceptions of stance and on their academic writing beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14:1140050. 10.3389/fpsyg.2023.1140050.

# FINALIDAD DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS RELACIONADO CON EL TURISMO EDUCATIVO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

## ■ María José Mondragón Juárez

Estudiante de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración  
<https://orcid.org/0009-0004-3048-2378>  
 majo.mondragon17@gmail.com

## ■ Alejandra Platas-García (Autora de correspondencia)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, Centro de Lenguas Extranjeras  
<https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>  
 aplatasp@gmail.com

**Recibido:** 29 de marzo de 2024

**Aceptado:** 17 de mayo de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>



**Cómo citar:** Mondragón, M. J. y Platas-García, A. (2024). Finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras relacionado con el turismo educativo en estudiantes de licenciatura. *Lenguas en Contexto*, 15, 18-24.

## Resumen

La presente investigación surge a partir de la importancia que tiene el turismo educativo en el contexto universitario para estudiantes que aprenden lenguas extranjeras. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal con el objetivo de identificar la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras relacionado con el turismo educativo por parte de estudiantes de licenciatura. La muestra se conformó por 13 participantes (11 mujeres y 2 hombres), de edad promedio de 23.2 años ( $DE \pm 2.8$ ), matriculados en un programa de licenciatura en una universidad pública del centro de México. Se empleó un instrumento diseñado para el presente estudio. La variable de finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras se compone de tres subvariables: orientación integradora, orientación instrumental y orientación intrínseca; mientras que la variable de turismo educativo se compone de dos subvariables: eduturismo y turismo académico. Se encontró que existe relación estadísticamente significativa entre las variables. A partir de los resultados, se puede sugerir que en los cursos de lenguas extranjeras se den a conocer tanto las temáticas del programa académico como aspectos relacionados con la experiencia turística en el país extranjero. En un trabajo futuro, se ampliará la muestra y se realizarán entrevistas tanto al estudiantado como a docentes de lenguas extranjeras que hayan tenido experiencias de turismo educativo.

**Palabras clave:** Motivación, turismo, aprendizaje de lenguas.

## Abstract

The present research arises from the importance of educational tourism in the university context for students who learn foreign languages. A quantitative, descriptive cross-sectional study was carried out to identify the purpose of foreign language learning related to educational tourism by undergraduate students. The sample consisted of 13 participants (11 women and 2 men), of average age of 23.2 years ( $SD \pm 2.8$ ), enrolled in a degree program at a public university in central Mexico. An instrument designed for the present study was used. The variable, purpose of learning foreign languages consists of three sub-variables: integrative orientation, instrumental orientation, and intrinsic orientation; while the educational tourism variable is composed of two sub-variables: edutourism and academic tourism. The results showed a statistically significant relationship between the variables. Based on the results, it can be suggested that foreign language courses make known both the themes of the academic program and aspects related to the tourist experience in the foreign country. In a future work, the sample will be expanded, and interviews will be conducted both to students and foreign language teachers who have had experiences of educational tourism.

**Key words:** Motivation, tourism, language learning.

## Introducción

La presente investigación surge a partir de la importancia que tiene el turismo educativo en el contexto universitario para estudiantes que aprenden lenguas extranjeras. Se entiende por turismo educativo, la actividad turística emprendida por aquellos que pernoctan y aquellos que inician una excursión para quienes la educación y el aprendizaje están en primer o segundo lugar de su viaje. Esto puede incluir actividades como: recorridos de estudio para personas adultas, universidad internacional y nacional, viajes escolares, escuelas de idiomas, excursiones escolares y programas de intercambio; además, puede ser independiente o formalmente organizado y es posible emprenderlo empleando una variedad de herramientas naturales o hechas por el ser humano (Ritchie, 2003).

Debe reconocerse que, dentro del turismo educativo, la globalización tiene un papel importante, es “uno de los fenómenos que mejor la expresan. La creciente movilidad de personas a nivel mundial y la conectividad que se ha desarrollado son un incentivo innegable para el turismo” (Muñoz-Arroyave, 2018, p. 559). Adicionalmente, participar en la globalización de una forma u otra puede abrir muchas puertas a las y los estudiantes alrededor del mundo, así como el aprender otro idioma (Griner y Sobol, 2014).

Entre los antecedentes de la presente investigación, se encuentra el estudio exploratorio de Wilkins y Huisman (2011) que tuvo la finalidad de investigar los factores de la elección de destino de estudiantes internacionales que decidieron estudiar en una universidad en el Reino Unido. Los autores mencionan que las y los estudiantes extranjeros que hablaban fluidamente en idiomas como francés o español a menudo elegían estudiar en países donde esos idiomas eran sus lenguas nativas. También afirman que algunos factores de motivación se relacionaban con las ventajas o atracciones de estudiar en un país extranjero, que incluían oportunidades de estudiar un rango mayor de materias, estudiar con académicos de talla internacional, el desarrollo de habilidades de la lengua inglesa, experimentar una cultura diferente, adquirir experiencia laboral en el extranjero, y una posible ayuda en migración. Por último, concluyeron que, entre los estudiantes chinos y europeos, el desarrollo de habilidades de idioma fue una motivación clave para estudiar en el Reino Unido.

Sobre el turismo educativo, específicamente el turismo idiomático que forma parte de este porque tiene como objetivo final del viaje el aprendizaje del idioma, así como otras actividades relacionadas con el ámbito turístico se puede mencionar a Barra (2015) quien realizó un estudio con el objetivo de caracterizar el turismo idiomático

en Alicante y cuantificar el impacto económico que generaba, empleó una metodología mixta, conteniendo componentes tanto exploratorios como explicativos. Aplicó un cuestionario a 621 personas pertenecientes a Escuelas de español (161) y a la Universidad de Alicante (460) y una entrevista a nueve expertos en turismo idiomático, así como a turistas idiomáticos en la Universidad de Alicante. Con respecto a los resultados, la investigadora encontró que las y los turistas idiomáticos valoraban la localización geográfica, los recursos culturales, monumentales e históricos y la conectividad, entre otros. Entonces, el estudio de Barra (2015) ofrece evidencia de la valoración que le daban las y los participantes a los recursos culturales, entre ellos la lengua extranjera, cuando realizaban un tipo de turismo educativo: el idiomático.

Dados los antecedentes anteriores, el presente estudio tiene el objetivo de identificar la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras relacionado con el turismo educativo por parte de estudiantes de diversos programas académicos de licenciatura. El aporte consiste en ofrecer evidencia empírica sobre esta relación.

## Marco teórico

La *finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras* es el objetivo o propósito que tienen las y los estudiantes para aprender lenguas extranjeras. “El objetivo, que se denomina también orientación, es la razón o clase de razón para estudiar una segunda lengua” (Lahuerta, 2015, pp. 1-2). La motivación, según Gardner y Lambert (como se cita en Lahuerta, 2015) se dirige por dos orientaciones: la integrativa y la instrumental. La integrativa o integradora consiste en el deseo de estudiar una lengua extranjera junto a la forma de vivir del otro grupo cultural, hasta incluso, llegar a ser parte de esta comunidad. Por otra parte, la orientación instrumental consiste exclusivamente en el estudio de una lengua extranjera con fines profesionales y pragmáticos. Ambas son motivaciones extrínsecas, mientras que la motivación intrínseca consiste en el interés por el estudio del idioma en sí (Minera, 2010; Tulimirovic, 2021).

El *turismo educativo*, según la definición de la Organización Mundial del Turismo (OMT, 2019) cubre:

aquellos tipos de turismo que tienen como motivación primordial la participación y experiencia del turista en actividades de aprendizaje, mejora personal, crecimiento intelectual y adquisición de habilidades. El turismo educativo representa un amplio espectro de productos y servicios relacionados con los estudios académicos, las vacaciones para potenciar

habilidades, los viajes escolares, el entrenamiento deportivo, los cursos de desarrollo de carrera profesional y los cursos de idiomas, entre otros. (p. 53)

Existe una segmentación del turismo educativo, así las investigadoras Camargo y Quintanilla (2018) lo dividen en dos categorías, la primera, viajes generales por motivos educativos y la segunda, turismo académico; los cursos de idiomas se encuentran dentro de la segunda categoría. El desarrollo profesional incluye el deseo de aprender o practicar un idioma. En otras palabras, Ritchie (como se cita en Camargo y Quintanilla, 2018) clasifica el turismo educativo en eduturismo (viajes generales por motivos educativos) y el turismo académico. Los viajes por motivos educativos son los que realizan personas adultas para quienes el aprendizaje es una motivación importante de la experiencia turística; mientras que el turismo académico se refiere a los viajes que realizan estudiantes fuera de su país en que la experiencia turística es secundaria a la experiencia académica.

### Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal con el objetivo de identificar la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras relacionado con el turismo educativo por parte de estudiantes de licenciatura inscritos en distintos programas académicos. La pregunta de investigación es la siguiente: ¿existe relación entre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y el turismo educativo en estudiantes de licenciatura? La hipótesis es que existe relación estadísticamente significativa entre las variables finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y el turismo educativo en estudiantes de licenciatura.

### Participantes

La muestra, seleccionada por conveniencia, se conformó por 13 participantes: 11 mujeres y 2 hombres, quienes tenían una edad promedio de 23.2 años ( $SD \pm 2.8$ ). Todos eran estudiantes de licenciatura en una universidad pública del centro de México, también estaban matriculados en cursos de lenguas extranjeras en el Centro de Lenguas Extranjeras de la misma universidad. De estos participantes, seis estudiaban en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, cuatro en el área de Económico-Administrativas y tres en el área de Ingenierías y Ciencias Exactas.

El 46% de las y los participantes se encontraban en la etapa intermedia de su carrera universitaria, mientras el otro 54% se encontraba en la etapa final de la misma. De las y los 13 participantes, 12 tenían conocimiento del inglés como lengua extranjera, nueve conocían también el

italiano, siete el francés y siete el alemán. En cuanto a haber realizado viajes con propósitos académicos, dos de las personas participantes lo habían hecho a destinos nacionales para visitar museos y ejercer sus prácticas profesionales.

### Variables

Se consideraron las siguientes variables: (a) *finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras*, variable compuesta por tres subvariables (las dimensiones del instrumento): orientación integradora, orientación instrumental y orientación intrínseca (Minera, 2010); (b) *turismo educativo*, variable compuesta por dos subvariables (las dimensiones del instrumento): eduturismo y turismo académico (Ritchie, 2003).

### Instrumento

Se empleó un instrumento en formato digital que se responde en un máximo de 10 minutos y que contiene tres partes. La primera solicita el consentimiento y los datos generales de las y los participantes (edad, sexo, área académica, etapa de formación y lenguas extranjeras conocidas). La segunda con el *Cuestionario sobre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras*. La tercera con el *Cuestionario sobre turismo educativo*.

Los ítems para el *Cuestionario sobre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras* se adaptaron de Cristofol (2015) y Minera (2010). Se compone de 12 enunciados con una escala de respuesta de Likert con cinco opciones que van de nada a mucho: *nada* (1), *poco* (2), *regular* (3), *bastante* (4), *mucho* (5). La instrucción es la siguiente: “señala en qué grado influyen en tu deseo de aprender lenguas extranjeras los siguientes motivos”. El instrumento se presenta en la Tabla 1.

Los ítems para el *Cuestionario sobre turismo educativo* se elaboraron para esta investigación considerando las explicaciones de las dimensiones de Ritchie (2003). Se compone de 6 enunciados con una escala de respuesta de Likert con cinco opciones que van de nada a mucho: *nada* (1), *poco* (2), *regular* (3), *bastante* (4), *mucho* (5). La instrucción es la siguiente: “señala en qué grado influyen en tu deseo de viajar al país donde se habla la lengua extranjera que estás aprendiendo los siguientes motivos”. El instrumento se presenta en la Tabla 2.

Entonces, el instrumento se diseñó para esta investigación, el alfa de Cronbach que se obtuvo después de la aplicación a las y los 13 participantes fue para el *Cuestionario sobre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras* de  $\alpha = 0.8$  y para el *Cuestionario sobre turismo educativo* de  $\alpha = 0.7$ . Estos valores son aceptables para la consistencia interna.

**Tabla 1.** Cuestionario sobre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras

Dimensión	Item
	<b>Estudio una o más lenguas extranjeras porque:</b>
Orientación integradora	A1. Me facilitará relacionarme con personas nativas.
	A2. Me permite participar mejor en actividades de otras culturas.
	A3. Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte del país en el que se habla la lengua extranjera.
	A4. Me gustaría vivir en un país en el que se hable esa lengua.
Orientación instrumental	B1. Necesito o necesitaré el idioma en mi carrera profesional.
	B2. Necesito el idioma para mis estudios (por ejemplo, para titularme).
	B3. Me permitirá ser una persona mejor instruida o preparada.
	B4. Me sirve para viajar al extranjero.
Orientación intrínseca	C1. Me gusta el idioma.
	C2. Me gusta aprender cosas nuevas.
	C3. Para mí es interesante aprender idiomas.
	C4. En general es gratificante aprender.

Fuente: Adaptado de Cristofol (2015) y Minera (2010).

**Tabla 2.** Cuestionario sobre turismo educativo

Dimensión	Item
	<b>Quiero viajar al país donde se habla la lengua extranjera que estudio para:</b>
Eduturismo	D1. Aprender sobre la cultura mientras vivo la experiencia como turista.
	D2. Asimilar nueva información del lugar mientras viajo.
	D3. Recordar distintos aspectos aprendidos en mi estancia en el lugar.
Turismo académico	E1. Estudiar con personas expertas en mi área académica.
	E2. Conocer aspectos que me interesan que existen únicamente en el país que habla ese idioma.
	E3. Tener una experiencia de movilidad académica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ritchie (2003).

### Procedimiento

Se invitó a estudiantes de licenciatura inscritos en cursos de lenguas extranjeras a participar voluntariamente en el estudio. A quienes aceptaron, se les compartió el enlace para el formulario digital a través de correo electrónico o por medio de plataformas digitales. Las y los participantes dieron su consentimiento informado (en el formulario) para que se usaran sus respuestas en la investigación de forma anónima, se les comunicó de la confidencialidad con que se tratarían sus datos personales.

### Técnica de análisis de resultados

Para identificar la relación entre las variables de estudio, se analizó la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk: como los datos no pasaron esta prueba, se optó por la prueba de correlación de Spearman porque es una prueba no paramétrica que evalúa la asociación entre dos variables. Para estos análisis se empleó el paquete estadístico R versión 4.1.0 (R Core Team, 2021).

**Resultados**

Los resultados del análisis de correlación de Spearman entre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y el turismo educativo en estudiantes de licenciatura presentó diferencias estadísticamente significativas como se muestra en la tabla 3 a continuación (en negritas).

**Tabla 3.** Correlación entre la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y el turismo educativo

		Eduturismo			Turismo académico		
		D1	D2	D3	E1	E2	E3
Orientación integradora	A1	$r_s = .46$	$r_s = .33$	$r_s = .25$	$r_s = -.53$	$r_s = -.43$	$r_s = -.12$
		$p = .12$	$p = .27$	$p = .42$	$p = .06$	$p = .15$	$p = .70$
	A2	$r_s = .12$	$r_s = .05$	$r_s = .11$	$r_s = -.03$	<b><math>r_s = -.59</math></b>	$r_s = -.22$
		$p = .71$	$p = .87$	$p = .71$	$p = .92$	<b><math>p = .03^*</math></b>	$p = .47$
	A3	$r_s = -.31$	$r_s = -.07$	$r_s = -.18$	$r_s = .27$	$r_s = -.19$	$r_s = .10$
		$p = .31$	$p = .82$	$p = .57$	$p = .38$	$p = .53$	$p = .75$
	A4	$r_s = .18$	$r_s = .31$	<b><math>r_s = .56</math></b>	$r_s = .46$	$r_s = .30$	$r_s = .44$
		$p = .56$	$p = .31$	<b><math>p = .05^*</math></b>	$p = .11$	$p = .32$	$p = .13$
Orientación instrumental	B1	$r_s = .15$	$r_s = -.21$	$r_s = .19$	$r_s = .35$	$r_s = -.10$	$r_s = .44$
		$p = .62$	$p = .48$	$p = .54$	$p = .24$	$p = .75$	$p = .14$
	B2	$r_s = .04$	$r_s = .03$	$r_s = .11$	$r_s = .43$	$r_s = -.30$	$r_s = .13$
		$p = .90$	$p = .93$	$p = .72$	$p = .14$	$p = .32$	$p = .66$
	B3	$r_s = .36$	$r_s = .25$	<b><math>r_s = .57</math></b>	$r_s = -.10$	$r_s = .03$	$r_s = .32$
		$p = .22$	$p = .40$	<b><math>p = .04^*</math></b>	$p = .73$	$p = .93$	$p = .29$
	B4	$r_s = .36$	$r_s = .25$	<b><math>r_s = .57</math></b>	$r_s = .34$	$r_s = .03$	$r_s = .32$
		$p = .22$	$p = .40$	<b><math>p = .04^*</math></b>	$p = .25$	$p = .93$	$p = .29$
Orientación intrínseca	C1	<b><math>r_s = .60</math></b>	$r_s = .20$	<b><math>r_s = .61</math></b>	$r_s = .05$	$r_s = .16$	$r_s = .54$
		<b><math>p = .03^*</math></b>	$p = .52$	<b><math>p = .03^*</math></b>	$p = .87$	$p = .61$	$p = .06$
	C2	$r_s = -.11$	$r_s = -.08$	$r_s = -.16$	$r_s = -.10$	$r_s = .03$	$r_s = -.06$
		$p = .72$	$p = .78$	$p = .61$	$p = .73$	$p = .93$	$p = .85$
	C3	$r_s = .51$	$r_s = .20$	$r_s = .38$	$r_s = .13$	$r_s = .24$	$r_s = .13$
		$p = .07$	$p = .52$	$p = .20$	$p = .67$	$p = .44$	$p = .66$
	C4	$r_s = .06$	$r_s = .20$	$r_s = .10$	$r_s = .13$	$r_s = .24$	$r_s = .13$
		$p = .85$	$p = .52$	$p = .74$	$p = .67$	$p = .44$	$p = .66$

**Nota:** Las subvariables para la finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras son A, B, C y para el turismo educativo, D y E ( $n = 13$ ).  
\* $p < .05$ .

+0.51 a +0.75 Correlación positiva considerable. -0.51 a -0.75 Correlación negativa considerable.

**Fuente:** Elaboración propia

Las diferencias estadísticamente significativas se presentaron específicamente entre las siguientes subvariables:

- Orientación integradora y Eduturismo, entre los ítems A4 y D3 ( $n = 13$ ,  $r_s = .56$ ,  $p = .05$ ). “A4. [Estudio una lengua extranjera porque] me gustaría vivir en un país en el que se hable esa lengua”. “D3. [Quiero viajar al país para] recordar distintos aspectos aprendidos en mi estancia en el lugar”. La correlación es positiva considerable, así mientras más es la motivación por aprender la lengua extranjera con el objetivo de vivir en el país que habla la lengua que se aprende, más se busca llevar a cabo actividades turísticas con fines de recordar los aspectos aprendidos durante la estancia en el lugar.
- Orientación integradora y Turismo académico, entre los ítems A2 y E2 ( $n = 13$ ,  $r_s = -.59$ ,  $p = .03$ ). “A2. [Estudio una lengua extranjera porque] me permite participar mejor en actividades de otras culturas”. “E2. [Quiero viajar al país para] conocer aspectos que me interesan que existen únicamente en el país que habla ese idioma”. En este caso la correlación es negativa considerable lo que indica que mientras mayor es la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras para poder participar en actividades de otras culturas, en menor medida se busca realizar actividades turísticas que posibiliten conocer aspectos de interés que existen únicamente en el país extranjero.
- Orientación instrumental y Eduturismo, entre los ítems B3 y D3 ( $n = 13$ ,  $r_s = .57$ ,  $p = .04$ ). “B3. [Estudio una lengua extranjera porque] me permitirá ser una persona mejor instruida o preparada”. “D3. [Quiero viajar al país para] recordar distintos aspectos aprendidos en mi estancia en el lugar”. La correlación es positiva considerable, así mientras más es la motivación por aprender la lengua extranjera con el objetivo de ser una persona mejor preparada, más se busca llevar a cabo actividades turísticas con fines de recordar los aspectos aprendidos durante la estancia en el lugar. También se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los ítems B4 y D3 ( $n = 13$ ,  $r_s = .57$ ,  $p = .04$ ). “B4 [Estudio una lengua extranjera porque] me sirve para viajar al extranjero” “D3. [Quiero viajar al país para] recordar distintos aspectos aprendidos en mi estancia en el lugar”. La correlación es positiva considerable, así mientras más es la moti-

vación por aprender la lengua extranjera con el objetivo de viajar al extranjero, más se busca llevar a cabo actividades turísticas con fines de recordar los aspectos aprendidos durante la estancia en el lugar.

- Orientación intrínseca y Eduturismo, entre los ítems C1 y D1 ( $n = 13$ ,  $r_s = .60$ ,  $p = .03$ ). “C1. [Estudio una lengua extranjera porque] me gusta el idioma” D1. “[Quiero viajar al país para] aprender sobre la cultura mientras vivo la experiencia como turista”. La correlación es positiva considerable, así mientras más es la motivación por aprender la lengua extranjera por gusto hacia el idioma, más se busca llevar a cabo actividades turísticas con fines de aprender sobre la cultura mientras se vive la experiencia como turista. También se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los ítems C1 y D3 ( $n = 13$ ,  $r_s = .61$ ,  $p = .03$ ). “D3. [Quiero viajar al país para] recordar distintos aspectos aprendidos en mi estancia en el lugar”. De igual manera, la correlación es positiva considerable, así mientras más es la motivación por aprender la lengua extranjera por gusto hacia el idioma, más se busca llevar a cabo actividades turísticas con fines de recordar distintos aspectos aprendidos durante la estancia en el lugar.

### Discusión

Con los resultados presentados se acepta la hipótesis de que existe relación estadísticamente significativa entre las variables finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y el turismo educativo en estudiantes de licenciatura. Específicamente uno o dos de los ítems de las tres subvariables orientación integradora, orientación instrumental, orientación intrínseca de la variable *Finalidad del aprendizaje de lenguas extranjeras* indicaron correlación positiva considerable con la subvariable de Eduturismo de la variable *Turismo educativo*.

En otras palabras, las motivaciones por las cuales el estudiantado aprende una o más lenguas extranjeras como el deseo de vivir en el país que habla la lengua, la utilidad de esto para viajar al extranjero, el buscar ser una persona preparada, así como el gusto por los idiomas, están relacionadas con su deseo de viajar al país que habla ese idioma para tener una experiencia turística inolvidable que le permita recordar los aspectos aprendidos durante esa estancia. Estos resultados son consistentes con lo reportado por Wilkins y Huisman (2011), esto es, que las y los estudiantes que hablaban fluidamente lenguas extranjeras como francés o español elegían estudiar en países

donde esos idiomas eran sus lenguas nativas. Además, el estudiantado es consciente de que existe una relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el conocimiento de aspectos interculturales cuando se tiene una estancia en el extranjero (cf. Foster, 2014).

### Conclusiones

A partir de los resultados expuestos, se puede mencionar que es oportuno que las y los docentes de lenguas extranjeras den a conocer y promuevan la investigación en el estudiantado tanto de las temáticas de sus programas

académicos de la lengua extranjera como aspectos relacionados con la experiencia turística en el país extranjero, de tal forma que, cuando el alumnado tenga la oportunidad de vivir una experiencia turística en el país, la pueda aprovechar también desde un punto de vista educativo.

Una limitación de esta investigación cuantitativa es el tamaño de la muestra: en un trabajo futuro esta se ampliará. Asimismo, se complementarán estos resultados con entrevistas tanto al estudiantado como a docentes de lenguas extranjeras que hayan tenido experiencias de turismo educativo. ■

### Referencias

- Barra, M. P. (2015). *Impacto económico del turismo idiomático: la enseñanza del español como factor diversificador en destinos turísticos tradicionales. Estudio de caso Alicante*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Camargo, B. A. y Quintanilla, D. (2018). Análisis del turismo académico en Monterrey (México). *Turismo y Sociedad*, 23, 125-147. <https://doi.org/10.18601/01207555.n23.07>
- Cristofol, B. (2015). *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/11665>
- Foster, K. (2014). Student destination choices in higher education: Exploring attitudes of Brazilian students to study in the United Kingdom. *Journal of Research in International Education*, 13(2): 149-162. <https://doi.org/10.1177/1475240914541024>
- Griner, J. y Sobol, A. (2014). Chinese student's motivations for studying abroad. *The Global Studies Journal*, 7(1), 2-14.
- Lahuerta, A. C. (2015). Análisis de las razones para estudiar una lengua extranjera y la motivación en un contexto universitario español. *E-Aesla* (1), 1-6. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/12.pdf>
- Minera, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista redELE*, 19. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dda6745f-400e-48cc-9c7e-fde2ce1d51c4/2010-redele-19-03minera-pdf.pdf>
- Muñoz-Arroyave, E. A. (2018). Procesos de territorialización de la globalización a través del turismo. Análisis de las relaciones global-local que promueve este fenómeno. *El Ágora USB*, 18(2). 557-572. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3835>
- Organización Mundial del Turismo (OMT). (2019). *Definiciones de turismo de la OMT*. OMT. <https://doi.org/10.18111/9789284420858>
- R Core Team. (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ritchie, B.W. (2003). *Managing Educational Tourism*. Channel View Publications.
- Tulimirovic, B. (2021). La certificación de lenguas extranjeras y su influencia en la motivación para el aprendizaje de inglés: una primera aproximación al estudio contrastivo de España e Islandia. *EDUCA International Journal*, 2(1), 1-15. <https://revistaeduca.org/index.php/educa/article/view/11>
- Wilkins, S. y Huisman, J. (2011). International student destination choice: The influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 61-83. <https://doi.org/10.1080/08841241.2011.573592>

# REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS EN PRIMARIA PÚBLICA EN MÉXICO

## ■ Janeth Sánchez Aguilar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
<https://orcid.org/0000-0002-4856-0408>  
[janeth.sanchez@alumno.buap.mx](mailto:janeth.sanchez@alumno.buap.mx)

## ■ Verónica Sánchez Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
<https://orcid.org/0000-0002-3894-2250>  
[veronica.sanchez@correo.buap.mx](mailto:veronica.sanchez@correo.buap.mx)

**Recibido:** 27 de abril de 2024

**Aceptado:** 20 de mayo de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultadlenguas.com/lencontexto/>



**Cómo citar:** Sánchez, J. y Sánchez, V. (2024). Representaciones de género en libros de texto de inglés en primaria pública en México. *Lenguas en Contexto*, 15, 25-45.

## Resumen

El género como una construcción social ha establecido históricamente los roles de hombres y mujeres en las sociedades, basados principalmente en la diferenciación sexual y como resultado de las normas culturales sobre los comportamientos esperados para ambos géneros (Lagarde, 1996; Lamas, 1996). En este sentido, la expresión de género es sin lugar a dudas un tema prioritario a analizar en los contextos educativos mexicanos, principalmente en la manera en cómo se representa y percibe en las actividades diarias en un aula. Esta investigación de corte cualitativo explora las representaciones de género en dos libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés en el Programa Nacional de Inglés en México (PRONI) en tercero y sexto grado. A través del empleo de Análisis de Contenido y Análisis Crítico del Discurso, los hallazgos revelan que, pese a la implementación de políticas de inclusión y equidad en el sistema educativo mexicano, los libros de texto presentan desigualdades y estereotipos de género tanto en elementos visuales como textuales en términos de visibilidad, actividades asignadas a los géneros, ocupaciones y profesiones, colores asociados a la vestimenta, adjetivos, verbos y narraciones.

**Palabras clave:** representación de género, libros de texto, Programa Nacional de Inglés, enseñanza del inglés, perspectiva de género.

## Abstract

Gender as a social construct has established the roles of men and women in society based mainly on sexual differentiation and as a result of cultural norms about the expected behaviors for both genders (Lagarde, 1996; Lamas, 1996). Gender expression is, without a doubt, a primary issue to be analyzed in Mexican educational contexts, particularly in the way it is depicted and perceived in the daily activities inside the classroom. This qualitative research explores gender representations in two textbooks for the teaching and learning of English in the National English Program in Mexico (PRONI) in third and sixth grades. Through the use of Content Analysis and Critical Discourse Analysis, the findings reveal that, despite the implementation of educational policies of inclusion and equity, textbooks present gender inequalities and stereotypes in both visual and textual elements in terms of visibility, activities assigned to genders, occupations and professions, colors associated with clothing, adjectives, verbs and narratives.

**Key words:** gender representations, textbooks, Programa Nacional de Inglés, English teaching, gender perspective.

## Introducción

Las representaciones de género se constituyen como elaboraciones simbólicas visuales y discursivas en lo referente a las concepciones y creencias de hombres y mujeres que dictan las interacciones sociales (Flores, 2007) y se reflejan a través de las elecciones del lenguaje e imágenes para referir a hombres y mujeres (Yang, 2014). Asimismo, estas se manifiestan en la asignación de roles y estereotipos, así como en las normas culturales y valores que definen las expectativas hacia los géneros (Flores, 2007). Al respecto, tratados y normativas internacionales han divulgado la importancia de erradicar la discriminación y de crear ambientes escolares libres de desigualdades, sesgos y discriminación por cuestiones de género (Vásquez-Orta, 2017).

Ante la necesidad de mejorar las diferentes situaciones de desigualdades y sesgos a través de la educación, México al igual que otros países, ha adoptado la transversalidad de la perspectiva de género como un eje fundamental en la educación (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2006). De igual modo, se han propuesto, a través de la Secretaría de Educación Pública, metodologías para el análisis de libros texto gratuito de telesecundaria desde la perspectiva de igualdad (SEP, 2011), así como propuestas curriculares con perspectiva de género y actividades para actuar en el aula respecto a diferentes temáticas de género (Leñero, 2009, 2010). Además, la última actualización del 18 de abril de 2023 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* establece que la SEP deberá incluir en sus planes y programas la educación con perspectiva de género. Sin embargo, a pesar de estas acciones y de las distintas iniciativas y políticas educativas con relación a la importancia de la educación basada en perspectiva de género, se percibe poca trascendencia de la promoción de la igualdad de género en la educación en México.

A pesar del interés por los estudios de género en el ámbito educativo en nuestro país, la investigación en el área tiende a inclinarse en niveles de educación superiores y ámbitos como equidad y violencia de género (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021; Cortés & Pont, 2016; Evangelista & Miranda, 2018; Tlaltin, 2017), homofobia (Piña & Aguayo, 2015; Ponce & Villanueva, 2017) y construcción de la masculinidad (Olarte, 2018; Rodríguez-Covarrubias, 2016). Más aún, las investigaciones realizadas en libros de texto gratuito de diferentes asignaturas en contextos de educación básica reflejan sesgos e ideologías estereotipadas y lenguaje masculinizado (Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí, 2012; Morales Robles et al, 2016; Rodríguez y Tapia, 2011).

El contexto de esta investigación es el Programa Nacional de Inglés (PRONI) como la instancia responsable de la enseñanza de la lengua extranjera de tercero de preescolar a tercero de secundaria pública desde 2009 en nuestro país. El programa, según su cometido principal, “se enfoca a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, con lo cual potencia el desarrollo personal y contribuye al desarrollo social, en un marco de inclusión, considerando la diversidad y multiculturalidad” (ACUERDO 37/12/22, 2022, p.8). Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera se sustenta en la propuesta curricular de la Universidad de Cambridge (ibid.) y en el perfil de egreso enmarcados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). A través del análisis de dos libros de texto de inglés empleados para el propósito de este programa en educación primaria, esta investigación buscó indagar cómo se representa el género en los libros de texto utilizados en educación primaria pública y qué tanto responden a las políticas de igualdad de género de la SEP.

## Marco teórico: prácticas sociales del lenguaje y constructivismo de Vygotsky

El enfoque pedagógico empleado en la enseñanza del inglés en el PRONI se centra en las prácticas sociales del lenguaje que son definidas como las interacciones comunicativas en la enseñanza y aprendizaje de los usos sociales del lenguaje, así como el aprendizaje lingüístico y cultural (SEP, 2017). De acuerdo con el Gobierno Federal y la SEP (2011, p. 22) las prácticas sociales del lenguaje “...son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos...”

Las prácticas sociales del lenguaje y el enfoque sociocultural se enmarcan en la postura teórica *Histórico-Sociocultural* de Vygotsky (1978) quien reconoce la relación e influencia mutua entre lenguaje, desarrollo y cognición, pues es a través del lenguaje que se construye, procesa, exterioriza y expresa el pensamiento (Koluzin 1995 en Ledesma-Aroya, 2014). Al definir al aprendizaje y desarrollo como procesos sociales, Vygotsky reconoce que los infantes como individuos se desarrollan gracias a una “combinación dinámica” de sus conocimientos y habilidades en conjunto con los de otros, así como de los intereses y motivaciones personales (Scrimsher & Tudge, 2003, p. 4). También, plantea que todo aprendizaje y desarrollo cultural y cognitivo se dan en dos niveles y de manera ordenada en lo social y en lo individual (Orrú, 2012). En este sentido, la SEP (2022, p. 27) establece como un principio en sus modelos para la enseñanza de la lengua extranjera, que el aprendizaje se busca “mediante el intercambio de

significados usando datos reales y comunes del contexto sociocultural” próximo al estudiantado.

En resumen, la teoría histórico-sociocultural evidencia la relación y conexión entre las interacciones y estructuras sociales, relaciones de poder, identidad, instituciones, cultura y aprendizaje. De igual manera, la visión del enfoque reafirma que los actores del proceso educativo son la base del aprendizaje y mediadores del desarrollo de las infancias en el cual el lenguaje juega un poderoso papel al dar forma al pensamiento y ser el instrumento de las relaciones sociales, medios de inclusión o exclusión y de categorización o promotor de la igualdad de género.

### Perspectiva de Género

La perspectiva de género según Lagarde (1996), la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia* (2007) y Neri (2019) es una visión científica, analítica y política en el orden de género que da cuenta de las desigualdades entre hombres y mujeres. Por su parte, *La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (2006, p. 2), en su artículo 5º, fracción VI la describe como “la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres...” y así crear condiciones de cambio hacia la construcción de la igualdad de género.

Dada la relevancia mundial de la igualdad y la perspectiva de género, la UNESCO (2022) demanda especial atención al acceso, contenido, prácticas y resultados de enseñanza y aprendizaje, así como las oportunidades de vida y trabajo en materia de género en todo sistema educativo. Lo anterior, derivado de las desigualdades, prejuicios y sesgos que siguen permeando en la educación, como la falta de empoderamiento de la figura femenina en los libros de texto, expectativas docentes desequilibradas y políticas educativas excluyentes (UNESCO, 2019). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), también subraya la atención a las desigualdades de género en los materiales educativos, menor apoyo a las niñas en la elección de estudios, así como prácticas discriminatorias como limitantes en el aprendizaje y desarrollo y habilidades en el sistema educativo (UNICEF, s.f.a.).

### El libro de texto

El material didáctico y en particular, el libro de texto además de ser un valioso instrumento de aprendizaje y consulta juega un papel fundamental en la difusión de cultura, de sus valores e ideologías (García-Perales, 2012; Instituto Nacional de las Mujeres, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011; Vailló, 2016). El libro de texto, a diferencia de otros

materiales, tiene el potencial de ser empleado a lo largo de un curso escolar (Area, 2007). La Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la SEP (2021) indica que el libro de texto gratuito en la educación básica en México se ha vuelto el currículo nacional. También, la DGME declara que a pesar de los programas que ha desarrollado la SEP para proporcionar al estudiantado de otros materiales, estos sólo se han concebido como complementarios al libro de texto. Por eso, que sea fundamental conocer no solo los contenidos de este material sino también en términos del cumplimiento de sus diversas funciones.

La investigación de los libros de texto comenzó en los años 40s y 50s como derivado del interés de organismos internacionales como la UNESCO en destacar el rol cultural del libro y por lo tanto su fomento en la paz y tolerancia (Vailló (2016). En este sentido, el interés en el tema de género y sus dimensiones en los libros de texto comenzó a tener relevancia a nivel mundial en la década de 1970, particularmente de investigadoras feministas de la época (Marinari, 2013; Sunderland, 2014).

Dado que numerosos estudios recientes alrededor del mundo subrayan la presencia de marcados sesgos en los materiales educativos, diversos investigadores se han interesado en el análisis de los libros de texto en áreas como las matemáticas en donde la investigación internacional en la educación básica (Incikabi y Ulusoy, 2019; Karama, 2020; Neto y Pinheiro, 2021; Ulla, Abdullah, Ahmad y Ali, 2017; Yasin, Hamid, Keon, Othman, & Jaludin, 2012) destaca la prevalencia de estereotipos de género, sesgos en la representación de solución de problemas a favor de los hombres y en la representación de mujeres como personajes de apoyo, mayor variación de los roles sociales masculinos, así como sexismo lingüístico con relación a sustantivos, pronombres y ocupaciones. En el campo de los libros de texto de inglés, diversos estudios que se han realizado a nivel internacional develan una tendencia hacia la subrepresentación femenina, lenguaje sesgado, representaciones de género y actividades estereotipadas, mayor visibilidad de personajes masculinos en trabajos y actividades al aire libre y dominación masculina en términos de poder (Aljuaythin, 2018; Aydinoglu, 2014; Dayamanti, 2014; Demir & Yavuz, 2017; Lowe, 2013; Malova, 2012; Megna, 2018; Nashriyah & Khairul, 2018; Raúl, Guijarro-Ojeda & Marín-Macías, 2020; Sovič & Hus, 2015).

Los libros de texto de inglés en México, a diferencia de los otros libros de texto que son elaborados en “trabajo colectivo” de docentes, innovadores y creadores visuales (Subsecretaría de Educación Básica, 2023) son realizados por diferentes editoriales tanto nacionales como internacionales

y por encargo de la SEP. El libro de inglés como lengua extranjera en muchos casos se convierte en el principal medio de contacto con el idioma (Alcántar, Navarro & Moreno, 2014; Pamplon-Irigoyen & Ramírez-Romero, 2018). Desafortunadamente, los estudios que abordan la perspectiva de género en los libros de texto de inglés en el contexto nacional son limitados (Moroni, 2019; Sánchez-Aguilar, 2021) de manera que la necesidad de analizar las construcciones de género en este material se vuelve una prioridad dada la tendencia a implementar las políticas de igualdad y equidad que emanan del modelo educativo mexicano, ahora conocido como la Nueva Escuela Mexicana.

### Metodología

El diseño metodológico que enmarca este trabajo de investigación es cualitativo. Según Creswell (2009, p.22) “es un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano”. Este modelo se caracteriza por no controlar los factores contextuales, por el contrario, busca crear una visión holística y profunda de lo que se investiga (Denzin & Lincoln, 2005). Por otra parte, este estudio se basa en la visión metodológica de Weninger (2018, p.1) quien indica que el análisis de libros de texto es un subcampo de la investigación en lingüística aplicada que se ocupa de analizar los libros de texto “como artefactos curriculares-culturales que comunican importantes significados a través de su contenido y diseño”. El análisis de libros también se concibe como el medio que permite identificar las características de estos materiales didácticos (Okeeffe, 2013). De manera que, el análisis de libros de texto consiste en una revisión analítica y detallada a fin de develar su contenido, ya sea en términos de efectividad, fortalezas, debilidades, ideología, cultura, y otros aspectos de interés investigativo.

### Unidad de análisis

Para la enseñanza del inglés en las escuelas adscritas al PRONI, al alumnado de 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria (ciclo 1) recibe un libro de actividades (*Activity Book*) y adicionalmente al docente se le entrega un libro de lecturas (*Big Book*) de proporciones mucho mayores al libro del estudiante como apoyo visual para el desarrollo de lecturas de manera grupal en el aula. Por su parte, se espera que el estudiantado de 3°, 4°, 5° y 6° de los ciclos 2 y 3 reciba dos libros: *Activity book* (libro de actividades) y *Reader* (libro de lecturas), como complemento a su libro de actividades. Los libros del programa incluyen 10 unidades organizados bajo ambientes, prácticas sociales del lenguaje y productos. Todos esos se tomaron para identificar la categorías que se describen en los resultados.

La muestra de libros para esta investigación corresponde al tipo de libro del Programa más empleado en el aula, es decir el libro de actividades. El análisis consistió en la revisión de 2 libros de texto “Sunburnst”: uno de tercer grado, es decir del ciclo 2 o Fase 4, y un libro de sexto grado correspondiente al ciclo 3 o Fase 5, Editorial Pearson de México publicados en 2020.

### Instrumento

Para el análisis de los libros se utilizó una tabla o lista de cotejo (reflejadas en las tablas 1 a la 6) tomando en consideración elementos de los instrumentos empleados para el análisis y elaboración de libros de texto desde la perspectiva de género de la SEP. Es decir, por una parte, se incluyeron elementos de relación imagen-texto, lenguaje y sexismo y los contenidos de la *Metodología del análisis de libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género* (SEP, 2011), Por otra lado, se adoptaron elementos gramaticales, imágenes, mensajes y contenidos del *Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de texto gratuitos y otros materiales educativos afines* (SEP, 2012). Finalmente, también se consideraron las características propias de los libros de texto de inglés de tercero y sexto de primaria para la enseñanza del inglés en educación primaria pública tales como la organización temática

En el diseño del instrumento se incluyeron elementos visuales y textuales asignados a los géneros. Los visuales corresponden a los recursos de imágenes, fotografías e ilustraciones empleadas para representar figuras masculinas y femeninas en las categorías de número de imágenes, oficios, ocupaciones o profesiones, roles, juegos y juguetes, lugares, actividades, ropa y accesorios, colores asociados a la vestimenta y personajes históricos y míticos, este último sólo para sexto grado. En tanto los elementos textuales en esta investigación se refieren a los aspectos del lenguaje escrito asociados a hombres y niños y mujeres y niñas en el contenido de los libros de actividades de tercero y sexto grado de inglés plasmados en las categorías de nombres propios, menciones, adjetivos, roles, oficios, ocupaciones o profesiones, acciones, verbos, participación en cuentos, historias o fábulas, posesivos y personajes.

### Análisis de datos

El estudio empleó Análisis de Contenido (AC) y Análisis Crítico del Discurso (ACD). El Análisis de Contenido es una técnica indirecta que combina la observación y el análisis documental y, que “busca descubrir la significación de un mensaje” para la descripción objetiva y sistemática de las manifestaciones de comunicación con el fin de interpretar dichos mensajes (Monje, 2011, p.157). Krippendorff (en Weninger,

2018, p. 5) indica que el análisis de contenido usualmente implica la identificación de unidades para el análisis de la muestra ya definida, la codificación de las unidades en función de los criterios establecidos previamente por el investigador, la reducción de los datos y las inferencias del significado de los resultados. De acuerdo con Parveen y Showkat (2017), el análisis cualitativo de contenido permite proporcionar una descripción detallada y profunda del contenido del mensaje, ya sea verbal, escrito o visual.

Para el conteo de los elementos visuales se consideraron las representaciones de mujeres, niñas, hombres, niños, así como de animales caracterizados como humanos. Para propósitos de análisis, las representaciones en los visuales muy pequeñas o que no permiten una identificación clara del sexo asignado fueron excluidas del análisis. El conteo consideró tanto prendas completas como visualizaciones parciales con apreciaciones claras del color o tonalidad, así como combinaciones de dos colores y repetición de personajes y por ende de sus prendas.

Para el Análisis Crítico del Discursivo, se tomó la postura de Fairclough (1995), Van Dijk (2005) y Weninger y Kiss (2015), quienes destacan las relaciones y entretijos del lenguaje y las prácticas socioculturales para identificar ins-

tancias de abuso de poder, dominio e inequidad decretado y transmitido en el habla y texto en un contexto social y político como los son la perspectiva de género. El ACD permitió descubrir el significado y visión del mundo en relación con el género que se le presenta al alumnado en este material pedagógico, como textos ya existentes, en términos de poder, desigualdad e ideología de género.

### Resultados y Discusión

Los resultados se organizan en dos secciones. Primero, se presentan los hallazgos correspondientes a los elementos visuales y textuales del libro de tercer grado, seguidos por los hallazgos encontrados de sexto grado en el mismo orden de elementos.

### Libro de Tercer Grado

#### Elementos Visuales

Las categorías analizadas en el aspecto visual fueron: 1) número de imágenes, 2) oficios, ocupaciones o profesiones, 3) roles de género, 4) juegos y juguetes, 5) actividades, 6) ropa y accesorios y 7) colores asociados a la vestimenta para las representaciones de mujeres y niñas, así como para hombres y niños (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Resultados del análisis de elementos visuales en tercer grado

Categoría	Mujeres y niñas	Hombres y niños
1) Número de imágenes	146	125
2) Oficios, ocupaciones o profesiones	Cajera: 1 Payasa: 1 Bailarina: 2	Cajero: 1 Músico: 3 Payaso: 1 Cantante: 1 Bailarín: 2 Mesero: 1 Mariachi: 6 Chef: 1
3) Roles	Madre: 3 Esposa: 2 Hija: 2	Padre: 1 Esposo: 2 Hijo: 2
4) Juegos y juguetes	Patines: 1 Micrófono: 2 Guitarra: 5 Flauta: 1 Pandero: 1 Cello: 1 Saxofón: 1	Batería: 1 Piano: 1 Violín: 1 Tambor: 1 Raqueta: 1 Resbaladilla: 2
		Patineta: 1 Pandero: 1 Micrófono: 1 Cello: 2 Guitarra: 2 Saxofón: 1 Flauta: 1 Batería: 1 Maracas: 1 Pelota: 1

5) <i>Actividades</i>	<p>Festejo de cumpleaños: 26</p> <p>Cantar: 13</p> <p>Nadar: 3</p> <p>Tocar instrumentos musicales: 20</p> <p>Picnic: 2</p> <p>Cocinar: 1</p>	<p>Festejo de cumpleaños: 21</p> <p>Cantar: 11</p> <p>Nadar: 1</p> <p>Tocar instrumentos musicales: 16</p> <p>Picnic: 2</p> <p>Cocinar: 1</p> <p>Asar en la parrilla: 3</p>																																
6) <i>Ropa y accesorios</i>	<table border="0"> <tr> <td>Playera</td> <td>Camisa</td> </tr> <tr> <td>Pantalón de pijama</td> <td>Traje de baño</td> </tr> <tr> <td>Shorts</td> <td>Ropa típica china</td> </tr> <tr> <td>Suéter</td> <td>Ropa típica mexicana</td> </tr> <tr> <td>Chamarra</td> <td>Vestido</td> </tr> <tr> <td>Pantalón</td> <td>Falda</td> </tr> <tr> <td>Jeans</td> <td>Blusa</td> </tr> <tr> <td>Chaleco</td> <td>Saco</td> </tr> <tr> <td>Sudadera</td> <td>Mallones</td> </tr> </table>	Playera	Camisa	Pantalón de pijama	Traje de baño	Shorts	Ropa típica china	Suéter	Ropa típica mexicana	Chamarra	Vestido	Pantalón	Falda	Jeans	Blusa	Chaleco	Saco	Sudadera	Mallones	<table border="0"> <tr> <td>Playera</td> <td>Chaleco</td> </tr> <tr> <td>Pantalón de pijama</td> <td>Sudadera</td> </tr> <tr> <td>Shorts</td> <td>Camisa</td> </tr> <tr> <td>Suéter</td> <td>Traje de baño</td> </tr> <tr> <td>Chamarra</td> <td>Ropa típica china</td> </tr> <tr> <td>Pantalón</td> <td>Ropa típica mexicana</td> </tr> <tr> <td>Jeans</td> <td></td> </tr> </table>	Playera	Chaleco	Pantalón de pijama	Sudadera	Shorts	Camisa	Suéter	Traje de baño	Chamarra	Ropa típica china	Pantalón	Ropa típica mexicana	Jeans	
Playera	Camisa																																	
Pantalón de pijama	Traje de baño																																	
Shorts	Ropa típica china																																	
Suéter	Ropa típica mexicana																																	
Chamarra	Vestido																																	
Pantalón	Falda																																	
Jeans	Blusa																																	
Chaleco	Saco																																	
Sudadera	Mallones																																	
Playera	Chaleco																																	
Pantalón de pijama	Sudadera																																	
Shorts	Camisa																																	
Suéter	Traje de baño																																	
Chamarra	Ropa típica china																																	
Pantalón	Ropa típica mexicana																																	
Jeans																																		
Accesorios:	<p>Mochila color rosa, negro y verde</p> <p>Gorra color rosa</p> <p>Diadema</p> <p>Sombrero</p> <p>Gorro azul</p> <p>Bolso morado</p>	<p>Mochila azul y negra,</p> <p>Gorra blanca y roja, verde, roja</p> <p>Sombrero de charro</p>																																
7) <i>Colores asociados a la vestimenta</i>	<table border="0"> <tr> <td>Azul: 28</td> <td>Naranja: 4</td> </tr> <tr> <td>Verde: 13</td> <td>Café: 4</td> </tr> <tr> <td>Blanco: 24</td> <td>Rosa y fucsia: 37</td> </tr> <tr> <td>Negro: 3</td> <td>Morado y lila: 17</td> </tr> <tr> <td>Rojo y rojizo: 11</td> <td>Beige: 1</td> </tr> <tr> <td>Gris: 2</td> <td>Multicolor: 4</td> </tr> <tr> <td>Amarillo: 13</td> <td>Floreado: 1</td> </tr> </table>	Azul: 28	Naranja: 4	Verde: 13	Café: 4	Blanco: 24	Rosa y fucsia: 37	Negro: 3	Morado y lila: 17	Rojo y rojizo: 11	Beige: 1	Gris: 2	Multicolor: 4	Amarillo: 13	Floreado: 1	<table border="0"> <tr> <td>Azul: 28</td> <td>Naranja: 4</td> </tr> <tr> <td>Verde: 24</td> <td>Café: 6</td> </tr> <tr> <td>Blanco: 20</td> <td>Rosa y fucsia: 3</td> </tr> <tr> <td>Negro: 12</td> <td>Morado y lila: 4</td> </tr> <tr> <td>Rojo y rojizo: 4</td> <td>Beige: 2</td> </tr> <tr> <td>Gris: 10</td> <td>Multicolor: 1 (payaso)</td> </tr> <tr> <td>Amarillo: 7</td> <td>Floreado: 0</td> </tr> </table>	Azul: 28	Naranja: 4	Verde: 24	Café: 6	Blanco: 20	Rosa y fucsia: 3	Negro: 12	Morado y lila: 4	Rojo y rojizo: 4	Beige: 2	Gris: 10	Multicolor: 1 (payaso)	Amarillo: 7	Floreado: 0				
Azul: 28	Naranja: 4																																	
Verde: 13	Café: 4																																	
Blanco: 24	Rosa y fucsia: 37																																	
Negro: 3	Morado y lila: 17																																	
Rojo y rojizo: 11	Beige: 1																																	
Gris: 2	Multicolor: 4																																	
Amarillo: 13	Floreado: 1																																	
Azul: 28	Naranja: 4																																	
Verde: 24	Café: 6																																	
Blanco: 20	Rosa y fucsia: 3																																	
Negro: 12	Morado y lila: 4																																	
Rojo y rojizo: 4	Beige: 2																																	
Gris: 10	Multicolor: 1 (payaso)																																	
Amarillo: 7	Floreado: 0																																	

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 muestra que en el libro de tercer grado hay un mayor 1) *número* de representación de mujeres y niñas que de hombres y niños en las ilustraciones y fotografías. En otras palabras, las representaciones femeninas, equivalentes a 146 frecuencias y de figuras masculinas de 125 indican que las mujeres y niñas figuraron un 15.49% más que los hombres y niños. A pesar de estos números, los datos indican que los 2) *oficios, ocupaciones y profesiones* fueron más recurrentes para los hombres y niños. Para ejemplificar, en ambos géneros se mostraron cajero y cajera, payaso y payasa y bailarín y bailarina. Sin embargo, estas fueron las únicas relacionadas a las figuras femeninas mientras que las figuras masculinas también se relacionaron con mariachi, músico, cantante, mesero y chef.

En cuanto a la categoría de 3) *roles de género* encontrados, estos indican que existe una representación desigual de madre y padre puesto que predomina el rol de madre. Lo anterior sugiere una mayor proyección de la figura materna como la principal encargada del cuidado de hijos e hijas principalmente en edades tempranas. De igual manera, en la categoría de 4) *juegos y juguetes*, la mayoría fueron los mismos (patines, micrófono, guitarra, pandero, cello, saxofón y batería) tanto para niñas y niños y con frecuencias muy similares. Es importante notar que se identificó poca categorización de juegos y juguetes como exclusivos de uno u otro género, así como una mayor apertura hacia las mujeres y niñas en la música. Los datos de esta última categoría sugieren que la reproducción de género de juegos y juguetes en el nivel socio estructural en este libro se ha dado de una manera más balanceada a favor de las niñas y los niños puesto que muestra el empleo de juguetes y más específicamente de instrumentos musicales sin distinción de género y por lo tanto no replica las tradiciones sexistas en este aspecto.

En relación con la quinta categoría, las 5) *actividades* en las que se mostró a figuras masculinas y femeninas fueron muy similares (cantar, tener picnic y cocinar). No obstante, los festejos de cumpleaños, nadar, y tocar instrumentos musicales se relacionaron más con figuras femeninas y, por otro lado, asar en la parrilla fue presentada como una actividad en donde sólo participaron hombres y niños. Estas representaciones apuntan a un avance en la exposición de ambos géneros en la realización de diferentes actividades. Pese que cocinar se relacionó tanto para niñas como para niños, el mostrar usar la parrilla como únicamente realizada por masculinos indica que aún persisten algunos sesgos en la percepción de actividades como adecuadas y excluyentes para hombres y mujeres.

Sobre la categoría de 6) *ropa y accesorios*, se halló que las representaciones femeninas fueron mostradas con prendas consideradas en la actualidad como femeninas como son vestido, falda, blusa y mallones. De igual manera, los accesorios fueron más comunes entre las mujeres y niñas, lo cual refuerza la noción de una mayor aceptación de uso de estos artículos para las mujeres y por tanto una mayor variedad de estos para la población femenil. En este sentido, a pesar de compartir algunos accesorios con las figuras masculinas (mochila y gorra) estos elementos se diferencian por el empleo de colores oscuros para masculinos y del color rosa para las representaciones femeninas reforzando la diferenciación de género en lo referente a la manera de vestir.

Por último, respecto a los 7) *colores asociados a la vestimenta* se encontró que algunos se incluyeron de manera balanceada en términos de género mientras que otros fueron desequilibrados. Así pues, el azul, blanco, rojo o rojizo, naranja, café, beige y floreado obtuvieron frecuencias iguales o muy similares. Por su parte, tonalidades oscuras como el verde, negro y se asociaron más a las representaciones masculinas en tanto que el amarillo, rosa, fucsia, morado y lila fueron significativamente más relacionados a las mujeres y niñas. Estos datos revelan que las imágenes en el libro de inglés de tercer grado se reproduce la idea que la ropa y sus colores tienen género. Más aún, indica que las expectativas asociadas a la vestimenta y sus tonalidades perpetúan en los niveles social, interpersonal e individual y en la construcción de la identidad incluidas las cuestiones de género establecidas por la identidad legitimadora (Castell, 1999).

### Elementos Textuales

En el análisis de elementos textuales giró en torno a: 1) nombres propios, 2) menciones, 3) adjetivos, 4) roles, 5) acciones, 6) verbos y 7) participación en narraciones, así como menciones de ambos géneros, sustantivos y ocupaciones neutras y animales con mención neutra (ver Tabla 2).

La Tabla 2 revela que hubo un balance en las frecuencias de 1) *nombres propios* de hombres y mujeres en las manifestaciones textuales. Sobre la categoría de 2) *menciones* se detectó que estas fueron parecidas para *woman* y *man* (hombre y mujer), *women* y *men* (mujeres y hombres), *boy* y *girl* (chico y chica), *Mr.*, y *Mrs* (Sr. y Sra.), así como *madame* y *sir* (señora y señor). Sin embargo, se halló una diferencia significativa en las menciones de los pronombres personales ella y él (*she/ he*) indicando una sobrerrepresentación masculina en términos discursivos.

**Tabla 2.** Resultados del análisis de elementos textuales en tercer grado

Categoría	Mujeres y niñas	Hombres y niños
1) Nombres propios	Belen Jill Sue Kelly Julie Ellen Aiko Maylin	John Nat Tom Terry Max James Mark Jabu Favio Chavez
2) Menciones	Woman: 1 Women: 0 Girl: 8 She: 10 Mrs.: 0 Madame: 0 Miss: 2	Man: 1 Men: 0 Boy: 6 He: 19 Mr.: 1 Sir: 1
3) Adjetivos	Happy Uncomfortable	Angry Thirsty Strong Smart Brave Surprised
4) Roles	Mom: 15	Dad: 1 Uncle: 1 Brother (s): 2 Son(s): 8
5) Acciones	1.wants to see the present 2.is writing to 3.help her mom clean the floor (2) 4.wishing things were different 5.made a wish 6.want to do	1.made a lot of noise 2.woke the lion up 3.was running in the jungle 4.went to help him 5.bit through the net 6.got out of the well 7.help her 8.could hear very far, could see very well, could fly, could blow the wind, could dry a river 9.plan to solve 10.look after his family's cow
6) Verbos	Doing Says React Has Find Tried Asked Shouted Throw Complained	React Feel Said Laugh Thought Saw Replied Heard Came and asked
7) Participación en cuentos, historias o fábulas	A tooth on the roof	The lion and the mouse The fox and the goat The dog and his reflection (audio) The seven brothers Jabu and the lion

Fuente: elaboración propia

Los resultados en las categorías de 3) *adjetivos* y 4) *roles de género* también ponen de manifiesto sesgos de género a favor de lo masculino. En primer lugar, no sólo los adjetivos para las representaciones masculinas triplicaron aquellos para las femeninas (6 a 2), sino que también denotaron más cualidades positivas como ser fuerte, listo y valiente (*strong, smart, brave*). En segundo lugar, hubo una mayor gama de roles para los hombres y niños (papá, tío, hermano, hijo) en tanto que a las mujeres sólo se les relacionó con el rol de madre. Además, el número de recurrencias de este rol fue mayor incluso que las frecuencias totales de los roles masculinos fortaleciendo junto a la sobrerrepresentación del rol de madre las expectativas de gestación y cuidado de hijos e hijas como uno de los roles más asociados a la vida de las mujeres por la cultura y sociedad.

Con relación a las 5) *acciones*, los hallazgos exponen un número considerablemente mayor a los hombres y niños en comparación con las mujeres y niñas. Más aún, las acciones vinculadas a estas últimas se caracterizaron por ser más de tipo de intencionalidad como en quiere ver el regalo, deseando que las cosas fueran diferentes o hizo un deseo (*wants to see the present, wishing things were different, made a wish*), así como de pasivo en términos de movilidad reflejadas en las frases 'le está escribiendo a' o 'quiere hacer' (*is writing to, want to do*) (ver Tabla 3). Por el contrario, las acciones ligadas a las figuras masculinas denominaron en su mayoría el uso o requerimiento de actividad y fuerza física como despertó al león, estuvo corriendo en la jungla o logró salir del pozo (*woke up the lion, was running in the jungle, got out of the well*) además de ayuda y cuidado de otros en 'fue a ayudarlo' o 'ayudarla' (*went to help him, help her*). Para el caso de las referencias femeninas la única remisión a la ayuda hacia otro fue para la realización de labores del hogar, es decir, ayudar a su madre a limpiar el piso (*help her mom clean the floor*). Estas evidencias, resaltan la mayor inserción de los hombres en el ámbito público que ha caracterizado la organización social.

En la categoría de 6) *verbos* se identificaron varias cuestiones. En primer lugar, sólo tres (*say, react, ask*) se emplearon tanto para femeninas como masculinos y fueron relacionados a actos del lenguaje tales como decir, reaccionar y preguntar. En segundo lugar, los verbos para las mujeres y niñas hacer, encontrar y aventar (*do, find, throw*) presentaron más actividad física que para los hombres y niños (*venir/come*). En tercer lugar, se identificó la alusión a aspectos positivos como reír y pensar (*feel, laugh, thought*) para las menciones masculinas y de aspectos de noción

más negativa como gritar y quejarse (*shouted y complained*) para las femeninas. Además, se identificaron verbos relacionados a los sentidos ver y escuchar (*saw, heard*) para las referencias masculinas, pero no así para las femeninas. Lo anterior refiere que el lenguaje empleado en el libro destaca las habilidades cognitivas más complejas en los masculinos y que también les otorga más cualidades de control positivo de las emociones.

Finalmente, la participación en 7) *cuentos, historias y fábulas* fue significativamente más activa para las figuras masculinas. En otras palabras, el libro muestra tres narraciones textuales: el león y el ratón, el zorro y la cabra, los siete hermanos (*The lion and the mouse, The fox and the goat, The seven brothers*) y una referencia de audio (*The dog and his reflection/ El perro y su reflejo*) en donde los papeles primarios y secundarios recaen sobre las representaciones masculinas en comparación con una (*A tooth on the roof/ Un diente en el techo*) para las femeninas, replicando así una mayor actuación y protagonismo para las representaciones masculinas hallado en otros libros de texto gratuito en la educación primaria en nuestro país (Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí, 2012).

El análisis en los elementos textuales expone algunos balances y desequilibrios. Por una parte, se halló un balance en la cantidad de nombres propios y algunas menciones. Por otra parte, se identificaron disparidades a favor de lo masculino en las menciones de pronombres personales, adjetivos, roles de género, acciones, verbos y participación en narraciones. Estos resultados demuestran que persisten sesgos de género en el discurso del libro de inglés perpetuando la idea de superioridad masculina en algunos aspectos. En este sentido, se evidencia que el discurso empleado en el libro provee de algunos elementos positivos y otros más negativos para la construcción de género, en otras palabras, perpetua algunas desigualdades, estereotipos, roles y expectativas de género que se reproducen y mantienen el sexismo dentro de ambiente educativo resaltando el señalamiento de la Ley Genética General de la Teoría Histórico-sociocultural que el aprendizaje para ser internalizado primero debe darse en el nivel social a través de la interacción.

A diferencia del idioma español, el inglés no presenta género gramatical por lo que brinda más posibilidades de neutralidad en términos de sustantivos, adjetivos y pronombres personales (Ribero, 2024). La Tabla 3 muestra las referencias de neutralidad de género halladas en los elementos textuales.

**Tabla 3. Resultados de menciones neutras en tercer grado**

Menciones de ambos	Sammy and Jaime	Claudia and Miguel
<b>Sustantivos neutros</b>	Children	Others
	Partner	Each other
	They	Classmate(s)
	Everyone	Each child
<b>Ocupaciones neutras</b>	Shopkeeper	Teacher
<b>Animales con mención neutra</b>	Hare and tortoise	

*Fuente: elaboración propia*

En la Tabla 3 se observa que se incluyeron menciones tanto masculinas como femeninas y sustantivos para la mención de niñas y niños y algunos de sus roles en el aula, así como ocupaciones y menciones de animales sin referencias de uno u otro género. Lo que se destaca con estos datos es que pese a las cualidades de la lengua inglesa para la inclusión y abordaje de la igualdad de género es el uso del idioma en la enseñanza y aprendizaje de inglés lo que determinará la promoción de la neutralidad e igualdad de género o la ausencia de estas en las aulas de inglés en la educación en México.

### Sexto Grado

#### Elementos Visuales

El análisis de los elementos visuales en el libro de sexto giró en torno a: 1) número de imágenes, 2) oficios, ocupaciones, y profesiones, 3) roles de género, 4) actividades, 5) ropa y accesorios y 6) colores asociados a la vestimenta. En adición, las características del libro permitieron incorporar una categoría más, la de 7) personajes históricos y míticos (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Resultados del análisis de elementos visuales en sexto grado**

Categoría	Mujeres y niñas	Hombres y niños	
1) Número de imágenes	58	92	
2) Oficios, ocupaciones o profesiones	Doctora: 1 Ingeniera: 1 Gimnasta: 1 Atleta paralímpica: 1 Bailarina: 2 Corredora rarámuri: 1 Vendedora: 1	Mariachis: 3 Músicos: 4 Atleta: 1 Bombero: 1 Ingeniero: 2 Jugador de fútbol americano: 1	Corredor paralímpico: 1 Jugador de fútbol: 1 Portero: 1 Comentarista deportivo: 1 Bailarín: 2
3) Roles	Madre: 5 Hija: 4	Padre: 4 Hijo: 4	

4) <i>Actividades</i>	Entrevista: 1 Clase de robótica: 2 Compartiendo opiniones: 4 Halloween: 1 Día de muertos: 3 Eventos deportivos: 3	Entrevista: 1 Clase de robótica: 4 Compartiendo opiniones: 2 Halloween: 1 Día de muertos: 1 Eventos deportivos: 5
5) <i>Ropa y accesorios</i>	Jeans Oriente (Abaya y hiyab) Playera Falda Shorts Suéter Típica mexicana Ropa tradicional Rarámuri Típica rusa De medio	Jeans Pantalón Playera Camisa Shorts Saco Típica mexicana Sudadera Típica rusa Chaleco De medio Oriente (thobe y taqiyab) Chamarra Traje Falda (Thor) Capa
<i>Accesorios:</i>	Diadema sombrero	gorra, corbata
6) <i>Colores asociados a la vestimenta</i>	Azul: 15 Naranja: 0 Verde: 3 Café: 0 Blanco: 13 Rosa y fucsia: 19 Negro: 10 Morado: 4 Rojo: 3 Beige: 1 Gris: 3 Floreado: 2 Amarillo: 9	Azul: 17 Amarillo: 4 Verde: 3 Naranja: 1 Blanco: 20 Café: 6 Negro: 23 Rosa y fucsia: 2 Rojo: 12 Morado: 5 Gris: 7 Beige: 1 Magenta: 1
7) <i>Personajes históricos y míticos</i>	Esfinge Atena Reina	Rey azteca Loki Thor Pancho Villa Zeus

*Fuente: elaboración propia*

La Tabla 4 expone un 1) número de 92 representaciones de hombres y niños y 58 de mujeres y niñas lo cual equivale a una diferencia del 45.33% a favor de los masculinos. En otras palabras, el libro de sexto grado analizado muestra una subrepresentación considerable de mujeres y niñas en las imágenes y una desigualdad en la presencia y visibilidad de las mujeres: por consiguiente, limitaciones en las percepciones y expectativas de construcción de la identidad femenina.

Con relación a la categoría de 2) *oficios, ocupaciones y profesiones*, los datos revelaron desigualdad y sesgo de género. De esta manera, pese que para ambos géneros se mostraron y balancearon ingeniero/ingeniera, deportista

paralímpico/paralímpica y bailarín/ bailarina, las figuras masculinas fueron presentadas en una mayor cantidad de oficios y ocupaciones. Más aún, estas referencias perpetúan la exposición de figuras masculinas y femeninas en labores tradicionalmente dominadas por uno u otro género. Por ejemplo, gimnasta y corredora en el área deportiva, así como vendedoras para las mujeres en tanto que los hombres a bomberos, portero, comentarista, jugador de fútbol, entre otras opciones en el deporte. Estos hallazgos sugieren que mientras se ha dado la apertura a la igualdad en algunas áreas laborales, en otras mantienen la categorización de trabajos como exclusivos de uno u otro género reforzando así, que el aprendizaje social de género ha mantenido el arraigo de algunos roles establecidos para hombres y mujeres (Lagarde, 1996; Lamas, 1996). En la categoría de 3) *roles* los hallazgos apuntan a un equilibrio tanto en los roles de hombres y mujeres (madre y padre, hija e hijo) y su número de frecuencias.

La presencia masculina y femenina en la categoría de 4) *actividades* se dio en términos generales de manera balanceada numéricamente, aunque con algunos sesgos. Es decir, la visibilidad masculina fue mayor en clase de Robótica y eventos deportivos. Estas desigualdades apuntan a estereotipos de género que señalan que las mujeres y niñas gustan más de compartir opiniones y participar en celebraciones y que los hombres y niños participan y desarrollan más interés en Robótica y eventos deportivos. La disparidad en la actividad de robótica coincide con el señalamiento de brecha de género en la tecnología en la educación en México (Acevedo en CEPAL & NU, 2022). Más aún, el estudio de Guevara y Flores (2018) indicó que tanto la ausencia como presencia de referentes de ciencia en la educación tuvieron influencia en el interés y elección vocacional de niñas y jóvenes. Por lo tanto, podemos decir que la poca presencia de niñas en comparación con niños en las representaciones de clases de robótica en la enseñanza del inglés también pudiera tener un rol en la promoción de la tecnología como carrera profesional en niñas y niños.

Sobre la categoría de 5) *ropa y accesorios*, se identificaron algunos estereotipos de género. Para ilustrar, sólo tres prendas (playera, jeans y shorts) además de vestimenta de medio oriente y ropa típica mexicana y rusa fueron asignadas a ambos géneros. Pese que la falda es otra prenda empleada en ambos géneros, las únicas referencias de esta para las figuras masculinas fueron para los personajes míticos de Thor y Loki. Es decir, haciendo alusión a épocas en las que esta vestimenta no era percibida como apropiada para uno u otro género. Adicionalmente, se incluyeron

dos prendas (suéter y vestimenta Rarámuri) como únicas en representaciones femeninas en comparación con ocho (pantalón, camisa, saco, sudadera, chaleco, chamarra, traje y capa) para las figuras masculinas lo cual podría estar relacionado a la alta visibilidad de lo masculino sobre las femeninas. Por otro lado, también podría indicar una categorización más marcada de las prendas de vestir para mujeres y niñas.

Los hallazgos en la categoría de 6) *colores asociados a la vestimenta* muestran que, pese a que estos se dieron de manera muy parecida en términos numéricos a los dos géneros, al igual que el libro de tercer grado las frecuencias de color en las prendas se mostraron de manera estereotipadas. En otras palabras, si bien el azul, verde, naranja y morado fueron representativos para hombres, niños, mujeres y niñas, se hallaron inclinaciones a los colores amarillo, rosa, fucsia y floreado como femeninos y blanco, negro, rojo, gris y café como masculinos. Al respecto, los resultados advierten que prevalece un estereotipo arraigado que se replica en las tradiciones, costumbres, roles, estereotipos y prácticas en las cuales se distingue y asignan algunos colores a los géneros desde edades tempranas. Además, se percibe que el aprendizaje de género en este punto se encuentra y reproduce en las instituciones educativas a través del libro de texto.

### Elementos Textuales

Además de las categorías de 1) nombres propios, 2) menciones, 3) adjetivos, 4) roles, 5) oficios, ocupaciones, o profesiones, 6) acciones, 7) verbos, 8) participación en cuentos, historias o fábulas, y 9) posesivos, el libro de sexto grado de inglés brindó pautas para la inclusión de análisis en términos de 10) personajes históricos o míticos en términos textuales (ver tabla 5).

La Tabla 5 releva que el número de 1) *nombres* de hombres y niños (16) fue significativamente mayor que los de mujeres y niñas (8) lo que sugiere un sesgo de visibilidad a favor de lo masculino en el libro y por lo tanto falta de promoción de la igualdad de género. En la categoría de 2) *menciones* se encontró que *woman* y *man* (mujer y hombres), *Mrs.* y *Mr.* (Sra. y Sr.), *madame* y *sir* (señora y señor), así como *lady* y *gentleman* (dama y caballero) fueron muy similares en frecuencias. Sin embargo, las menciones de *men*, *boy* y *he* (hombres, chico, él) como referentes masculinos fueron superiores en suma a las referencias equivalentes femeninas de *women*, *girl* y *she* (mujeres, chica, ella) reforzando la brecha de igualdad entre más representaciones masculinas y femeninas.

**Tabla 5.** Resultados del análisis de elementos textuales más sobresalientes en sexto grado

<b>Categoría</b>	<b>Mujeres y niñas</b>		<b>Hombres y niños</b>	
1) <i>Nombres propios</i>	Katherine Alicia Emilia Lisa	Aida Zellaline Dr. Sue Jones Nina Thompson Lorena	Leo Gabriel Peter Jim Robins Mike Smith McPherson Armand Thomson	Jones Smith Tom Jefferson Wilson Peter Mr. McGregor Mr. Browse
2) <i>Menciones</i>	Woman: 1 Women: 3 Girl: 4 She: 14	Mrs.: 4 Madame: 0 Miss: 0 Lady: 1	Man: 0 Men: 5 Boy: 2 He: 28	Mr.: 5 Sir: 0 Lord: Gentleman: 1
3) <i>Adjetivos</i>	Euphoric Very demanding	Wet Happy	Naughty Desperate	Safe Happy
4) <i>Roles</i>	Mom o mother: 7 Wife: 1		Father: 3 Son(s): 8 Grandpa: 1	
5) <i>Oficios, ocupaciones o profesiones</i>	Dancers Gymnast		Dancers Miller Coachman	Milkmen Goalkeeper Athletes
6) <i>Acciones</i>	1.solve the problem 2.wanted nothing but the best for her son 3.looked beautiful 4.went into the bedroom 5.had spoken the truth 6.put him to bed 7.gave him tea 8.begins with a tricky combination 9.is here for the gold		1.wanted to marry a real princess 2.took her for her wife 3.managed to escape 4.jumped out of a window 5.ran home 6.ordered one of his attendants 7.looked quite like a gentleman 8.went to thank his majesty 9.beckoned my captain with great respect 10.allowed him to marry his daughter 11.made him a prince 12.is getting into the penalty area 13.has been playing absolutely fantastic football 14.takes off strongly 15.gets the bronze medal 16.giving their best 17.has lots of experience 18.help him	

7) Verbos	Mentions Advertise Was Took Asked Said	Told Explained Dance Wear Starts	Ran Shouted Sat down Was Said Thought	Obeeyed Has Wrote Dance Wear Goes
8) Participación en cuentos, historias, fábulas	The princess and the pea		The tale of Peter the rabbit The master cat (part 1) The master cat (part 2) The lion and the mouse	
9) Posesivos	Mom's birthday Lisa' mom Her dress Her children Her routine Mrs. Lunas' class Her son		His mother His wife His son His cat His mill His bread His favorite (son) His bag His master His respects	His words and actions His attendants His majesty His daughter His castle Mens' 100-meter athletic final Mr. McGregor's' garden The miller's son
10) Personajes históricos y míticos	1.Princess 2.Queen 3.Queen Isabella 4.Greek goddess 5.Enriqueta Basilio		1.Prince 2.King 3.George Devol (quien creó el primer robot en 1950) 4.Christopher Columbus 5.Fray Bartolomé de las Casas 6.Mayan god of wind, storm and fire 7.Gods of the sun and the moon 8.Gods of corn 9.Spaniards 10.Loki, a Norse god 11.Pancho Villa	

Fuente: elaboración propia

El número de 3) *adjetivos* asignados a figuras masculinas y femeninas es idéntico además de incluir connotaciones positivas (*happy/ feliz*) para ambos géneros; por lo tanto, podemos decir que contrario al tercer grado esta categoría se condujo de manera imparcial. Por el contrario, el número de 4) *roles* de género no sólo se dio a favor de las representaciones masculinas, sino que además se identificó una diferencia de consideración entre los roles en común.

Así, el rol de madre duplicó el de padre apoyando a Judith Butler (2007) sobre la repetición de lo establecido por las relaciones sociales. Es decir, conferir un mayor cuidado de hijos e hijas a la madre que al padre.

Con respecto a la categoría de 5) *oficios, ocupaciones y profesiones* las relacionadas con hombres (7) superó significativamente las de las mujeres (2) coincidiendo para ambos géneros únicamente la de bailarín y bailarina (*dan-*

cers) y agregando a las manifestaciones masculinas aquellas de molinero, entrenador, lecheros y atletas (*miller, coachman, milkmen* y *athletes*). Este último resultado revela otra brecha de visibilidad de género a favor de las representaciones masculinas.

De manera similar, las 6) *acciones* ligadas a hombres y niños resultó en el doble de aquellas asignadas a mujeres y niñas. Destaca que muchas de las acciones coincidieron en sus categorías para ambos géneros, en otras palabras, en ambos casos se incluyeron actividades de tipo movimiento físico, deseos o intenciones, resolución de problemas, protección, cuidado o ayuda a otros, apariencia y actividades deportivas. Sin embargo, la diferencia de actividades asignadas a los hombres y niños con relación a movimiento físico y actividades deportivas fue mayor que aquellas para las mujeres y niñas. Además, se identificaron otras categorías como permiso (*allowed him to marry his daughter/ le permitió casarse con su hija*) y autoridad y poder como en le ordenó a uno de súbditos y lo hizo príncipe (*ordered one of his attendants and made him a prince*) designadas sólo para los masculinos. Estos hallazgos concuerdan con aquellos develados por el Instituto Nacional de las Mujeres y el Instituto de las Mujeres del estado de San Luis Potosí (2012), Rosales y Salinas (2018) y Santiago (2015) sobre la tendencia a visibilizar a los hombres sobre las mujeres, así como de otorgarles mayor poder en los libros de texto en la educación básica.

En la categoría de 7) *verbos* el número de estos relacionados a las representaciones masculinas fue similar al de las mujeres y niñas; además, los verbos estar, decir, bailar y vestir (*was, said, dance, wear*) fueron distintivos para ambos géneros. Pero, a diferencia de las asignaciones masculinas de movimiento (*ran, goes/ corrió, va*) y de intelecto (*thought/ pensó*) encontradas en las alusiones masculinas, a las mujeres y niñas se les relaciono más con cuestiones de expresión como mencionar, advertir, preguntar, decir y explicar (*mentions, advertise, asked, told, explained*) y no así de movimiento, manteniendo el estereotipo de género de mayor participación masculina en actividades dinámicas y de mayor apertura a la comunicación por parte de las mujeres.

Con respecto a la participación en narraciones como 8) *cuentos, historias o fábulas*, se halló una desigualdad marcada en términos de protagonismo a favor de las representaciones masculinas puesto que hay una diferencia considerable de narraciones con roles primarios y secundarios para los masculinos. En otras palabras, se incluyeron cuatro narraciones con protagonismo en el título para representaciones masculinas: el cuento de Peter el conejo, el

gato maestro (1ra parte), el gato maestro (2da parte) y el león y el ratón (*The tale of Peter the rabbit, The master cat, part 1, The master cat, part 2, The lion and the mouse*) y una para femeninas (*the princess and the pea*). Más aún, en el único título con referencia femenina (*The princess and the pea/ la princesa y el chícharo*), el rol de la figura femenina principal fue más bien un rol secundario o de acompañamiento al protagónico masculino limitando así la participación del personaje femenino a la relación con la figura masculina. Estos datos revelan que el poder y jerarquía hacia el género masculino en relación al protagonismo en narrativo se sigue reproduciendo a nivel socio estructural e interpersonal en la escuela como institución y que esto puede influir en la autopercepción del estudiantado y por tanto en el nivel individual y en la construcción de la identidad de las niñas y los niños.

Con relación a la categoría de 9) *posesivos* se identificaron tres desigualdades en detrimento de las representaciones femeninas. El primero de ellos es el número visiblemente mayor para referir a los hombres y niños en comparación con las mujeres y niñas. El segundo tiene que ver con una mayor representatividad de miembros de la familia como roles derivados de las relaciones con figuras masculinas como su esposa y su hija (*his wife, his daughter*). En tanto, el tercero indica referencias a la honestidad en ejemplos como sus respetos (*his respects*) y de la nobleza como su majestad (*his majesty*) únicamente para las manifestaciones masculinas. Además de ser un reflejo de la mayor participación masculina en narraciones y por ende en acciones, estos resultados refuerzan la ideología del protagonismo y control de los hombres en las relaciones sociales.

Finalmente, en 10) *personajes históricos o míticos*, al igual que en las imágenes, el discurso del libro de sexto refuerza la desigualdad en el reconocimiento del aporte y participación de las mujeres en la historia de las sociedades puesto que pese a la asignación de personajes similares como princesa/príncipe y rey/reyna (*princess, prince, King, Queen*), solo se identificaron dos personajes con nombre propio para las mujeres (Queen Elizabeth y Enriqueta Basilio) frente a cuatro para los hombres (George Devol, Christopher Columbus, Fray Bartolomé de las Casas y Pancho Villa). Además, las referencias de deidades masculinas (Mayan god of wind, storm and fire; gods of the sun and moon; Loki, a Norse god) fueron significativamente mayor que las femeninas (Greek goddess).

En términos de neutralidad del lenguaje y de manera similar al libro de tercero se encontraron referentes en las categorías de sustantivos y ocupaciones (ver Tabla 6).

**Tabla 6.** Resultados de menciones neutras en sexto grado

<b>Sustantivos neutros</b>	People	Children	Ancient Greeks	Russians
	Participants	Interviewer	Character	Teammates
	Anyone	Locals	Narrator	Masais
	Everybody	Divinities	Kids	They
	Few people	Egyptians	A person	English supporters
	Partner	Native Americans	Child	French supporters
<b>Ocupaciones neutras o que no hacen referencia a un sexo/género</b>	Teacher	Painters	Cardiologist	Augmented reality developers
	Space tourist	Firefighters	Raramuri runners	Smart-building technician
	Fashion designer	Coach	Professional runners	Nanotech engineers
	Sculptors	Professional athletes	Marathoners	Urban agriculture Specialist
	Artist from Renaissance	Trainers	Headhunters	Hunters
	Japanese	Physician	Drone pilots	Shoemaker
		Pediatrician	3D printing technicians	

*Fuente: elaboración propia*

La Tabla 6 demuestra que, aunque no se presentaron menciones conjuntas de hombres y mujeres, los textos de sexto grado presentaron una gama más amplia de neutralidad en sustantivos y ocupaciones que en libro de tercer grado. Es decir, mientras en el de tercero se incluyeron 8 sustantivos, el de sexto presentó 23 y mientras que sólo hubo 2 menciones de ocupaciones neutras para tercero, en sexto fueron 26. Estos hallazgos revelan que los elementos textuales del libro de sexto brindan más oportunidades de promoción de igualdad de género en el aula de inglés que el libro de tercer grado. Igualmente, estos resultados destacan la importancia del fomento de la perspectiva de género entre el profesorado de inglés del Programa Nacional de Inglés a fin de que puedan beneficiarse de las cualidades de neutralidad de género del idioma en promoción de la igualdad de género en las aulas.

### Conclusiones

Si bien se observan avances en las representaciones de género en los libros de texto de inglés de tercer y sexto grado analizados, los resultados en ambos libros resaltan importantes desigualdades en la visibilidad masculina y femenina y subrayan sesgos en las representaciones visuales referen-

tes a ocupaciones y profesiones, roles, así como la masculinización de colores oscuros y la feminización del rosa y fucsia. Asimismo, pese que muchas de las subcategorías analizadas en los elementos textuales no representan un desequilibrio significativo en el número de frecuencias para uno u otro género, en términos de cualidades asignadas en los adjetivos y verbos tendieron a favorecer más a las representaciones masculinas en cuestiones de movimiento y poder. También, se detectó que los roles, acciones y participación en narraciones limitan de manera importante a las figuras de mujeres y niñas no sólo en términos de números sino también en empoderamiento, protagonismo y participación.

Por otro lado, se identificaron algunas diferencias en los grados. Así, el libro de tercer grado muestra más representaciones femeninas, masculiniza el asar en la parrilla, muestra desigualdad en los roles de madre y padre y presenta mayor balance en la asignación de prendas de vestir en las imágenes. En tanto, el libro de sexto favorece significativamente las representaciones masculinas, visibiliza más a los hombres y niños en tecnología y deportes, muestra de manera igualitaria los roles de madre y padre, ofrece un mayor número de prendas para las figuras masculinas

y muestra personajes históricos y míticos. En cuanto a los elementos textuales, se destaca que en tercer grado haya un balance en el número de nombres propios y desigualdad a favor de los masculinos en la asignación de adjetivos en tanto que, en sexto, hay un desequilibrio marcado de nombres propios masculinos y balance en la mención y asignación de adjetivos.

De esta manera se evidencia que los libros de tercer y sexto grado analizados empleados en el PRONI coinciden de manera limitada con las políticas de igualdad de género como lo establecido en el artículo 45 de la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007) que le corresponde a la SEP eliminar los materiales educativos que contribuyan a la promoción de estereotipos, discriminación, violencia y desigualdad entre hombres y mujeres, así como la inclusión de perspectiva de género en los planes y programas para el logro de la igualdad.

La teoría Histórico-sociocultural al resaltar la interacción social y el lenguaje en la para el aprendizaje y la comprensión del mundo sobre todo en los infantes quienes “adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta” (Vygotsky, Cole & Luria, 1996, p. 51) coloca al género como un aprendizaje social y a la par de la adquisición del lenguaje y a este último como el medio inicial de reproducción de estereotipos y diferencias de género. (Lamas, 1996). Asimismo, el enfoque de género clarifica que la organización social de género crea relaciones de poder que forman las relaciones entre hombres y mujeres atribuyendo cualidades y comportamientos que se asumen y reproducen durante las interacciones con los demás donde finalmente los individuos construyen un concepto propio de lo relativo a masculino y femenino (Crawford y Unger, 1994). De igual manera, desde esta perspectiva, las construcciones de género son aprendidas a edades tempranas a través de tradiciones, costumbres, leyes, reglas, discursos, prácticas sociales, roles, estereotipos, así como en creencias y expectativas (ibid). Por lo tanto, resulta fundamental la comprensión de las representaciones de género en el material educativo a fin de poder identificar las desigualdades que reproduce, así como las oportunidades del idioma en el proceso de construcción de género del estudiantado de los diferentes grados.

Las implicaciones pedagógicas de este estudio resaltan la importancia y necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en la educación y en la enseñanza del inglés ya que su inclusión permitirá denunciar las desigualdades, sesgos y sexismos que se reproducen en las prácticas educativas, pero también identificar los cursos de acción para su combate (Lagarde, 1996; Lamas, 2018; UNICEF, 2017). Además, puede contribuir a la reducción de conductas socioculturales que limitan a hombres y mujeres. Al respecto, la UNESCO (2017) señala que para facilitar la educación con perspectiva de género se requiere de programas de estudio, y materiales didácticos y prácticas docentes libres de tratamientos diferenciados por razones de género, así como una revisión periódica de estos. Al ser el género un constructo social y la escuela un espacio importante de socialización, se convierte en un elemento central en la promoción de interacciones, valores, conductas y creencias. Bajo este argumento se hace evidente que dicha promoción se puede encontrar en diferentes elementos como los libros de texto y materiales didácticos, currículo, plan de estudios y prácticas docentes. En este sentido, es pertinente precisar la relevancia y el valor de la formación docente desde el entendido que, para la detección y erradicación de sesgos de género en la escuela y los procesos de aprendizaje es vital que se enseñe de una manera que apoye la igualdad y equidad entre hombres y mujeres (Sedmak, 2022). Esta acción, además, brindaría al profesorado de inglés de disponer de las oportunidades de promoción de igualdad que brinda el idioma inglés y de las oportunidades de alcance a estudiantado de diferentes grados en la educación básica.

Por último, dado el rol que ha cobrado el libro de texto en el currículo y en la educación básica en nuestro país, se recomienda llevar a cabo investigaciones que abarquen más grados tanto de primaria y secundaria pública tanto en los libros de inglés como en los nuevos libros de texto gratuito en español para tener un panorama más amplio de las representaciones y reproducciones de género en este material educativo. Además, para el contexto de la enseñanza del inglés se sugiere incluir en la investigación el componente de intervención que favorezcan implementar actividades que promuevan una construcción de género más igualitaria entre las infancias. ■

## Referencias

- ACUERDO 37/12/22 de 2022 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023. 30 de diciembre de 2022.
- Alcántar Díaz, C., Navarro Téllez, M. C., & Moreno Villalbazo, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (pnieb): Evaluación de la implementación del ciclo I en la ciudad de Tepic, Nayarit [National English Program in Basic Education (pnieb): Evaluation of the implementation

- Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 151-157.
- Area Moreira, M. (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía* (pp. 1-18). Veracruz, México.
- Aydinoğlu, N. (2014). Gender in English language teaching coursebooks. 14th International Language, Literature and Stylistics Symposium. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 233-239.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Pearson, Longman.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero de 2007. Última reforma publicada DOF 17-12-2015. Recuperado el 22 de mayo de 2024 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Carrasco Altamirano, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos*, 36(143), 6-15.
- Castells, M. (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad, II. Madrid: Alianza.
- CEPAL & UN. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala. Informe ejecutivo*.
- Conway, Jill, Bourque, Susan, y Scott, Joan (1996). El concepto de género. En Lamas, Marta, El género. *La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: PUEG.
- Cortés-Dillanes, Y. E., & Pont-Suárez, E. S. Violencia de género en las licenciaturas y preparatorias. En M. Figueroa & M. Cayeros (eds.) *Ciencias Estudios de Género. Handbook T-II*.
- Crawford, M., & Unger, R. K. (2019). Gender issues in psychology. In *Companion encyclopedia of psychology*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. (Third Edition). London: Sage
- Damayanti, I. L. (2014). Gender construction in visual images in textbooks for primary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 100-116.
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Denzin and Lincoln (2005). *The sage handbook of Qualitative Research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dirección General de Materiales Educativos. (2021). *Los materiales educativos en las escuelas de educación básica. Hacia una política de materiales educativos: consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-PoliticasdematerialesBAJA.PDF>
- Evangelista García, A. A. & Miranda Juárez, S. (2018). Violencia de género experimentada en el ámbito escolar. Un análisis descriptivo de la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de los Hogares, Endireh, para las adolescentes de 15 a 19 años en el estado de Chiapas, México. *Entre Diversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 167-197.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis, the critical study of language*. Longman, New York.
- Fariñas, L. G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista/ Cultural historical paradigm in studies about human development: an approach to praxis. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, número especial, 1-23.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 103-118.

- García Martínez A. (2013). *El pensamiento feminista de Simone de Beauvoir en el segundo sexo*. Trabajo final de grado, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas – UTP*. N° 20. Colombia, Pereira.
- Guevara Ruiseñor, E. S., & Flores Cruz, M. G. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 170-201.
- Incikabi, L., & Ulusoy, F. (2019). Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, 8(4), 298-317.
- Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género. Primer grado de primaria*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP\\_MA7\\_Propuesta\\_curricular\\_1oprimaria\\_2012.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_1oprimaria_2012.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género. Segundo grado de primaria*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP\\_MA7\\_Propuesta\\_curricular\\_2oprimaria\\_2012.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_2oprimaria_2012.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género de tercer grado de primaria*. [http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revisiones/SLP\\_M6\\_PROPUUESTA\\_CURRICULAR\\_TERCERO.pdf](http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revisiones/SLP_M6_PROPUUESTA_CURRICULAR_TERCERO.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género de cuarto grado de primaria*. [http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revisiones/SLP\\_M6\\_PROPUUESTA\\_CURRICULAR\\_CUARTO.pdf](http://www.imes.slp.gob.mx/paginas/revisiones/SLP_M6_PROPUUESTA_CURRICULAR_CUARTO.pdf)
- Karama, M. J. (2020). Gender bias in school mathematics textbooks from grade 1 to 12 in Palestine. *Journal of International Women's Studies*, 21(1), 162-171.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género'. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Recuperado de [http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08\\_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde\\_Genero.pdf](http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf)
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Ángel Porrúa.
- Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador).
- Leñero Llaca, M. I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaria de Educación Pública.
- Leñero Llaca, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaria de Educación Pública.
- Marinari, G. (2013). Gender Representations in the Dialogues of a Textbook of Italian as a Foreign Language. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (7), 66-88.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa, Guía didáctica. *Universidad Surcolombiana*. Neiva, 9-120.
- Moroni, P. I. (2019). *La reproducción del discurso de la desigualdad a través de la percepción de las ideologías en los libros de texto para el aprendizaje del idioma inglés*. [Tesis doctota]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Neri Monroy, A. L. (2019). El ABC de la perspectiva de género y las masculinidades. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Neto, V., & Pinheiro, W. A. (2021). The Problematic Issue of Gender in Mathematics Textbooks: A Comparative Analysis Between Brazil and the USA. *RIDEMA: Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática*, (5), 1, 1-20.
- Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research. An International Journal*. 1, 1-13.

- Olarte Ramos, C. A. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, Universidad de la plata, (28).
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos XXXVIII*, 2, 337-353.
- Pamplon-Irigoyen, E. N., & Ramírez-Romero, J. L. (2018). Los Libros de Texto para la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas Mexicanas y su Congruencia con el Enfoque Oficial. *Íkala*, 23(1), 141-157.
- Parveen, H., & Showkat, N. (2017). Content analysis. *Media & Communication Studies*.
- Piña Osorio, J. M., & Aguayo Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y sociedad*, 27(64), 05-35.
- Ponce, N. L., & Villanueva, C. A. G. (2017). Homofobia sutil en espacios universitarios. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(74), 105-126.
- Raúl Ruiz C., Guijarro-Ojeda, J. R., & Marín-Macías, C. (2020). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability*, 13(1), 220.
- Rebollo Catalán, M. D. L. Á., García Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J., & Vega Caro, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546.
- Ribero, A. M. (2024). What is gender-neutral language? Oregon State guide to grammar. Oregon State University. <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-gender-neutral-language-oregon-state-guide-grammar>
- Rodríguez-Covarrubias, M. C., Juárez-Armendáriz, L. S., Juárez-Ramírez, Y., & López-Padilla, M. A. (2016). La masculinidad y la violencia en jóvenes universitarios. El caso de la FTS de la Universidad Autónoma de Coahuila. En M. Figueroa & M. Cayeros (eds.) *Ciencias Estudios de Género. Handbook T-II*.
- Rosales-Mendoza, A. L., & Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas¿ qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 223-243.
- Sánchez-Aguilar, J. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *Mextesol Journal*. 45 (1), pp.1-9.
- Santiago Benítez, G. (2015). Una mirada con perspectiva de género a los materiales educativos digitales de la asignatura de formación cívica y ética para primaria y secundaria en México (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Scrimsher, S. & Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14, 293-312. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403>
- Secretaría de Desarrollo Económico. (2020). Principales resultados del censo población y vivienda 2020. Recuperado el 10 de enero de 2024 de <https://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/resultados-del-censo-pob-y-viv-2020-1.pdf>
- SEP. (2011). Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género. Ciudad de México. UNAM/PUEG-SEP-UPEPE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes claves para la educación integral. Lengua extranjera Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios 2022 de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés. Prácticas sociales para la enseñanza del inglés. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Recuperado el 18 de mayo de 2023 de <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/5216.pdf>
- Sedmak, S. (2022). *Gender Bias in English Language Textbooks* (Master dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of English language and literature).
- Sovič, A., & Hus, V. (2015). Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 495-501.

- Subsecretaría de Educación Básica. (22 de septiembre de 2023). Reconocen a innovadores y creadores de los nuevos libros de texto gratuito. Educación Básica. <https://normas-apa.org/referencias/citar-pagina-web/>
- Sunderland, J. (2014). Gender representation in language textbooks: Moving on. In *Plenary lecture, Young Linguists' Meeting, Poznan*.
- Tlalolin Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El cotidiano*, (206), 39-50.
- Ullah, H., Abdullah, F., Ahmad, A., & Ali, R. (2017). Gender representation in mathematics textbooks in Azad Jammu & Kashmir. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning*, 3(2), 1-17.
- UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo. Recuperado en septiembre de 2021 en <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>
- UNESCO (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Paris, Francia en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- UNESCO (2022). *Igualdad de género y educación*. Unesco. Recuperado el 14 de octubre de 2022 de [https://www.unesco.org/es/gender-equality/education#:~:text=La%20UNESCO%20pide%20que%20se,oportunidades%20de%20vida%20y%20trabajo\\_](https://www.unesco.org/es/gender-equality/education#:~:text=La%20UNESCO%20pide%20que%20se,oportunidades%20de%20vida%20y%20trabajo_)
- UNICEF. (s.f.b). *Plan de acción para la igualdad entre los géneros para 2018-2021*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/plan-de-accion-para-igualdad-entre-los-generos-2018-2021>
- UNICEF. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guía para periodistas*. UNICEF para cada niño. Recuperado el 13 de diciembre de 2022 de [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
- Van Dijk, T. A. (2005). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 349-371.
- Vásquez Orta, A.A. (2017). Estereotipos de género en los libros de texto gratuito. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. 3(2), 877-884.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.
- Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: Methodological and conceptual issues. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50-66). Abingdon: Routledge.
- Yang, C. C. R. (2014). *Gender representation in Hong Kong primary English language textbooks: a study of two widely-used textbook series*. [Doctoral thesis] Lancaster University (United Kingdom).
- Yasin, M. S. M., Hamid, B. A., Keong, Y. C., Othman, Z., & Jaludin, A. (2012). Linguistic Sexism In Qatari Primary Mathematics Textbooks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(2).

# MEXICAN POLITENESS: YOUNGER GENERATIONS QUESTION CONVENTIONAL CULTURAL BEHAVIOUR

## ■ Gerrard Mugford

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-9828-7801>

[gerrardmugford@gmail.com](mailto:gerrardmugford@gmail.com)

## ■ Nadia Valenzuela Indart

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-7980-3129>

[nadia.vindart@outlook.com](mailto:nadia.vindart@outlook.com)

**Recibido:** 15 de abril de 2024

**Aceptado:** 4 de junio de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>



**Cómo citar:** Mugford, G. & Valenzuela, N. (2024). Mexican politeness: Younger generations question conventional cultural behaviour. *Lenguas en Contexto*, 15, 46-58.

## Abstract

Mexican politeness practices are very often described in terms of in/formality, cordiality and conviviality which are demonstrated through respeto (respect), camaraderie (mutual closeness) and confianza (intimate trust) (Félix-Brasdefer, 2008). However, adherence to such practices and patterns of conduct are increasingly being probed and scrutinised by younger generations who approach 'doing' politeness by questioning norms and conventions through highlighting their own emerging values and forms of behaviour. As a result, this paper examines the changing and often critical stance adopted towards politeness norms and practices by building on the insights afforded by interactants themselves. Whilst engaging in expected and conventional relational practices, younger Mexican interactants co-construct and negotiate on interpersonal levels and, as a result, map out new and innovative ways and opportunities with which to relate to other interactants.

## Key words

Mexican politeness; culture; conventional politeness; young people; politic; resistance; reciprocity.

## Resumen

**La cortesía mexicana: Las generaciones más jóvenes cuestionan el comportamiento cultural convencional**

Las prácticas de cortesía mexicanas se describen muy a menudo en términos de in/formalidad, cordialidad y convivialidad que se demuestran respeto, camaradería (cercanía mutua) y confianza (confianza íntima) (Félix-Brasdefer, 2008). Sin embargo, la adhesión a tales prácticas y patrones de conducta está siendo cada vez más cuestionada y escudriñada por las generaciones más jóvenes, que abordan el "ser" corteses cuestionando las normas y convenciones mediante la puesta de relieve de sus propios valores y formas de comportamiento emergentes. En consecuencia, este artículo examina la postura cambiante y a menudo crítica que se adopta frente a las normas y prácticas de cortesía, basándose en las percepciones que ofrecen los propios interactuantes. Mientras se involucran en prácticas relacionales esperadas y convencionales, los jóvenes mexicanos co-construyen y negocian en niveles interpersonales y, como resultado, trazan nuevas e innovadoras formas y oportunidades para relacionarse con otros interactuantes.

## Palabras clave

Cortesía mexicana; cultura; conducta convencional; juventud; diplomacia; resistencia; reciprocidad.

### Introduction: Features of Mexican politeness:

The debate between universal and local sociocultural approaches to linguistic politeness (Brown & Levinson, 1987) has more often than not centred on and even compared Western and Eastern practices (e.g., Leech, 2007). However, rich and meaningful insights can also be garnered from studying relational practices embraced in other societies and communities of speakers. A case in point is Latin American politeness and, in particular, Mexican politic conduct (Watts, 2003) – politic is the term used by Watts to describe conventional expected politeness. Whilst trying to avoid undue generalisation and stereotyping, this article examines politeness patterns and practices as seen and understood by one specific group: young urban Mexican adults living in the Guadalajara metropolitan area which is located in Western Mexico. Highlighting particular behavioural patterns which may help enhance universal vs. local understandings of relational behaviour, the study of Mexican linguistic politeness broadens an understanding of the ongoing concerns, communal values, critical choices and communicative restraints felt by individual language users themselves. Consequently, this research takes an emic approach to understanding politeness patterns and practices and facilitates a more intimate study regarding how language users engage in relational work within their own society and local communities and, at the same time, examines concepts of acceptance, adherence and identification along with societal rejection, resistance and innovation.

The purpose of this article is to understand how younger generations view conventional cultural politeness practices and how they navigate and even resist current practices. This has important repercussions on how politeness is practised and viewed in Mexican society at large. To achieve these objectives, the article is structured in the following way. First of all, the ‘why’ of the article involves trying to identify generational changes in Mexican politeness practices. Regarding the ‘what’, we examine the concept of Mexican politeness. How we understand Mexican politeness is achieved through a survey of young people’s lay perceptions of Mexican politeness in terms of everyday conduct, sayings and openly expressed social attitudes. We then support these observations by those values, beliefs and ways of thinking identified through the research literature regarding Mexican politeness (Félix-Brasdefer, 2008). We then present the findings that emerge from a series of discussion groups as participants reflected on how they adhere, question, critique and even oppose and resist normative behaviour.

### Mexican ‘politic’ politeness

Any attempt at describing universal approaches to politeness need to be contextualised within current and conventional practices and understandings. These can be examined through behavioural patterns, everyday sayings and proverbs, along with overtly expressed societal values. Such expressions of politeness reflect Watts’ (2003) concept of expected relational conduct which he terms ‘politic’ behaviour. Politic behaviour is ‘that behaviour, linguistic and non-linguistic, which the participants construct as being appropriate to the ongoing interaction’ (Watts, 2003, p. 21).

### Education

In Mexico, if not throughout Latin America, expected politic behaviour is promoted through Spanish-language politeness manuals such as the *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* (Carreño (2004) and *Urbanidad Personalidad Buenos Modales* (García Bailón (1977)). As seen in the title of both works, *urbanidad* is a key umbrella term that promotes politeness and good manners in order to foster cultured and civilised behaviour: ‘*En suma, de complacer y jamás desagradar a los demás, que refunde todas las reglas de la cortesía*’ [Translation: In summary, to please and never displease others, which underscores all the rules of politeness] (Carreño 2004, p. 7). Undergoing numerous editions in the Spanish-speaking world, politeness manuals highlight correct and proper behaviour over a wide range of social contexts from how to behave in other people’s houses to how to conduct oneself in public. For instance, it is considered polite to refuse food or drink on first being asked (especially in unfamiliar circumstances) and that men should always walk on the outside of the pavement when accompanying women.

Whilst the influence of politeness manuals should not be underestimated, in reality, Mexican politic conduct is largely determined and influenced by the family where expected behaviour or *educación* (education) centres on projecting oneself in the right way and in anticipating and attending to the needs of others. Appropriate and proper politic behaviour can be discerned by examining everyday Mexican linguistic sayings within the family. For instance, proverbs often emphasise the importance of good manners and *educación*: *Lo cortés no quita lo valiente* (Politeness does not mean one cannot be brave); *Primero se saluda* (One should always, first of all, greet); and *Las damas primero* (Ladies first). Everyday adages also reinforce concepts of sharing and wishing others well. So, for instance *¡Mi casa es tu casa!* (My house is your house) suggests that one’s abode is at the service of others. When eating (especially when oth-

ers are not), it is common to offer to share one's food with the expression *¿Gustas?* (short for 'Would you like some?'). Meanwhile *¡Provecho!* (literally meaning *Bon Appétit!*) calls on others to enjoy their meal. Furthermore, proverbs are a common way of sanctioning a lack of politeness and reinforcing everyday behaviour.

Together politeness manuals and family platitudes and norms result in overtly expressed societal values as interlocutor focus on how they project themselves (Curcó, 2011) or what Goffman (1959) terms 'presentation of the self'. Interactants often want to come across as *educado* (well-mannered) and *dar una buena imagen* (give a good impression), and not unnecessarily put themselves before other people. A variety of everyday terms describe societally admired relational behaviour, including being *detallista* (paying attention to detail), *atento* (attentive), *considerado* (considerate) and *complaciente* (accommodating). Within the presentation of the self, male treatment of women is an important desirable feature as gentlemanly behaviour is often labelled as *galante* and *caballeroso* as men are also often expected to offer their seats to women and open car doors for female passengers.

#### Taking care of others

Besides being on one's best behaviour, the focus of Mexican politic conduct is taking care of the addressee's wants which Curcó describes as 'the desire to make the other feel valuable' (2007, p. 119). This can be achieved through recognising, maintaining and enhancing interpersonal relationships (Mugford, 2020). Recognising a relationship involves acknowledging and sustaining the social status of other addressees (*dar su lugar*) and showing respect (*mostrar respeto*). Maintaining a relationship calls for *hacer el bien* (doing good to others), *acomodarse* (being immediately responsive to the needs of others) and *ser servicial* (being helpful and attentive). Enhancing the relationship means *mostrar confianza* (showing trust) and *mostrar cariño* (show affection). Mexican politic conduct can be observed in terms of linguistic and non-linguistic behaviour. In making others feel important, the practices of *dar su lugar* and *mostrar respeto* are closely related as interactants recognise the social and professional status of others. Linguistically, this can be expressed through the use of *usted* and *tú* (i.e. T/V pronouns of address). It can also be conveyed grammatically through conditionals such as *quisiera...* (I would like...) in requests instead of the more imposing *quiero* (I want). Other examples of the conditional structures showing tentativeness and diffidence include *¿Podrías...?* (Could you...?), *¿Te importaría ...?* (Would you mind...?) and *¿Me harías un favor?* (Could you do me a favour?).

In making others feel valued and appreciated, interlocutors accommodate to the wishes and needs others which involves *hacer el bien* and being *acomodado* and *servicial*. These are conveyed by being accommodating, responsive and anticipating the needs of others. This involves sharing one's possessions, time and space which includes accompanying people for the sake of companionship and driving / taking people to where they might want to go. In other words, interactants aim to help without being specifically asked to and trying to make sure that others have everything that they might want or need. The concepts of *hacer el bien*, *ser acomodado* and *ser servicial* are characterised through phrases such as *¡Mándeme! ¿Mande? Estoy a sus órdenes* which literally mean 'Tell me what to do' / 'I'm at your command'.

To enhance relationships, interactants will often *mostrar confianza* as they reveal fairly intimate and personal details about themselves and their families which in other cultures might only be revealed after a considerable length of time. At the same time, interactants will also often be quick to show affection (*mostrar cariño*). *Mostrar confianza* and *mostrar cariño* underscore how Mexican interlocutors actively construct and express interpersonal closeness and affiliation.

Mexican politic behaviour can be summed up in terms of showing good manners, demonstrating respect and showing consideration for, and appreciation of, others. From an emic point of view, the politic dimension provides a recognisable framework that helps identify interlocutor behaviour whilst, at the same time, provides a means of identifying areas of pragmatic change, interactional development and sociocultural resistance and innovation.

#### Mexican 'polite' behaviour

In contrast to politic conduct, polite behaviour, as identified by Watts (2003), reflects unanticipated and extraordinary behaviour. Given that everyday polite behaviour is often unmarked and goes unnoticed (until it is not adhered to), Watts develops his own understanding of 'polite' conduct which he defines as:

Linguistic behaviour which is perceived to be beyond what is expectable, i.e. salient behaviour, should be called *polite* or *impolite* depending on whether the behaviour itself tends towards the negative or positive end of the spectrum of politeness

(Watts 2003, p. 19, author's italics)

With respect to Mexican politeness patterns, it is possible to highlight how interactants question current practices, participate in alternative behaviours and engage in enhanced interpersonal language use. These can be examined against the backdrop of politic behaviour at societal and interpersonal levels.

In societal terms, interactants may call into question everyday behavioural patterns e.g. saying *¡Salud!* (Bless you!) when someone sneezes. Interlocutors may reflect on when and to whom they should say *¡Salud!*, especially when it is seen as invasive. For instance, a speaker may be interrupted with a chorus of *¡Salud!* if one of his/her addressees sneezes. At the same time, interactants adopt alternative behaviours regarding the use of *usted/tú* (T/V) address forms and they may deliberately not adhere to hierarchical norms. Interlocutors may also develop their own politeness patterns as they feel that make-yourself-at-home expressions such as *Siéntete como en tu casa* (Make yourself at home – Literally: feel and behave as if you were at home) and *Estás en tu casa* (You are in your home) are not to be taken literally and are merely perfunctory.

In interpersonal terms, interactants may develop their own politeness patterns and practices. For instance, they may question and reject expressions of closeness / intimacy e.g. the use of diminutives such as *-ito* and *-ita* to express *cariño* e.g. *amiguito / amiguita* instead of *amigo / amiga* (friend). They may develop alternative interpersonal behaviour depending on whom they are talking to. For instance, given gender equality, interactants may no longer blindly adhere to conventional concepts of *caballerosidad* (gentlemanliness and chivalry) and determine their own behaviour on a more interpersonal basis. Gender may not even be a consideration when engaging in politeness practices: Men and women may be treated alike. Interactionally, interlocutors may also try to engage in more meaningful politeness rather than adhering to conventional practices. For instance, interlocutors may decide when and where they want to be polite and determine the boundaries to expected politic behaviour.

To understand Mexican polite behaviour, as identified by Watts, it is necessary to select a specific group of speakers and examine how they accept, challenge, modify and rework existing politeness patterns and practices.

### Methodology

To identify how Mexican interactants reflect on and engage in politeness practices, we conducted a series of group discussions with fourteen young middle-class adults aged

between 20 and 35. All the interactants are *Tapatíos* i.e. residents of the Guadalajara metropolitan area – the third largest conurbation in Mexico with over five million inhabitants. Carried out during June 2022, the sessions were conducted online due to health considerations regarding Covid-19 as we did not want to expose participants to unnecessary risks.

Interacting on a *Zoom* platform, the respondents were perfectly acquainted with online participatory practices and did not experience any serious technical issues during the recording sessions. Respondents participated as a group since we felt, in that way, they would be in a stronger position to express and reinforce their own points of view as they built and reflected on each other's experiences, attitudes and values. Four sessions were conducted in the spirit of a friendly conversation as participants contributed freely to answering the discussion questions, complementing each other's answers and/or presenting opposing points of view. Discussion questions were not always dealt with systematically as participants were actively encouraged to pursue personal (and group) interests and concerns.

The discussions, lasting on average 50 minutes, were all carried out in Spanish and followed a semi-structured format. (See Appendix I for original questions in Spanish.) The questions were:

1. What does it mean to be polite or courteous? (Is it the same for everybody in the group?)
2. For what reasons do you consider that we are polite or courteous to others? Why are we polite?
3. In general, under what circumstances and with whom do you use 'usted' and 'tú'? Do people usually talk to you using 'usted' or 'tú'? Does this bother you in any way? If so, why?
4. Do you usually address people with titles such as "sir", "doctor", 'licenciado' (holder of a bachelor's degree)? With whom? Why?
5. What kind of attitudes do you find to be rude or impolite?
6. And what practices do you find to be polite?
7. When someone invites you to dinner or lunch at their home, what kind of behaviour or considerations do you show towards that person (before, during and/or after dinner)?
8. When you invite someone to dinner or lunch at your home, what kind of behaviour considerations do you expect from that person?

9. [Question addressed to men] What kind of considerations do you show towards women? Why?
10. [Question addressed to women] Do you usually receive some kind of special attention from men because you are a woman, or do you expect some kind of special consideration because you are a woman? Are you surprised when men do not show any special consideration towards you?
11. When you want to ask someone for a favour or give someone instructions, how do you do it? What kind of strategies do you use?
12. Among the following practices, which ones do you carry out or have carried out?
  - Offering to do the dishes when invited to someone else's house.
  - Saying 'bless you' to someone you know when they sneeze.
  - Immediately accepting when something is offered (e.g. a ride, a soft drink, etc.).
  - Starting to eat before others.
  - Saying (*Buen provecho*) in a restaurant to people at the next table.
  - Saying *Mi casa es tu/su casa* (My house is your house).

The questions were designed to promote and encourage discussion regarding politic and polite conduct rather than produce specific analysable answers. Such a qualitative research format encouraged participants to explore and expound their ideas, perceptions and experiences rather than constraining them to fulfilling a neatly decipherable and explainable checklist.

### Participants

All the participants were personally known to the interviewer, with whom they maintain, or maintained, a very close friendship or a student-teacher relationship since she had taught them French at a private language school or at university level. They were selected because we believed that their experience of foreign-language learning would make them more aware of politeness practices in their first language. The interviewer invited them individually to participate in the project.

As previously mentioned, the participants were divided into groups. The characteristics of the groups are as follows:

Group 1 comprised three women and one man aged between 20 and 25 years old. They all knew each other at the time of the sessions, since they had been studying French together. Three of them had already completed their university studies and are currently working in their respective professional fields. The remaining participant is still studying at university.

Group 2 consisted of two women and one man aged between 30 and 35. They did not know to each other at the time of the recordings. They are all qualified professionals in finance, communication and teaching and cultural tourism.

Group 3 comprised two women and one man, aged between 30 and 35. They have known each other over several years. All three of them are French teachers in the same institution and have the same educational background.

Group 4 consisted of two men and two women aged between 20 and 25. The two women knew each other at the time of the interview. The four participants are studying or completing their university studies in either tourism or mechatronics engineering. All of them are studying or have studied French.

The interviewer is a 33-year-old Mexican female French teacher currently living in Guadalajara. All the participants knew her well at the time of the interview since they had either studied or worked with her or had sustained an ongoing relationship. This close relationship which reflects similar social and cultural backgrounds, allowed the interviewer to establish, promote and maintain a comfortable and non-threatening interactional environment which may not have been possible if the interviewer had not been known to the participants.

### Ethical considerations

When invited to participate and before the recording began of each session, participants were made aware of the following ethical considerations:

- Participation is completely voluntary and there will be no monetary compensation.
- All data concerning the identity of the participants would not be disclosed under any circumstances and will be carefully safeguarded.
- None of the answers will be directly associated with the participants.

- Participants could leave the interview at any time if they wished, and/or refuse to answer any of the questions.
- The data obtained in the interview will be used exclusively for research and academic purposes.

## Results

The underlying objectives of the interviews was to determine how interactants viewed Mexican politeness practices within family, social and professional contexts. To a large degree, this involved exploiting participants' metapragmatic awareness regarding politeness practices. Specifically, we examined the following aspects of Mexican politic and politeness behaviour:

- i. Pressure to conform to societal politeness and the requirement to adhere to politic behaviour
- ii. Critical attitudes towards everyday conventional politeness practices, i.e. questioning of politic behaviour
- iii. Deviation and divergence from politic behaviour

In order to understand how the participants view and participate in politeness practices, the results are presented as follows:

### Societal politeness

Respondents were well aware of societal expectations regarding politeness and the pressure to adhere to politic behaviour. Interactants reported that politic behaviour was principally reinforced through the family structure. Interestingly little mention was made of politeness manuals although teachers had sometimes offered guidance and advice on appropriate and acceptable polite conduct.

When reflecting of politic behaviour, respondents mentioned key words such as *educación* (manners), *cortesía* (politeness) and *buenos modales* (good manners) which they often felt to be behavioural equivalents.

Whilst good manners and courtesy are understood as extensions of politeness, participants focused on fine nuances between the terms:

*Yo pienso que ser educado y ser cortés no sé si podría utilizarlo como sinónimos. Pienso que ser. Aja, pienso que es ser educado, es algo como, es algo que se aprende y que tiene que ver un poco con esos protocolos sociales.*

### Translation:

I think that being *educado* and being polite, I don't know, if I could use them as synonyms. I think so. Aha, I think to be *educado*, it's something like, it's something you learn and it has to do a bit with those social protocols.

Respondents were quick to point out that politic behaviour begins at home where participants said that *siempre nos han inculcado* (it has always been instilled in us). However, some participants question whether it is really a custom but rather an imposition. As they reflected on its possible origins, respondents asked whether politic practices were in fact the result of colonization and submission and have subsequently been incorporated into current accepted behavioural practice i.e. as

*las normas que socialmente se nos imponen como correctas, con lo que nosotros aceptamos.*

### Translation:

the norms that are socially imposed on us as being correct and which we accept.

Such attitudes were also expressed in terms of suppression:

*Mi perspectiva es que la educación podía ya incluso verse como, que será, como un sometimiento.*

### Translation:

My perspective is that *educación* could already even be seen as, what will be, as subjugation.

From this perspective, politeness is seen as imposed and required. It is the way in which one is expected to behave so as to *quedar bien* (to get along) and *ser aceptado* (to be accepted). Interactants noted that politeness is also intricately related to how one 'presents' oneself:

*Yo creo que, bueno para mí sería una persona respetuosa, una persona que siempre es amable, que este respeta a los demás y siempre trata de cuidar su léxico en todo momento.*

### Translation:

I think that, well for me, it would be a respectful person, a person who is always kind, who respects

others and always tries to take care of his vocabulary at all times.

However, there is also about appearances and concern about how one is perceived:

*Creo que muchas veces es simplemente porque queremos caerle bien a todo el mundo (...) en Latinoamérica en general como que nos preocupamos mucho por el que dirán, como qué va a pensar la gente de nosotros, incluso si son extraños que no vamos a ver jamás en la vida. Entonces como que muchas veces no, no somos corteses como por el hecho de de ser amables, ¿no? es como decir «hey, no vayan a pensar de que soy una mala persona»*

#### Translation

I think that many times it is simply because we want everyone to like us (...). In Latin America in general we are very concerned about what people will say, like what people will think of us, even if they are strangers that we will never see again. So it's like many times we are not polite for the sake of being nice, it's more like "hey, I don't want them to think I'm a bad person".

Besides focusing on social norms and taking care of their image, participants also emphasised an altruistic dimension to politeness which projects solicitude and benevolence:

*yo creo que también es esa, esa cuestión de la amabilidad hacia otras personas sin necesidad de conocerlas,*

#### Translation:

I think it is also that, that question of kindness towards other people without having to actually know them,

A key word here is empathy:

*Entonces sí pensamos en el otro, o sea, sí hay un grado de empatía, cuando uno es educado, cuando uno es cortés.*

#### Translation

So we do think of the other, that is, there is a degree of empathy, when one is polite, when one is courteous.

Besides reflecting on their own personal image and the way that they are interacting and coming across, participants also considered what made a polite person:

*Una persona educada, no siendo grosera, portándote bien. Por ejemplo, si tienes la oportunidad de ayudar a alguien, hacerlo aunque no sea tu obligación, simplemente porque te hace ayudar. O al momento de contestarle a otras personas o de pedir algo o así, también pedirlo de manera amable o de buena forma.*

#### Translation:

A polite person: not being rude, behaving well. For example, if you have the opportunity to help someone, you do it even if it is not your obligation, simply because you feel like it. Or when answering other people or asking for something, also asking in a kind or good way.

Politeness therefore involves a moral duty to help and respond to others' needs

These replies underscore numerous interpersonal dimensions to politic conduct: social expectations, family pressure and moral obligation. A sense of concern and solicitousness (*acomedido*) and being helpful and attentive (*ser servicial*) often characterised the participants' answers. Just as importantly, Mexican politic conduct also reflects a concern with how interactants want to present themselves, as argued by Goffman (1959).

#### Questioning politic behaviour

Given the societal and family pressures behind Mexican politic behaviour, interactants often appeared to resist and even oppose existing conventional practice. Indeed, respondents often felt that politeness was something that they had to put up with in order to keep the peace and *mantener una relación tranquila* (keep a peaceful relationship). For instance, interactants felt constrained by gender-related societal practices whilst, at the same time, recognising that it is often difficult to refuse others' requests and say 'no'.

Rather than openly adhering to Mexican politic practices, interactants reflected that politeness was a way to achieve an undisturbed and quiet life:

*Ser educado es tener buenos modales y ser cortés es como ...aunque algo te incomode, algo te afecta, tratas como de mantenerte al límite, no exaltarte, llevar como la fiesta en paz, con tal de no generar un ambiente más dramático.*

Translation:

Being polite is having good manners and being courteous is like...although something bothers you, something affects you, you try to withhold it, not exalt yourself, to try to get along, so you won't create a more dramatic atmosphere.

Furthermore, participants even questioned their motivation behind being polite and especially whether politeness was something that really came naturally to them:

*Nos preocupamos mucho por el que dirán, como qué va a pensar la gente de nosotros, incluso si son extraños que no vamos a ver jamás en la vida. Entonces como que muchas veces no, no somos corteses como por el hecho de de ser.*

Translation:

We worry a lot about what people will say, like what people will think of us, even if they are complete strangers who we will never see them again. So many times we are not courteous because they want to be that way.

Respondents were well aware that politeness practices were often adopted to cover up and even hide truth and sincerity. For instance, when it comes to responding to an invitation, they reflected on why Mexicans, compared to other people, often accept an invitation when they know they will not be able to go:

*Mientras que para nosotros es como de uno está siendo amable al no rechazar invitación. Para ellos es como de grosero. ¿Por qué no hablar con la verdad?*

Translation:

While for us it is like one is being kind by not rejecting the invitation. To them it's kind of rude. Why not speak the truth?

Demonstrating their keen awareness of Mexican politic practices, participants reflected on whether wholesale positive responses to invitations was because Mexicans generally did not want to hurt their interlocutors' feelings:

*En cuanto escuchas un «no» ya te sientes. Entonces estamos más acostumbrados a decir sí por amabilidad.*

Translation:

As soon as you hear a "no" you already feel bad. So we are more used to saying yes out of kindness.

Thinking about gender roles, they questioned why men were especially encouraged if not exhorted to be polite. Reflections centred on the nature of Mexican society:

*Creo que tiene que ver un poco el hecho de que venimos de esa sociedad machista en el que este empezando con este tema de caballerosidad, en el que a la mujer hay que cuidarla, hay que protegerla y todo este rollo.*

Translation:

I think it has a little to do with the fact that we come from this macho society starting with this topic of chivalry, in which women have to be taken care of, protected and all this stuff.

Whilst gender equality is making significant progress, interactants underscored the idea that women (especially one's sisters) need to be given special protection and consideration whether it be allowing them to board a bus first or to offer them a seat:

*A los hombres se les inculca mucho de tienes que ser educado y así y cortés con una dama y hacerle así.*

Translation:

Men are taught a lot that you have to be polite and courteous with a lady and to be this way.

*A lo largo de la historia siento que ha sido como mucha esta influencia de a ver, este tienes madre, tienes hijas y lo menos que puedes hacer, por ejemplo, yo como hombre es tratarlas de cierta manera. Este y a partir de ahí viene como toda esta sensación de, de, pues no sé, de caballerosidad, educación, de cortesía. En el caso de los hombres hacia las mujeres*

This is further reinforced in the following comment:

Translation:

Throughout history I feel that there has been much of this influence, you have a mother, you have daughters and the least you can do, for example, as a man, is treat them in a certain way. This and from this comes like all this feeling of, of, well, I don't know, of chivalry, politeness, courtesy in the case of men towards women

While many women are indifferent to the fact that men show no special behavior towards them and claim to pay no attention to 'politic' customs that have been imposed on them, a considerable majority do notice the absence of such behaviour. Some still say that the man should show deference particularly when he is courting a girl as seen in the following excerpt:

*Yo creo que sí me importaría. Como que sí. Digo así como que «bueno, pues es la primera vez que salimos juntos. Pues si es la primera, así por educación o por quedar bien» No sé, yo digo que por quedar bien, a lo mejor ya después pues, ya hay confianza y pues ya, pero yo creo que sí, si, lo tomo en cuenta.*

Translation

I think I would care. I kind of do. I mean "well, it's the first time we go out together, so if it's the first time, just to be polite or to look good". Maybe later on, there's already trust and so on, but I think yes, yes, I'll take it into account.

and

*O sea, yo sí las espero. Y si no lo hacen, tomo nota mental de la situación. Si yo salgo con alguien, yo soy una dama, yo espero un caballero y yo sí soy muy de respeto de roles*

Translation

I mean, I do expect them to do so. And if they don't, I make a mental note of the situation. If I go out with someone, I'm a lady, I expect a gentleman and I'm very respectful of roles.

These last affirmations show that Mexican societal politeness practices often function, with the implicit

mutual agreement of the participants, as false practices that can border on hypocrisy i.e. with the objective of showing oneself to be attractive and suitable to those with whom one wishes to establish a close relationship or with whom it is important to show a positive and socially acceptable image, such as with in-laws, one's friend's parents, etc.

**Questioning of tú and usted**

Politeness has to be contextualised. This is significant when trying to understand the tú/usted distinction in terms of politeness. The role one is playing in a given context and the role the addressee plays is crucial in order to know which addressee formulae will be used. Other factors to take into consideration include the status of the participants, their relationship, the place where they are at the moment, interactional and transactional purposes and speaker intention. Therefore, the use of tú or usted

*depende del contexto, ¿no? Pero igual si es trabajo, o sea 'usted'. Yo creo que por ejemplo cuando estaba dando clases igual entre colegas 'usted' hasta que ya decía 'bueno, igual ya me siento como más cómoda' y todos se tuteaban, solía tutear, pero incluso no con algunos profes que que sí eran más grandes que yo, no me animaba a hablarles de 'tú'.*

Translation

depends on the context, doesn't it? But even if it is at work, I use 'usted'. I think that, for example, when I was giving classes, among colleagues I used 'usted' until I said 'Ok, I feel more comfortable now', and I started to address them by 'tú', but even with some teachers who were older than me, I did not dare to address them by 'tú'.

Age seems to be the main factor to be considered over and above other contextual characteristics. If his/her age is close to one's own or if he/she can be considered as a young person, there will be a tendency for them to be addressed as tú. In the case of a considerably older person, regardless of his/her work and/or academic status and the type of relationship, there will be a tendency for them to be addressed as usted.

Employing usted/tú is a way of showing respect towards one's interlocutor, recognising their place (i.e. *dar su lugar*), either because they are someone with a higher academic or social hierarchy, or because they are someone with more experience – someone who deserves distinc-

tive treatment. For example, many Mexicans address their fathers, grandfathers and uncles in this way:

*Entonces, yo, por ejemplo, con gente mayor, ¿no?, la verdad es que me cuesta mucho poderles hablar de «tú», con mi suegra, por ejemplo, igual siempre me dice «háblame de tú», y ella es muy joven, y yo así de que «no, usted es la suegra, no puedo», con mis suegros, con esa persona que yo veo como ese rango de edad, me cuesta mucho como romper esta barrera y tutear a la gente.*

#### Translation

So, I, for example, with older people, the truth be told is that it is very difficult for me to address them with *tú*, with my mother-in-law, for example, she always says 'address me with *tú*', and she is very young, and I say 'No, you are my mother-in-law, I cannot', with my in-laws, with those people that I consider to be older than me, it is very difficult for me to break this barrier and address to them with *tú*.

Work can also cause a similar conflict:

*Todos los que yo controlo son más grandes que yo, como que todos sienten la libertad de hablarme de 'tú' y la verdad yo no estoy triste en ese sentido porque que raro sería que me hablaran de 'usted'.*

#### Translation

Everyone who is under my supervision, like, everyone feels free to address to me with *tú* and the truth is that I am not sad at all because it would be strange if they talked to me with *usted*.

In the same vein, for many people, being a woman is a decisive factor for them to use *usted*, because, as previously mentioned, Mexican society has been 'educated' under the precept that women should be treated differently from men:

*Si una persona representa una jerarquía superior a la mía y en cualquier aspecto siempre va a ser 'usted'. Y si es primer contacto siempre va a ser 'usted'. Y aún así, y si es mujer, siempre va a ser usted en el primer contacto.*

#### Translation

If a person represents a higher hierarchy than me and in any aspect it is always going to be *usted*. And if it's first contact it's always going to be *usted*. And even more so, and if it is a woman, it's always going to be *usted* on the initial contact.

However, under certain circumstances, 'usted' is not used for the purpose of showing respect or deference to one's interlocutor. Rather it has the purpose of creating distance, since it is understood that *usted* is not employed with people who are close to us or with whom we have a relationship of trust (*relación de confianza*). The creation of distance can be seen in the following observation when getting into an Uber

*Ya empiezas a ver al tipo, como que muy amable, muy sonriente. Inmediatamente, por ejemplo, les empiezo a hablar de usted y me dicen «¿cómo? ¿ique vamos a marcar nuestra distancia?». No somos amigos, no somos cercanos, no me tutes, (...), entonces les marco esta distancia.*

#### Translation

You start to see the guy, like he's very kind, very smiling. Immediately, for example, I start talking to them employing *usted* and they ask me "What? Are we going to mark out our distance?". We are not friends, we are not close, do not address me with *tú*, (...), so I mark out this distance.

### **Deviation and divergence**

Often rejecting the obligation to conform to societal norms and even family expectations, interactants often appeared to construct their own understandings of politeness which depends on localised contexts and individual relationships, and which is characterised by reciprocity. Participants especially reject the idea that certain people e.g. senior citizens are automatically owed politeness and special consideration.

Throughout the sessions an underlying theme was the participants' stance that politeness evolved during the course of an interaction. Whilst accepting that there are norms of polite behaviour, interactants contend that politeness is fluid and dynamic depending on the situation and the relationship:

*Es muy contextual esta cuestión de la educación y de la practicidad. Primeramente, el tipo de relaciones que se establecen con las personas....*

Translation:

This question of *educación* and practicality is very contextual. Firstly, the type of relationships that are established with people....

Such answers imply that interactants assess and evaluate a given context and determine which politeness assets and practices to employ. Politeness practices do not, therefore, represent automatic and mandatory responses to other interactants' expectations, especially those of older people:

*Me he hecho menos cortés con la gente mayor porque creo que ellos no lo son. Sí te inculcan eso de que «ay, saluda» y «hazlo ya», «dile» y así. Pero ellos no lo son con los más jóvenes.*

Translation:

I have become less courteous with older people because I think they are not [polite]. They instil in you "Oh, say hello" and "Do it now", "Tell them this or that", and so on. But they do not practise this themselves with younger people.

Consequently, respondents reject the idea that certain people necessarily and routinely deserve to be recipients of formal politeness. Politeness is an evolving relational response in co-constructed interaction as interlocutors develop working relationships. Politeness will not be forthcoming if speaker feels that the addressee deserves politeness especially

*cuando das tú el extra por alguien más y esta otra persona siente que se lo merece. ¿Si me explico?. O sea que ni siquiera si por obra de Dios te va a decir oye, gracias.... vamos entrando a un Oxxo\*, en mi caso viene una señora a delante de mí, le abro la puerta en plan de 'adelante señora, pase usted' y se pasa a la mujer ... con esta actitud de es lo menos que puedes hacer por mí .... Una falta de educación horrible.*

\*el nombre de una cadena de tiendas de conveniencia.

Translation:

when you do something extra for someone else and this other person feels that they deserve it. You know what I mean? Like, for God's sake they are not going to say 'Hey, thank you'. .... We are going into an Oxxo\*, in my case a lady comes in front of me, I open the door for her to go first. The woman goes in like I mean ... with this attitude of it's the least you can do for me .... Horrible lack of *educación*.

\*The name of a chain of convenience shops.

Such reflections and attitudes mean that the participants actively decide with whom they are going to be polite:

*por ejemplo, yo con mi gente, como con mis amigos muy cercanos, con mi familia sí soy muy cortés.*

Translation:

For example, with my people, like with my very close friends, with my family, I am very courteous.

These responses indicate that politic behaviour goes well beyond submitting to the established norms of behaviour and others' expectations. It is a deliberate act of co-construction. It often involves the active decision to make others feel wanted and respected since politeness is

*No hacer sentir a la otra persona rechazado -- Dar muchas explicaciones al negarse a hacer algo.*

Translation:

Not make the other person feel rejected -- Give a lot of explanations when refusing to do something.

Interactants also resisted certain politeness practices that reflect conventional indirectness and beating around the bush and an inability to say what one feels:

*Realmente creo que es un poco ridículo darnos tantos rodeos en lugar de decir solo no ... de hecho una vez me pasó de que «¿quieres ir una fiesta?» «No, no realmente», «¿por qué?» «No tengo no tengo ganas» y sí se quedaron viendo como raro, como como que soy la peor persona del mundo y que nada más estoy siendo malvado con ellos o yo qué sé este.*

### Translation

I really think it's a bit ridiculous that we give ourselves so many roundabout ways [of saying no] instead of coming out and saying [it].... In fact that once happened to me: "Do you want to go to a party?", "No, not really", "Why?", "I don't feel, I don't feel like it" and yes, they were looking at me strangely, like I'm the worst person in the world and that I'm just being mean to them or who knows this.

### **Discussion**

By taking an emic approach, we are in a stronger position to understand how young Mexican adults employ, modify and construct their own politeness practices especially in terms of how they adhere, question and resist normative behaviour.

First of all, the participants appear to relate societal politeness to their own immediate context i.e., family, friends and work colleagues rather than that of wider society. For this reason, politeness manuals may have little impact on the interactants' everyday lives. However, the responses indicate that they feel that politic behaviour is to a large extent imposed and *inculcado* rather than evolving from the development of harmonious and supportive relationships. At the same time, politic conduct is closely related to Goffman's (1959) presentation of the self as participants are concerned about how they project themselves especially among friends and intimates as they often express concern and solicitousness (*acomedido*) and being helpful and attentive (*ser servicial*).

Critical attitudes towards everyday conventional politeness practices reflect a strategy of on keeping the peace i.e., *mantener una relación tranquila* (keep a calm relationships) and avoiding antagonistic situations – rather merely being respectful and considerate to people at large and for the good of society in general. They even question the degree of sincerity and truthfulness behind politeness

practices with the implication that it is self-serving and reflects interactant self-interest. Furthermore, respondents noted politeness practices reflect a societal power dimension with respect to gender as women are often expected to play a submissive role.

There appears to be emerging deviation and divergence from established politic behaviour. Whilst not questioning the values behind Mexican politic behaviour, the interactants did rebuff current practices. They feel that politeness is constructed and reciprocated rather than merely performed and that, to a certain extent, it had to be earned. They were especially critical of older generations who demanded considerations of politeness rather than collaborating with other interactants. However, at the same time, interactants reported that age was the major consideration when choosing whether to use *tú* or *usted*. Participants' comments indicate that use of T/V pronouns cannot be simplistically explained in terms of solidarity and distance but rather their usage reflects interactant choice regarding contextual and interpersonal considerations.

### **Conclusions**

This study adopted an emic approach in order to highlight the constructive and creative approach to Mexican politeness behaviour. Results indicate that interactants are more than aware of societal practices but often resist indiscriminately adhering to social and family pressures. Polite behaviour depends to a large degree on reciprocity, contextual variables and the nature of a given relationship. As a consequence, participants question, evaluate and critique existing forms and practices and often develop their own unique responses and behavioural patterns. Furthermore, results indicate that politeness practices are in an ongoing state of change and flux and any attempt to pin down and firmly compartmentalise Mexican politeness practices is fraught with misunderstandings, misinterpretations and missteps. ■

## Appendix

1. ¿Qué es ser educado o cortés? ¿Para ustedes es lo mismo?
2. ¿Por qué razones consideran que uno es educado o cortés con los demás ¿con qué fines somos educados?
3. ¿Por lo general, en qué circunstancias y con quiénes emplean el 'usted' y el 'tú'? ¿Por lo general, la gente les habla de 'usted' o 'tú'? ¿Les molesta esto? ¿Por qué?
4. ¿Acostumbran a usar títulos como «señor(a)», «doctor(a)», «licenciad@»? ¿Con quiénes? ¿Por qué?
5. ¿Qué tipo de actitudes les parecen maleducadas o descorteses? (
6. ¿Y qué prácticas les resultan educadas?
7. ¿Cuándo alguien los invita a cenar o comer a su casa, qué tipo de comportamiento o atenciones tienen hacia esa persona? (Antes, durante y/o después de la cena)?
8. ¿Cuándo ustedes invitan a alguien a cenar o comer a su casa, qué tipo de comportamiento o atenciones esperan de esa persona?
9. (Dirigido hacia los hombres) ¿Qué tipo de atenciones o diferencias llegan a tener hacia las mujeres? ¿Por qué?
10. (Dirigido hacia las mujeres) ¿Por lo general, reciben algún tipo de atención especial por el hecho de ser mujeres por parte de los hombres, o esperan algún tipo de atención? ¿Les sorprende si no lo hacen?
11. ¿Cuándo quieren pedirle un favor a alguien o darle una instrucción a alguien, de qué manera lo hacen? ¿Qué tipo de estrategias emplean?
12. De las siguientes prácticas, ¿cuáles llevan o han llevado a cabo?:
13. (Ofrecerte a lavar los platos en casa ajena
14. Decir «salud» a alguien que uno conoces cuando éste estornuda
15. Aceptar algo que te ofrecen de inmediato (Ej. Un aventón, un refresco, etc.)
16. Empezar a comer antes que los demás
17. Decir '(Buen) provecho' en un restaurante a la mesa conjunta
18. Decir 'Mi casa es tu /su casa'

## References

- Brown, Penelope & Stephen Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carreño, Manuel Antonio (2004). *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Mexico, D.F.: Patria.
- Curcó, Carmen. (2007). Positive face, group Face, and affiliation: An overview of politeness studies on Mexican Spanish. In Maria Elena Placencia and Carmen García (eds.) *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*, (pp. 105-120). Mahwah: Laurence Erlbaum.
- Curcó, Carmen. (2011). El papel de la imagen positiva en la expresión de la cortesía en México, Conferencia Magistral, *Segundo Coloquio Regional del Programa EDICE-México*, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Félix-Brasdefer, J. César (2008). *Politeness in Mexico and the United States: A contrastive study of the realization and perception of refusals*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- García Bailon, Pilar (1977). *Urbanidad Personalidad Buenos Modales*. Mexico, D.F.: Editorial Epoca
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, London: Penguin.
- Leech, Geoffrey N. (2007). Politeness: Is there an East-West divide? *Journal of Politeness Research* 3 (2007), 167 - 206.
- Mugford, G. (2020). Mexican politeness: An empirical study on the reasons underlying/motivating practices to construct local interpersonal relationships. *Russian Journal of Linguistics* 24(1), 31-55.
- Watts, Richard J. (2003). *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.

# LA MOVILIDAD SOCIAL DE LOS PROFESIONISTAS DEL MODELO BILINGÜE, INTERNACIONAL Y SUSTENTABLE

## ■ Citlali Yutzil Flores Bustos

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0009-0003-9749-7745>  
[citlali.floresb@uanl.edu.mx](mailto:citlali.floresb@uanl.edu.mx)

## ■ María Eugenia Martínez Flores

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0000-0001-5573-3592>  
[maria.martinezfs@uanl.edu.mx](mailto:maria.martinezfs@uanl.edu.mx)

## ■ Nallely Garza Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0000-0001-8023-0778>  
[nallely.garzarodr@uanl.edu.mx](mailto:nallely.garzarodr@uanl.edu.mx)

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras en Colaboración con la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

**Recibido:** 26 de abril de 2024

**Aceptado:** 21 de junio de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>



**Cómo citar:** Flores, C. Y., Martínez, M. E. y Garza, N. (2024). La Movilidad Social de los Profesionistas del Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable. *Lenguas en Contexto*, 15, 59-72.

## Resumen

En el presente estudio se analizan los efectos del bilingüismo inglés-español en la movilidad social de los profesionistas bilingües de tres carreras. El objetivo principal de esta investigación es determinar los alcances en la dimensión educativa, ocupacional y económica desde la perspectiva de los egresados del Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe.

La investigación se fundamenta en la teoría de Bourdieu sobre el capital cultural y económico y las dimensiones de la movilidad social propuestas por Orozco. Se realizó un estudio de casos múltiples a través de instrumentos de enfoque cualitativo-narrativo. Este estudio pretende comprobar si se logra un movimiento ascendente en una o más dimensiones en relación con la formación universitaria bilingüe concluida, el cual toma como base de comparación el hogar de origen de los participantes. Los hallazgos concluyen el movimiento ascendente de los profesionistas en una o varias dimensiones en relación con la carrera bilingüe concluida.

**Palabras clave:** educación bilingüe, educación profesional, inglés, movilidad social, profesionales.

## Abstract

The present study analyzes the effects of bilingualism (English-Spanish) on the social mobility of bilingual professionals of three careers. The main objective of this research is to determine the scope in the educational, occupational and economic dimensions from the perspectives of the Bilingual, International and Sustainable Model graduates of the Universidad Politecnica de Ramos Arizpe.

The research is based on Bourdieu's theory on cultural and economic capital and the dimensions of social mobility proposed by Orozco. A multiple case study was conducted through instruments of a qualitative-narrative approach. This study aims to verify whether an upward movement is achieved in one or more dimensions in relation to the concluded bilingual university education, which takes the participants' origin home as a basis for comparison. The findings conclude the upward movement of the professionals in one or several dimensions in relation to the completed bilingual degree.

**Key words:** bilingual education, English, professional education, social mobility, professionals.

## Introducción

La globalización ha tenido efectos en todos los ámbitos de la sociedad, la educación al ser uno de ellos se ha adaptado a las nuevas estructuras económicas creadas por redes productivas multinacionales, las cuales perfilan las políticas educativas para responder a la demanda de un mercado laboral en específico. De acuerdo con Aróstegui y Martínez (2008) este fenómeno modela las estructuras organizativas y currículos formativos de las sociedades, los cuales se trasladan en el desarrollo de habilidades para cumplir con los criterios de las corporaciones provenientes del extranjero.

En México se produjeron cambios en la economía y educación a partir de la apertura del comercio a través de tratados y acuerdos comerciales con diversos países, los cuales postularon a Estados Unidos y Canadá como sus principales socios. El ahora Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC) ratificado a principios de los noventa estableció las normativas políticas públicas del país para desarrollar programas educativos competitivos, los cuales resultaron en la creación de carreras y perfiles profesionales afines a las oportunidades que se generarían con la inversión extranjera, dichas decisiones gubernamentales incluyen la enseñanza de idiomas a lo largo de la formación académica de las personas.

La enseñanza del idioma inglés se convirtió en una necesidad y una de las habilidades que los profesionistas tienen que demostrar en el contexto laboral, por lo que se han reformado las leyes para decretar que la enseñanza de las lenguas tanto indígenas como extranjeras deben de ser impartidas como parte del currículo formativo en México. Existen acuerdos que indican los lineamientos de los programas de inglés desde la educación preescolar hasta el término de la secundaria, por los diferentes sistemas en la educación media superior y la autonomía de las universidades no hay un seguimiento del aprendizaje de la lengua inglesa, por lo anteriormente descrito existen instituciones de educación superior que han renovado sus modelos pedagógicos para mantener la competitividad de sus egresados en este aspecto.

El Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de México ha implementado en algunas de sus instituciones un modelo bilingüe inglés-español, con otros ejes fundamentales en la formación de profesionistas como lo es la internacionalización y la sustentabilidad, este programa es nombrado en el 2016 como Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable, mismo que expresa su importancia en estos ejes formativos cuyo objetivo es incrementar la movilidad social de los egresados bilingües.

Este modelo educativo pretende generar la movilidad social de sus estudiantes dentro de un contexto industrial a través de las carreras y modelo BIS dentro en las localidades en donde fueron fundadas, un ejemplo de esto es la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe, la cual migró a este programa la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura, la Ingeniería en Metrología, la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial y la Ingeniería en Robótica.

La movilidad social es entendida como los cambios generados en la posición social y económica de las personas (Bourdieu, 2001; Orozco et al., 2019), los teóricos han desarrollado sus ideas entorno a diferentes factores o dimensiones para su medición de entre los cuales destacan primordialmente la educación, las ocupaciones y la economía de los sujetos de estudio en contraste con su familia de origen propuestas por Orozco et al. (2019)

El objetivo de este estudio es conocer la perspectiva del profesionista bilingüe de tres de las carreras ofertadas en inglés por la institución antes mencionada en cuanto a las tres dimensiones de la movilidad social propuesta por Orozco et al. (2019) y la relación que guarda con el bilingüismo en inglés-español.

## Marco teórico

### La enseñanza del idioma inglés en México

El territorio mexicano colinda al norte con Estados Unidos de América, el cual es el primer socio comercial de México, la franja fronteriza comprende los estados de Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. Uno de los efectos de la globalización es la instrucción de la lengua inglesa en estas entidades federativas, las cuales han desarrollado zonas industriales de empresas que provienen del extranjero, mismas que utilizan el idioma inglés como base para comunicarse. Como lo indican Baker y Hornberger (2011), los países de habla inglesa han propagado su idioma a través de las asociaciones económicas, financieras y políticas impulsadas por la globalización, por lo que ha sido incluido en el currículo de países con los que tienen algún tipo de acuerdo o tratado.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) afirma que el dominio de una segunda lengua es una forma de inversión en el capital humano y social (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). El inglés, específicamente, es considerado como un factor determinante en la productividad de una sociedad, ya que estimula el crecimiento económico. La Estrategia Nacional sobre la enseñanza del idioma inglés (SEP, 2017) enfatiza la mejoría en la empleabilidad,

los ingresos y calidad de vida de los profesionistas como algunos de los efectos positivos de dominar este idioma. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2001) reitera que la habilidad de los profesionistas en la actualidad de hablar un segundo idioma está relacionada con el aumento en las tasas de empleo de los países.

La instrucción del idioma inglés en México se ha implementado desde la educación básica hasta el nivel superior desde 1926 (Cronquist y Fiszbein, 2017) siendo uno de los pioneros en América Latina en hacer obligatoria su enseñanza desde principios del siglo XX. Actualmente el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) declara el derecho a la educación y acentúa la enseñanza de las lenguas tanto indígenas como extranjeras (Cámara de Diputados del H. Congreso del Estado, 2021) en los diferentes contextos de las entidades federativas. Por lo que, en los estados fronterizos del norte del país consideran la impartición del idioma inglés como segunda lengua.

El Acuerdo número 592 publicado en el año 2011 señala el alcance de la enseñanza del idioma inglés desde el tercer grado de preescolar hasta el tercer grado de secundaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], Acuerdo 592, 2011). México ha desarrollado otros convenios mediante los cuales se fortalece la enseñanza de este idioma, siendo uno de ellos el Programa Nacional de Inglés (PRONI) desarrollado bajo el Acuerdo 31/12/21, el cual emite algunas reglas de operación de este programa, cuyo objetivo principal es potencializar la movilidad social considerando la multiculturalidad de la sociedad mexicana (DOF, Acuerdo 31/12/21, 2021). Este acuerdo cobra relevancia pues señala que el idioma inglés es el medio de comunicación y transmisión de conocimiento en áreas de la tecnología, la ciencia y la investigación, sin embargo, no hay lineamientos tan específicos como en la educación básica para la educación media superior y superior.

Las observaciones de Cronquist y Fiszbein (2017) señalan que al igual que los acuerdos que emiten los lineamientos del PRONI en el nivel educativo básico, se extiende un marco regulatorio hacia los niveles educativos de preparatoria y universidad que incluyan el seguimiento del perfil lingüístico de los estudiantes en el idioma inglés, además de realizar la certificación en este idioma tanto de maestros como de los mismos estudiantes al terminar sus estudios universitarios.

El sistema de educación en México declara la autonomía curricular de las universidades, pues han desarrolla-

do diferentes programas para atender diferentes contextos laborales, por lo que deciden sus propios lineamientos en cuanto a la impartición de un segundo idioma y el método de enseñanza. En el presente estudio se abordará el Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS) implementado en las universidades pertenecientes al Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (SUTyP), las cuales proponen una formación bilingüe de profesionistas que surge de la demanda laboral de la región noreste de México (Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla, 2023).

El objetivo principal de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UTyP) es “contribuir a crear a un Sistema Educativo Tecnológico que garantice el derecho de todos a una educación de calidad, que impulse el desarrollo del conocimiento científico, dé soporte, suficiencia y certeza a las Universidades Tecnológicas y Politécnicas” (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas [CGUTyP], 2020, p.12). Como instituciones de educación superior plantean la actualización de los programas y modelos académicos con respecto a las actividades de la región o localidad en la que se encuentren, por lo que los planes educativos del SUTyP crean una vinculación con el sector empresarial que contribuye a la movilidad ocupacional y económica de los egresados de las diferentes carreras (CGUTyP, 2020).

### **El Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable**

El Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (Modelo BIS) sustenta sus bases en el Programa Sectorial de Educación (PSE) derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual estipula el objetivo de incrementar el acceso de la población de bajos recursos a estudios de nivel superior a través de un modelo educativo bilingüe afín a las demandas del sector productivo de las entidades federativas (SEP, 2016).

El principal objetivo del Programa Sectorial de Educación (PSE) es atender las demandas educativas y laborales de un sector determinado de la población, por lo cual se creó un nuevo modelo con tres ejes principales: el bilingüismo, la internacionalización y la sustentabilidad de los programas pertenecientes a las universidades tecnológicas y politécnicas del territorio mexicano, el cual fue denominado el Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable, mejor conocido como el Modelo BIS (SEP, 2016).

De acuerdo con la descripción de la SEP (2016), el esquema pedagógico de este modelo educativo es la formación de técnicos superiores, universitarios e ingenieros bilingües en inglés-español, ya que la mayoría de las clases

se imparten en el idioma inglés en el transcurso de la carrera y quienes tienen un periodo de inmersión al inglés en el primer cuatrimestre.

El segundo pilar es la internacionalización de los estudiantes de este modelo, quienes mediante la movilidad académica al extranjero participan en intercambios a Estados Unidos y Canadá (SEP, 2016). Y, el tercer pilar la sustentabilidad, el cual hace referencia al diseño de las instalaciones, el buen uso de los materiales y el ahorro de los mismos mediante prácticas cotidianas que se fomentan como parte de la formación de los estudiantes universitarios.

Hasta el 2016 se estima que 21 instituciones contaban con la implementación de este modelo en 11 estados de la República Mexicana; y, se prospecta que al menos cada entidad federativa cuenta con una universidad bajo este modelo (SEP, 2016). En el caso del sureste de Coahuila, la ciudad de Ramos Arizpe cuenta con esta opción para los estudiantes que quieren ingresar a algunos de los programas BIS en la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe, la cual oferta tres ingenierías y una licenciatura bajo este esquema.

Los programas académicos promocionados por esta institución son la Ingeniería en Metrología Industrial, la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura, la Ingeniería en Robótica y la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial (Universidad Politécnica de Ramos Arizpe, 2024). Los planes de formación responden a la demanda laboral de cada región, siendo este el caso de las ciudades del sureste de Coahuila como lo son Saltillo y Ramos Arizpe, por lo que los programas desarrollados están basados en las demandas ocupacionales de las industrias de la localidad.

### La movilidad social

La movilidad social es considerada como “los cambios que experimentan las personas en su condición socioeconómica” (Orozco et al., 2019, p.15). Existen diferentes factores para medir dichos cambios, algunos autores consideran las dimensiones económicas, educativas y laborales que se comparan entre el hogar de origen y el hogar actual de las personas, lo que resulta en ascender, descender o persistir en la escala de movilidad social (Bourdieu 2001; Brand et al. 2021; Orozco et al., 2019).

Bourdieu (2001) destaca la importancia de dos tipos de capitales: el capital económico y el capital cultural. El capital económico es definido por el sociólogo como la riqueza acumulada que permite la adquisición de otras formas de capital. El capital cultural, es aquel que se adquiere de manera institucionalizada a través de diplomas o títulos

académicos, por el cual se confieren ventajas adicionales a las personas que lo poseen, además de estar vinculado con el desarrollo del capital económico.

La teoría de Bourdieu (2001) destaca que, a mayor volumen de capitales, mayor será la capacidad del individuo de moverse en la estructura social e igualmente en el caso contrario. Por lo que, el capital económico y cultural les otorga a los sujetos un valor simbólico dentro de la sociedad, además de la acumulación material.

Los estudios de la movilidad social en México de acuerdo con Orozco et. al (2019) se clasifican en los siguientes:

- Movilidad ascendente: Es la posición superior de la persona en comparación a la de su hogar de origen.
- Movilidad descendente: Es la posición inferior de la persona en comparación a la de su hogar de origen.
- Movilidad persistente: Es el mantenimiento de la posición de la persona en comparación a la de su hogar de origen.

Las categorías que se consideran para medir la movilidad social son: el nivel educativo, la ocupación y el bienestar material que se dividen en niveles de menor a mayor para poder determinar la ascendencia, descendencia o persistencia de las personas, los cuales se encuentran enlistados a continuación:

1. El nivel educativo: se considera en una escala de menor a mayor, en el nivel más bajo se encuentran clasificadas las personas sin estudios; posteriormente las que terminaron la educación preescolar; después la educación primaria y así sucesivamente hasta llegar al nivel más alto que son los estudios profesionales.
2. La ocupación: primeramente, se considera en el nivel más bajo los trabajadores agrícolas, después a los manuales; posteriormente, a los manuales de alta calificación como los capataces, supervisores industriales y técnicos no especializados; en el siguiente nivel se encuentran los comerciantes; luego los oficinistas o asistentes; y, por **último**, las ocupaciones que requieran de una carrera profesional.
3. El bienestar material o riqueza: la cual se mide por medio de los bienes y servicios con las que cuentan ambas generaciones (Orozco et al., 2019).

Aunado a lo anterior, la movilidad subjetiva es un concepto que mide la percepción de las personas en cuanto al cambio de posición social. La movilidad subjetiva “se analiza contrastando la percepción que tuvieron las personas sobre la posición de su hogar, con la que consideran que tenía su hogar de origen” (Orozco et al., 2019, p. 30). El análisis de la percepción de las personas en cuanto a su movilidad social es igual de importante que la información estadística, ya que muestra otros ángulos que pueden ser medidos no solamente de manera cuantitativa sino cualitativamente.

En México la movilidad social está en un nivel bajo y hay diferencias considerables entre las regiones del país. De acuerdo con Orozco et al. (2019) las y los ciudadanos del norte tienen alrededor de 3.5 veces más oportunidades de moverse ascendentemente de posición social en comparación a las personas que nacieron en el sur, por lo que se puede concluir que esto es causa de las desigualdades sociales en diferentes aspectos de la sociedad, siendo uno de los principales el ámbito educativo.

Los datos estadísticos han demostrado que, aunque los programas académicos son diversos y se han incrementado alrededor del país, aun se observan limitaciones relacionadas con las circunstancias de origen de las personas para lograr un grado académico superior. De acuerdo con Orozco et al. (2019) solamente el 5% de los hijos de padres sin escolaridad logran estudiar una licenciatura, a diferencia del 64% de los hijos de padres que cuentan con estudios profesionales. Bajo este precepto, Bourdieu (2001) subraya la importancia del capital cultural o académico de las personas, ya que este les permite ejercer una profesión de la cual pueden obtener beneficios mediante un trabajo remunerado y ascender de posición social. Por lo que, la movilidad educativa y ocupacional está vinculada a la acumulación de la riqueza de las personas.

### **La movilidad social en relación con el bilingüismo inglés-español**

La dimensión educativa es un factor importante que coadyuva al movimiento social de las personas, el bilingüismo en inglés-español y la educación superior han demostrado tener efectos en el estrato socioeconómico de las mismas. Munandar (2015) afirma que el desenvolvimiento en el idioma inglés con fines académicos o laborales tiene efectos en el estilo de vida de quienes se comunican en este idioma, ya que están expuestos a oportunidades tanto locales como internacionales.

Munandar (2015) sostiene las ideas planteadas anteriormente con respecto al vínculo que existe entre la persona bilingüe y los cambios en su movilidad social,

puesto que el individuo adquiere un prestigio ocupacional mayor a diferencia de aquellos que no cuentan con la habilidad de comunicarse en el idioma inglés. El mismo autor plantea la idea de estudiar esta relación como un fenómeno social y no solamente lingüístico, ya que su estudio ha demostrado que el inglés es un elemento que establece una jerarquía económica y social entre las personas de una sociedad cuyo idioma oficial no es este mismo.

En cuanto a las oportunidades laborales Stanton (2021) señala que la falta de conocimiento del idioma inglés es una limitante en el mercado laboral, ya que más de dos tercios de los empleadores alrededor del mundo han expresado la necesidad de contratar profesionistas que sean bilingües principalmente en este idioma. Existen reportes de asociaciones e institutos con respecto a este tema, como el llevado a cabo por Cambridge English (2016), el cual destaca que el 49 % de las empresas que solicitan el idioma inglés como requisito de contratación de trabajadores ofrecen mejores ofertas salariales y el otro 50% ofrece un pronto crecimiento en cuanto a la posición jerárquica dentro de la empresa. Asimismo, revela que el 78% de las corporaciones en México identifica la habilidad de comunicarse en inglés como un elemento distintivo para contratar a algún profesionista.

El Instituto Mexicano para la Competitividad (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2015) menciona que la implementación de programas educativos en los cuales se considera el idioma inglés ha reducido la desigualdad de oportunidades y ha demostrado ser un elemento que coadyuva a la movilidad internacional con fines académicos y laborales de las personas que dominan esta lengua, las cuales han declarado tener una mayor especialización y remuneración en el mercado laboral. Estadísticamente el IMCO (2015) indica que las personas bilingües con un nivel alto del idioma inglés reciben una remuneración salarial entre un 30% y 50% más en comparación con los que no.

A partir de la revisión de la literatura, se concluye que no hay estudios suficientes sobre la relación que existe entre los programas bilingües inglés-español y la movilidad social de los egresados de estos mismos en el nivel superior, además no se cuenta con información oficial actualizada sobre el seguimiento de dichos programas en México. Por lo que, el propósito de la presente investigación es analizar el impacto del Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable en la dimensión educativa, ocupacional y económica consideradas como parte de la movilidad social de los egresados de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe para responder a la pregunta general ¿cómo influye

el Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable en la movilidad social de los egresados de tres carreras de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe?

### Metodología

Este proyecto de investigación adopta un enfoque cualitativo a través de un estudio de casos múltiples, el cual considera más de un caso “para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (López, 2013, p. 141) desde diferentes perspectivas. El objetivo de este estudio es establecer cómo el bilingüismo inglés-español afecta la movilidad social de los profesionistas bilingües egresados de tres de las carreras pertenecientes al Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe bajo el supuesto que hay un cambio ascendente en la movilidad social de los egresados de este programa.

La presente investigación es de corte cualitativo descriptivo y narrativo, ya que pretende recabar información de los participantes a través de métodos con predominancia en los recursos lingüísticos y no tanto estadísticos. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2004) los estudios cualitativos integran la historia relatada, los recursos culturales y lingüísticos que ayudan a conocer la realidad de las personas dentro de un contexto determinado.

### Diseño del estudio

La investigación se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase se utilizó una encuesta para recolectar tanto datos demográficos como información sobre la movilidad social de los participantes, la cual considera la dimensión educativa, ocupacional y económica de los profesionistas bilingües. En la segunda fase se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas con respecto a su trayectoria en el idioma inglés y la relación con su movilidad social.

Al contar con los casos voluntarios se procedió a enviarles electrónicamente la Carta de Consentimiento Informado para su firma, posteriormente se continuó con la primera fase correspondiente a la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües. Al finalizar, siguieron con el Cuestionario sobre la Trayectoria en el Idioma Inglés y Movilidad Social.

### Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos para recolectar la información necesaria, la primera fue una encuesta denominada Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües y el segundo instrumento un cuestionario de preguntas abiertas nombrado Cuestionario sobre la Trayectoria del Idioma Inglés y la Movilidad Social.

El primer instrumento se desarrolló tomando en cuenta la Guía del Usuario: Encuesta de Movilidad Social 2015 (Campos, 2016) que explora variables de la dimensión económica, laboral y educativa como ángulos medibles para determinar la movilidad subjetiva de los profesionistas bilingües, a la cual se le realizaron adaptaciones con respecto al bilingüismo de los participantes y la relación que guarda con estas dimensiones.

La primera parte de la encuesta contiene preguntas abiertas destinadas a obtener los signalíticos de los voluntarios como nombre, edad, municipio de residencia, años de egresado y lugar de trabajo. La segunda parte se divide en 3 apartados, el primero sobre la dimensión educativa, el segundo la dimensión laboral y el tercero sobre la dimensión económica de los profesionistas bilingües en comparación con su hogar de origen, cada sección contiene de 7 a 9 preguntas cerradas y de opción múltiple.

El segundo instrumento contiene 12 preguntas abiertas adaptadas de la Historia Lingüística y Autoevaluación para los Alumnos Universitarios Bilingües (Rodríguez, 2015) que plantean el objetivo de obtener las narrativas de cada caso en cuanto a su recorrido en el idioma inglés y las oportunidades que este ha generado en alguna de las dimensiones contempladas en el estudio de la movilidad social.

### Muestra

La población de donde se extrajo la muestra es de las y los egresados bilingües de la Ingeniería en Tecnologías de Manufactura, la Ingeniería en Metrología Industrial y la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, quienes cuentan ya con su título profesional del Modelo BIS de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe. Para este estudio no se consideró la Ingeniería en Robótica, ya que aún no cuenta con una generación de egresados bilingües. Solamente se tomaron en cuenta 6 casos, quienes aceptaron ser parte de este estudio y concluyeron los dos instrumentos.

### Resultados

En cuanto a la primera fase, los resultados de la primera etapa correspondiente a la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües, se describen signalíticos de los seis participantes seleccionados, los cuales han sido numerados del 1 al 6 y se les nombraron por el número de caso para mantener el anonimato de los participantes (ver Tabla 1).

En la Tabla 1 se puede apreciar que 3 de los participantes son Ingenieros Bilingües en Metrología, 2 Ingenieros Bilingües en Tecnología de Manufactura y solamente 1 caso

Licenciada en Administración y Gestión Empresarial, los 6 casos cuentan con 5 años o menos como egresados bilingües y el rango de edad va de 26 a 31 años de edad; cuatro de ellos se encuentran casados y dos solteros. Cinco de los seis casos residen en el sureste de Coahuila, en las ciudades de Ramos Arizpe y Saltillo y un caso menciona encontrarse en el extranjero específicamente en Smyrna, Tennessee.

**Tabla 1.** Datos y señaléticos de los participantes

Número de caso	Sexo	Edad	Estado civil	Lugar de residencia	Años de egresado	Carrera
1	Hombre	26	Soltero	Saltillo, Coahuila	2	Ingeniería en Metrología
2	Hombre	29	Soltero	Smyrna, Tennessee	2	Ingeniería en Manufactura
3	Hombre	29	Casado	Saltillo, Coahuila	4	Ingeniería en Manufactura
4	Mujer	31	Casada	Ramos Arizpe, Coahuila	5	Ingeniería en Metrología
5	Mujer	26	Casada	Saltillo, Coahuila	4	Licenciatura en Administración
6	Hombre	28	Casado	Saltillo, Coahuila	2	Ingeniería en Metrología

**Nota:** Datos de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

### La movilidad educativa de los profesionistas bilingües en comparación con su hogar de origen

Como se mencionó en la literatura, para definir la ascendencia, descendencia o persistencia de una persona se establecen tres dimensiones, las cuales cuentan con un orden jerárquico para determinar la movilidad social en comparación con el hogar de origen del individuo. Al retomar las ideas planteadas por Orozco et al. (2019) la dimensión educativa está dividida en niveles que van de inferior a superior. En el nivel más bajo se encuentran las personas sin estudios y en el nivel más alto las personas profesionistas.

Los hallazgos con respecto a la movilidad educativa de los profesionistas bilingües en comparación con su hogar de origen demuestran el grado escolar logrado por los padres y madres de los participantes en comparación con los mismos casos, por lo que se puede observar la ascendencia, descendencia o persistencia en esta dimensión.

Con respecto al caso número 1 y 2 se observa un nivel más de escolaridad en comparación con una de las madres y persistencia en el nivel académico logrado con respecto a sus padres. Los casos 3, 4 y 6 ascendieron en el grado académico tanto de madres como padres; y, el caso número 5 persiste en cuanto al grado profesional de su padre y madre (ver Tabla 2).

En relación con el bilingüismo inglés-español la mayoría de los respondientes a excepción del caso número 6 destacan que ninguno de sus padres o madres hablan alguna lengua extranjera.

El nivel de inglés logrado por parte de los profesionistas bilingües de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) va desde el nivel intermedio B2 hasta el nivel de maestría C2 (ver Tabla 3). Algunos de ellos ya tenían nociones del idioma inglés al iniciar sus estudios universitarios, al contrario, el caso 2 y 3 afirman no haber tenido ningún conocimiento previo.

De acuerdo con las narraciones de cada caso, su trayectoria en este programa fue progresivo, independientemente de la generación, todos empezaron el primer cuatrimestre con un curso de idioma de inglés inmersivo, el cual progresivamente aumentaba las materias impartidas en inglés hasta tener todas las clases de la carrera en este idioma.

**Tabla 2.** Grado académico y ocupacional del hogar de origen de los egresados bilingües

Número de caso	Grado académico del padre	Dominio de una lengua extranjera	Ocupación	Grado académico de la madre	Dominio de una lengua extranjera	Ocupación
1	Profesional	No	Empleador	Carrera técnica	No	Hogar
2	Profesional	No	Empleado sector privado	Carrera técnica	No	Empleada sector privado
3	Secundaria	No	Empleado sector privado	Secundaria	No	Empleada sector privado
4	Secundaria	No	Empleado sector público	Preparatoria	No	Hogar
5	Profesional	No	Empleado sector privado	Profesional	No	Hogar
6	Carrera técnica	Sí	Trabajador por cuenta propia	Preparatoria	No	Trabajadora por cuenta propia

**Nota:** Datos de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

De los 6 casos se destacan los siguientes comentarios:

El caso 1 indica: “Empecé los primeros cuatro meses de inglés intensivo, después de un año en su totalidad las clases eran en inglés”.

El caso 2 menciona: “Fue progresivo. Partiendo de un proceso de inmersión de cuatro meses pasé a tener dos materias de tronco común en idioma inglés, más las clases niveladas de este idioma, hasta llegar un punto en la carrera donde todo era en inglés”.

Respecto a su experiencia en el Modelo BIS, específicamente sobre el bilingüismo, la mayoría afirma el haber tenido la oportunidad de practicar el idioma dentro de la universidad principalmente con sus maestros.

Caso 5: “Frecuentemente hablaba el idioma con alumnos y docentes ya que el 90% de las clases son ofertadas en el idioma inglés”.

Caso 6: “Era en clases de inglés con mis maestros y compañeros”.

Para uno de los casos, en específico el caso 3, la experiencia en el programa bilingüe no fue satisfactorio, por algunas características de los maestros como el no tener la disponibilidad y actitud con respecto a la enseñanza del idioma.

El caso 3 cuenta lo siguiente:

Caso 3: “No me comunicaba frecuentemente en este idioma”.

Caso 3: “El proceso de aprendizaje del idioma fue malo”.

Caso 3: “Me tocó muchas veces que los maestros se molestaban cuando se te olvidaba algo”.

**Tabla 3.** Nivel del idioma inglés antes y después de egresar del programa bilingüe

Número de caso	Nivel al iniciar sus estudios	Nivel al egresar
1	Básico (A1-A2)	Avanzado (C1)
2	Sin conocimiento previo	Master (C2)
3	Sin conocimiento previo	Intermedio (B1-B2)
4	Básico (A1-A2)	Intermedio (B1-B2)
5	Intermedio (B1-B2)	Avanzado (C1)
6	Intermedio (B1-B2)	Avanzado (C1)

**Nota:** Datos provenientes de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

Se pudo inferir que, parte de la falta de la práctica del caso 3 en este idioma fue por la cohibición al notar la molestia de sus maestros al no recordar algo, lo cual indica que prefería no comunicarse en inglés, teniendo una experiencia no tan satisfactoria a diferencia del resto de los respondientes.

El Modelo BIS promueve la internacionalización de los estudiantes mediante intercambios académicos y becas que brindan la oportunidad al alumnado de viajar al extranjero. Cuatro de los casos destacan haber cursado un cuatrimestre fuera del país y también indican haber obtenido becas para realizar un intercambio académico internacional. Los países a donde viajaron principalmente fueron Estados Unidos y Canadá y afirman que fue otra de las oportunidades para practicar el idioma específicamente con temas relacionados con su carrera.

### La movilidad laboral de los profesionistas bilingües en comparación con su hogar de origen

Igualmente, en la dimensión laboral hay una jerarquía en cuanto a la ocupación de las personas. Orozco et al. (2019) menciona que en el nivel más bajo se encuentran las personas agrícolas o manuales; más arriba los manuales de alta calificación como los técnicos no especializados; en el siguiente nivel los comerciantes; posteriormente, los oficinistas o asistentes; y, en el peldaño más alto los que ocupan cargos directivos o puestos que requieran de una profesión.

Si se toma en cuenta esta postura, pese que el caso 4 y 6 indican que no han logrado un ascenso en la dimensión laboral por no desempeñar su carrera en la actualidad, sí han sido contratados como profesionistas, lo cual indica un ascenso en la movilidad ocupacional con respecto a su hogar de origen, ya que el trabajo actual de sus padres y madres están en los niveles inferiores, puesto que se dedican al hogar y trabajan por cuenta propia (ver Tabla 3), ocupaciones que están en niveles más debajo de acuerdo con la literatura revisada.

Los demás casos han logrado ascender en el nivel ocupacional en comparación con alguno de sus padres y/o madres, ya que los seis participantes indican laborar como profesionistas y ejercer su carrera, además cuatro de los casos señalan que han sido contratados por su nivel de inglés. Solamente los casos 3 y 4 afirman que no han tenido ventaja en el mercado laboral a pesar de que dominan este idioma.

Los casos también destacan que el hecho de ser bilingües les ha concedido algunos beneficios dentro de sus trabajos, de los cuales fueron seleccionadas las mejoras salariales, las oportunidades de crecimiento dentro de la empresa y la movilidad fuera del país (ver Figura 1).

El caso 2 y 6 reportan haber percibido mejoras salariales, oportunidades de crecimiento dentro de la empresa en un corto plazo y movilidad dentro o fuera del país. El caso número 1 señala solamente haber percibido mejoras salariales (ver Figura 1).

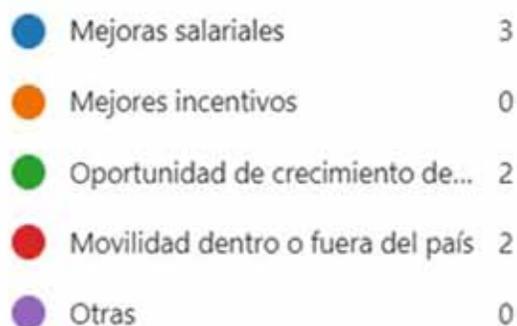
El caso número 2 menciona que tuvo la oportunidad de cambiar de residencia fuera del país, por lo que actualmente reside en Smyrna, Tennessee por cuestiones laborales.

**Tabla 4.** Grado académico y ocupacional del hogar de origen de los egresados bilingües

Número de caso	Grado a académico del padre	Dominio de una lengua extranjera	Ocupación	Grado académico de la madre	Dominio de una lengua extranjera	Ocupación
1	Profesional	No	Empleador	Carrera técnica	No	Hogar
2	Profesional	No	Empleado sector privado	Carrera técnica	No	Empleada sector privado
3	Secundaria	No	Empleado sector privado	Secundaria	No	Empleada sector privado
4	Secundaria	No	Empleado sector público	Preparatoria	No	Hogar
5	Profesional	No	Empleado sector privado	Profesional	No	Hogar
6	Carrera técnica	Sí	Trabajador por cuenta propia	Preparatoria	No	Trabajadora por cuenta propia

**Nota:** Datos de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

**Figura 1.** Beneficios laborales por ser profesionista bilingüe

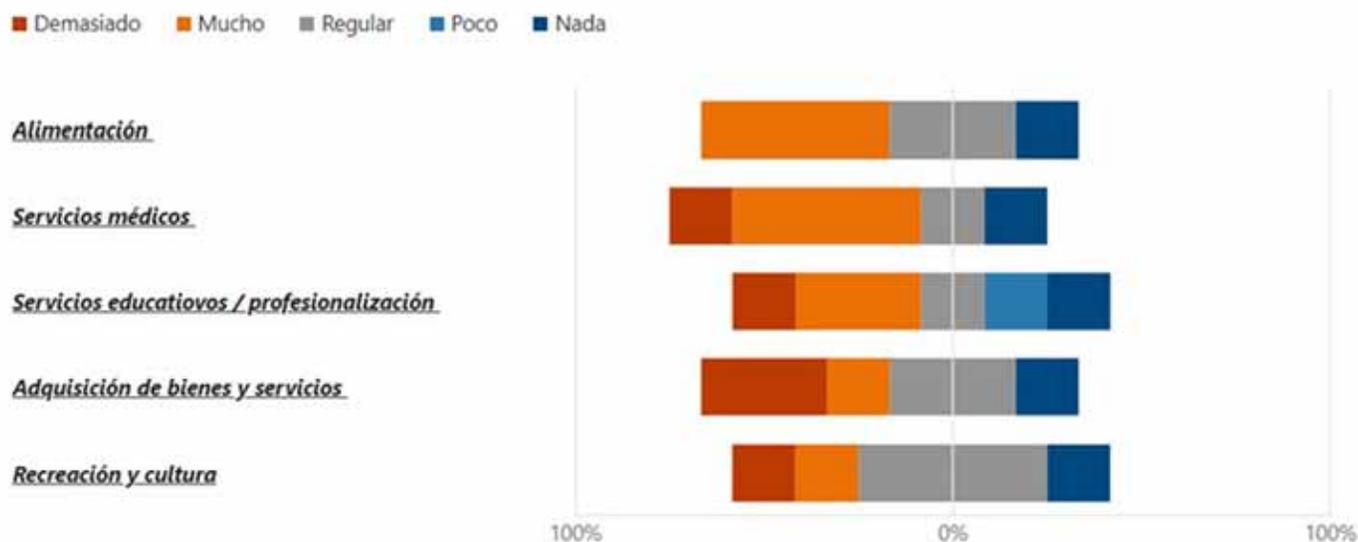


**Nota.** Gráfica obtenida de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

### La movilidad económica de los profesionistas bilingües en comparación con su hogar de origen

Para comprender la movilidad social con respecto a la dimensión económica de los profesionistas bilingües se desarrollaron ítems que cuestionan la mejoría en aspectos como la alimentación, servicios médicos, recreación y cultura, profesionalización y adquisición de bienes y servicios en una escala de nada a demasiado en comparación con su hogar de origen.

Se puede ver en la Figura 2 que las respuestas en el apartado de alimentación y servicios médicos la mayoría declaran haber percibido una mejoría. Mientras que en el apartado de adquisición de bienes y servicios de la gráfica se observa que los casos están divididos por igual entre demasiado y regular. Solamente un pequeño porcentaje puede percibir con mucho y nada el acceso a la adquisición de bienes y servicios. Por último, en cuanto a la recreación y cultura la mayoría optó por una mejoría regular en este aspecto.

**Figura 2.** Aspectos de la dimensión económica de los profesionistas bilingües considerados en la movilidad social

**Nota.** Gráfica obtenida de la Encuesta de Movilidad Social de los Egresados Bilingües.

Los testimonios de los participantes 1, 2 y 6 demuestran que el ser bilingüe ha impactado positivamente su calidad de vida; el caso 4 y 5 responden que notan una mejoría regular en este aspecto; y, el caso 3 expone que no ha visto una mejoría en su calidad de vida.

Algunas de las declaraciones de los casos con respecto a este apartado son las siguientes:

Caso 1: *“Me ha abierto puertas, tanto profesionales y sociales como trabajar en empresas extranjeras situadas en la localidad”.*

Caso 2: *“Actualmente mi vida ha mejorado principalmente en el aspecto económico y laboral. Con esto otras mejoras vinieron al tener accesos a mejores servicios de salud y educación”.*

Caso 5: *“Hablar inglés es más que una capacidad para mejorar el currículum o una ventaja competitiva adicional, es una necesidad para poder comunicarse y acceder al mercado laboral. Gracias al idioma pude involucrarme con nuevas culturas, tradiciones, enriquecimiento social, turismo, estudiar en el extranjero y cumplir mis sueños”.*

Caso 6: *“Pude conseguir un mejor trabajo después de las prácticas, y me ha permitido avanzar en diferentes posiciones dentro de la compañía. Y a su vez esto me ha permitido conseguir una mejor calidad de vida”.*

Al contrario, el caso 3 y 4 declaran no haber tenido ninguna otra oportunidad en el aspecto económico o mejoría en su calidad de vida por ser profesionista bilingüe, a lo que solamente respondieron:

Caso 3: *“Ninguna”.*

Caso 4: *“Hasta el momento ninguna”.*

En conclusión, los respondientes han tenido una percepción de mejoría en su calidad de vida, aunque sea en una o varias dimensiones de las que se han nombrado anteriormente. En algunos de los casos se puede observar la satisfacción al ser un profesionista bilingüe, específicamente el caso 5, quien señala que a través de su preparación profesional ha logrado cumplir sus sueños, puesto que ha accedido al mercado laboral y estudiar en el extranjero, lo cual le ha aportado conocimientos sobre otras culturas a través de las relaciones sociales que promueven los intercambios académicos. El caso número 6 ha expuesto que además de crecer profesionalmente dentro de la empresa, se encuentra laborando en Estados Unidos. Con respecto a las respuestas de los participantes 3 y 4 se concluye que no han tenido oportunidades laborales, además no hay otros elementos en su narrativa que sirva a este estudio para exponer el porqué de esa situación, ya que sus respuestas han sido muy cortas.

## Reflexión

El Modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (Modelo BIS) es uno de los programas implementados en la región sureste de Coahuila, específicamente en la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe, la cual demanda profesionistas bilingües en inglés y español, principalmente formados en las áreas de manufactura, metrología y administración, mismo que también considera otros ejes como la socialización en ambientes internacionales y la sustentabilidad en el desarrollo de actividades profesionales y personales de las y los estudiantes.

La literatura demuestra que los planes y programas de enseñanza en México se han adaptado para proporcionar a las y los estudiantes oportunidades de empleo con este tipo de modelos. La creación de programas bilingües en el nivel superior responde a la demanda del mercado laboral en diferentes regiones del país y ofrece alternativas de aprendizaje del y en el idioma inglés, sin embargo, hay una falta de seguimiento de los mismos, puesto que no se han encontrado documentos oficiales actualizados que informen sobre el impacto en la movilidad social de los egresados de estos modelos.

Los resultados de este estudio afirman el supuesto de la presente investigación, los cuales destacan el cambio ascendente de los participantes en una o varias dimensiones de la movilidad social. A través del estudio de casos múltiples se describieron las diferentes perspectivas y trayectorias de los participantes en el Modelo BIS.

Los hallazgos sobre la dimensión educativa de cada caso demuestran que la mayoría de las y los profesionistas bilingües han incrementado los años de estudio con respecto a uno o ambos de sus ascendientes directos. Con respecto al dominio del idioma inglés, los casos declaran que el programa bilingüe les proporcionó las herramientas y el seguimiento para alcanzar niveles intermedios y expertos de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Con respecto a la trayectoria de los casos en el programa bilingüe, los mismos destacan haber tenido la oportunidad de practicar el idioma inglés dentro de las clases con maestros y compañeros, ya que se les otorgaba un espacio para el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de este idioma. El caso número 3 destacó la falta de disposición de algunos docentes, por lo cual se infiere que parte de la desmotivación en la práctica del idioma está relacionada con la actitud de las maestras y los maestros.

La percepción sobre la movilidad social con respecto a la dimensión ocupacional de las y los participantes fue igualmente ascendente y exponen que el ser profesionistas bilingües les ha beneficiado en: tener promociones dentro

de la empresa en donde trabajan, ganar un salario más alto y un caso en específico ser contratado en el extranjero. Al contrario, los casos número 3 y 4 mencionaron no tener oportunidades en el ámbito laboral en comparación con el resto de los respondientes, en una etapa de seguimiento se podría profundizar sobre las causantes de la desigualdad de oportunidades laborales a partir de estos dos casos, ya que no se cuenta con información suficiente prevista por los mismos para explicar el porqué de su percepción.

La dimensión económica de la movilidad social está relacionada con la adquisición de bienes y servicios. La mitad de los casos indicaron que han percibido una mejoría ya sea en la alimentación, los servicios médicos, los servicios educativos y/o la adquisición de bienes materiales y servicios, por lo que demuestran un ascenso en su calidad de vida y bienestar con respecto a estos elementos, aunque el caso 3 no lo perciba así.

Como lo indica Bourdieu (2001) el capital cultural y económico están relacionados entre sí, ya que el capital cultural de las personas les permite emplearse de acuerdo con su nivel profesional y obtener una remuneración económica a cambio; y, a su vez, el capital económico les concede adquirir otros tipos de capitales, entre ellos el mismo capital cultural. El aumento de capitales otorga un movimiento ascendente dentro de la escala de movilidad social, el cual impacta positivamente en diferentes aspectos de sus vidas como los que toma en cuenta Orozco et al. (2019) para medir las dimensiones educativas, ocupacionales y económicas de cada caso.

Además, el contar con un título bilingüe les concede a los egresados de estos programas un valor simbólico en la sociedad (Bourdieu, 2001), por lo que son mejor remunerados y tienen ventajas sobre los profesionistas que no son bilingües en inglés-español. El prestigio ocupacional que adquieren las personas debido al dominio del idioma inglés está vinculado con la acumulación material y de riqueza, el cual establece una jerarquía económica y social dentro de los países como México que lo enseñan como segundo idioma o en programas bilingües en el nivel profesional (Munandar, 2015), ya que como lo indica Stanton (2021) dos tercios de los empleadores alrededor del mundo señalan la preferencia en contratar a profesionistas que dominen el idioma inglés, lo que muestra una tendencia laboral alrededor del mundo.

## Conclusiones

La movilidad social se evalúa a partir de diferentes enfoques. Hasta el momento solamente se ha medido a través de métodos cuantitativos que proporcionan estadísticas sin predominancia en la percepción de la realidad de las

personas. Esta investigación aporta un seguimiento a los efectos del Modelo Bilingüe Internacional y Sustentable en la dimensión educativa, ocupacional y económica desde la perspectiva de las y los alumnos que han concluido sus estudios universitarios bajo este programa; y, que actualmente son parte de la fuerza laboral del país.

De los resultados, se concluye un acierto en la innovación de los currículos académicos de las carreras de la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe que implementaron el Modelo BIS, el cual puede ser considerado para su réplica en diferentes formaciones profesionales, incluso si no pertenecen al Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de México. Se demostró que estudiantes de diferentes estratos económicos tienen acceso a oportunidades educativas en estas instituciones, las cuales cuentan con

programas desarrollados específicamente para desenvolverse en el sector industrial de la región, lo cual aumenta la competitividad de los estudiantes en el sector laboral y aminora el porcentaje de desempleo de los recién egresados.

Además, los respondientes mencionaron una mejoría en su calidad de vida, quienes destacan mediante su narrativa la satisfacción e igualdad de oportunidades dentro de este programa que, al graduarse lograron los conocimientos necesarios tanto de su carrera como del idioma inglés, lo cual les ha concedido ventajas laborales en donde habitan y beneficios en aspectos económicos, alimenticios, médicos y de recreación. Por lo que, se demuestra un cambio ascendente en la escala de movilidad social de los profesionistas bilingües que contemplan las tres dimensiones anteriormente descritas en este estudio. ■

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aróstegui, J., y Martínez Rodríguez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Ediciones Akal. <https://books.google.com.mx/books?id=9jY4P5XBmHsC&lpg=PA2&ots=TCIMka9GSQ&dq=Posmodernidad%20y%20educaci%C3%B3n%20PDF&lr&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>
- Baker, C., y Hornberger, N. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. RGM.
- Cámara de Diputados del H. Congreso del Estado. (28 de mayo de 2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cambridge English. (2016). *English at Work: global analysis of language skills in the work place*. <https://www.cambridge-english.org/images/english-at-work-full-report.pdf>
- Campos, R. (2016). *Guía del Usuario: Encuesta de Movilidad Social 2015*. El Colegio de México.
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (2020). *Programa de Trabajo 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. [https://dgutyp.sep.gob.mx/Prensa/2020/Programa\\_Trabajo\\_20\\_24.pdf](https://dgutyp.sep.gob.mx/Prensa/2020/Programa_Trabajo_20_24.pdf)
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto del 2011). *Acuerdo 592*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (28 de diciembre del 2021). *Acuerdo 31/12/21*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a31\\_12\\_21.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a31_12_21.pdf)
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2015). *Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. IMCO. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertice para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Munandar, I. (2015). How Does English Language Learning Contribute to Social Mobility of Language Learners? *Al-Ta Lim*, 22(3), 236-242. doi:<http://dx.doi.org/10.15548/jt.v22i3.157>
- OCDE. (2001). *The Well-being of Nations de Role of Human and Social Capital*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf>
- Orozco, M., Espinosa, R., Fonseca, C., y Vélez, R. (2019). *Informe Movilidad Social en México 2019*. CEEY Editorial.
- Rodríguez, A. L. (2015). Historia lingüística y autoevaluación por alumnos. *Perfiles educativos*, 68-82. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200005)

- Secretaría de Educación Pública. (27 de diciembre del 2016). *Comunicado 533. Universidades Tecnológicas y Politécnicas con Modelo BIS responden a demanda global de profesionistas de calidad*. Gobierno del Estado. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-533-universidades-tecnologicas-y-politecnicas-con-modelo-bis-responden-a-demanda-global-de-profesionistas-de-calidad?idiom=es>
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Stanton, S. (2021). *English for employment: English language learning in technical and professional education*. The Dialogue. Leadership for the Americas.
- Universidad Politécnica de Ramos Arizpe. (2024). *Oferta académica*. UPRA BIS Universities. <https://portal.upra.mx/>
- Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla. (2023). *Modelo BIS*. Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla. <http://metropoli.edu.mx/modelo-bis/>

## Siegfried Boehm (2023). *Lesen bildet. Curso de lectura de alemán para alumnos hispanohablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 318 págs.

### ■ Dorit Heike Gruhn

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0000-0001-9024-5113>

heike50@hotmail.com

**Recibido:** 27 de marzo de 2024

**Aceptado:** 24 de abril de 2024

**ISSN [impreso]:** 1870-1671

**ISSN [en línea]:** 2007-3038

<https://www.facultadlenguas.com/lencontexto/>



Siegfried Boehm (2023). *Lesen bildet. Curso de lectura de alemán para alumnos hispanohablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

### Presentación

Este curso de lectura de alemán puede ser útil para un público que busca adquirir particularmente la habilidad lectora para fines de estudio o investigación, exámenes de admisión a posgrados, pero también para fines laborales. Con otras palabras: se dirige a estudiantes y/o profesores universitarios de licenciatura o posgrado. Puede servir como manual para clases grupales, pero también para el aprendizaje autónomo. En comparación con los manuales habituales que manejan las cuatro habilidades (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita, producción oral), la ventaja de este curso es evidente: permite avanzar mucho más rápido en la adquisición de la comprensión lectora, ya que se centra en una sola habilidad.

El autor del curso cuenta con una larga trayectoria en la edición de manuales de alemán para fines de aprendizaje específicos, así como la impartición de clases de comprensión lectora. Dada la escasez de materiales didácticos de alemán editados en fechas recientes en América Latina, este curso de comprensión lectora va cubriendo una desiderata en la enseñanza del alemán para hispanohablantes en México.

La propagación masiva en México de libros de texto basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) durante las últimas dos décadas ha provocado la desaparición casi por completo de manuales de alemán diseñados en universidades mexicanas. En cuanto a la comprensión lectora (también comprensión lectora de textos literarios y especializados), hubo un apogeo de investigación y diseño de materiales en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM en los años 70, 80 y 90 (véase, por ejemplo, Rall/Rall, 1978; Tallowitz, 1985; Tallowitz/Fandrych, 1997) que después de esta época no encontraron continuación. Sin embargo, existen estudios que apuntan precisamente a la necesidad de diseñar materiales adaptados a grupos de estudiantes regionales:

**Materiales didácticos:** Los materiales de enseñanza son fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera. Para toda América Latina aplica lo siguiente: En la enseñanza de alemán como lengua extranjera se recurre casi siempre a manuales que han sido desarrollados en Alemania y los que, por

lo tanto, no corresponden de manera satisfactoria a cada situación específica de aprendizaje, o sea, en lo general, a las respectivas necesidades. (Gruhn; Uphoff, et al., 2021, p. 493, trad: D.H.G.¹)

### Contenido de la obra

La obra consta de 10 lecciones, en su mayoría subdivididas en los apartados “temas”, “formación de palabras”, “gramática” y “estructura de la oración”, algunas llevan también un apartado explícito de “estrategias de lectura”. Resulta ser muy atinado haber incluido la morfología, un aspecto poco tratado en otros manuales que, sin embargo, es de suma importancia para la adquisición léxica del alemán. De la misma manera, la profundización de aspectos sintácticos –tan particulares en la lengua alemana– es fundamental en la construcción del camino hacia la comprensión de textos académicos. *Lesen bildet. Curso de lectura de alemán para alumnos hispanohablantes* destaca por su progresión muy sistemática de todos los elementos que van constituyendo las competencias lectoras. Se constata un equilibrio bien conjugado entre el progreso léxico y gramatical, el nivel de dificultad de las lecturas y las estrategias de lectura a aplicar, empezando con lo más básico hasta llegar a lo más complejo.

El curso maneja una gran variedad de textos auténticos, tales como estadísticas, tablas, anuncios, *cartoons*, así como géneros periodísticos y de divulgación más exigentes. Las numerosas imágenes constituyen un apoyo visual que ilustra y ameniza el curso. El abanico temático comprende desde la actualidad de las sociedades de habla alemana hasta temas más clásicos, es decir, de historia, arte y cultura, etc. Al lector con inquietudes intelectuales se le presentan personajes de ciencias naturales, filosofía, literatura, historia o del ámbito cinematográfico –prácticamente inexistentes en otros manuales. El enfoque del curso es pluricultural, ya que no se limita a la sociedad alemana, pero incluye también información sobre Austria y Suiza. Se fomenta la discusión sobre temas desterrados de otros manuales, tales como la migración o formas plurales de convivencia, más allá de la familia. De esta manera, el curso se distingue gratamente de la imagen poco realista de alemanes y extranjeros clasemedieros muy felices en Alemania –imagen que con demasiada frecuencia tratan de proyectar los demás manuales–, plasmada desde la portada en estos jóvenes que de los dientes para afuera le sonríen al estudiante de lenguas.

Una virtud del curso consiste también en activar explícitamente los conocimientos previos de los estudiantes incluyendo temas sobre sociedad y cultura mexicanas, sin tener miedo a puntos neurálgicos como cambios socia-

les o machismo en México. La incentivo a comparar que de allí se desprende es parte constitutiva del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas.

Es de retenerse entonces que la contribución de este libro consiste en cubrir una necesidad práctica de un determinado público académico en México: construir el conocimiento y manejo pasivo de estrategias de comprensión de lectura, así como de estructuras básicas y léxico de la lengua alemana. Hay que hacer hincapié en el hecho de que se incluyen también algunos ejercicios de pronunciación, sin embargo, éstos difícilmente pueden usarse para el autoestudio ya que requieren de la supervisión de un docente; la obra no incluye material auditivo.

### Limitantes

Las últimas generaciones de manuales de alemán difundidos en México, todos basados en el MCERL, en sus niveles A1 a B1 enfocan predominantemente aspectos de la vida cotidiana (comida, familia, transporte, etc.) y tratan sólo marginalmente y, en dado caso, superficialmente contenidos sociales, políticos, etc., de los países de habla alemana. A nuestro modo de ver, esto no encuentra las necesidades primordiales de la mayoría de los estudiantes universitarios en México cuyos objetivos de aprendizaje suelen ser de orden académico y/o laboral. Además, por razones de mercadotecnia, es decir, la distribución internacional de estos manuales, se suele evitar cualquier elemento (texto, imagen) que pudiera provocar el rechazo de lectores de alguna parte del mundo (por herir su sensibilidad cultural, social, política, etc.). En este sentido, una contribución muy importante de la obra reseñada aquí es su manejo de contenidos reales e informativos (temas de geografía, historia, sociedad, cultura, etc.) a través de textos periodísticos o de divulgación auténticos.

Sin embargo, estas virtudes de *Lesen bildet* constituyen, al mismo tiempo, su limitante: la obra no establece ninguna equivalencia con los niveles definidos por el MCERL. En la actualidad, una certificación de idioma puede abrir muchas puertas (de trabajo, estudios, intercambios, etc.), por lo que podría resultar de mucho provecho incluir en la próxima edición de este curso la preparación de un examen de comprensión lectora de alemán. Una opción muy factible al respecto podría ser el *Zertifikat Deutsch*, nivel B1, ofertado por el Instituto Goethe y el *Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)*, ya que este examen permite precisamente certificarse tan sólo en la parte de comprensión lectora. Pero, desde luego, para los que ya terminaron el estudio del curso existe también la posibilidad de prepararse a este examen por otros medios, en

última instancia de manera autodidacta. Y –dicho sea de paso– *Lesen bildet* parece superar al nivel B1 del MCERL, por lo que cubre ampliamente las exigencias de competencias en este nivel.

No en último lugar, es de desearse que este curso se distribuya también un formato electrónico para que, de esta manera, poder llegar a un público más amplio en todo el subcontinente.

### Conclusión

Diseñado y editado en México para lectores hispanohablantes de América Latina, este curso es una obra única en su género dentro del mercado de materiales didácticos de alemán de la actualidad. Con su progresión gramatical y léxica bien calibrada y la inclusión de textos auténticos

sobre temas sociales y culturales, tanto históricos como actuales, de los países de habla alemana, contribuye a colmar una laguna importante, es decir la falta de materiales regionales en el área. Y esto aun cuando los beneficios sólo sean para aquellos interesados que buscan adquirir exclusivamente la habilidad lectora en el idioma, sin pasar por la vía mucho más larga de los cursos habituales de las cuatro habilidades (y el sinfín de competencias que tienen que desarrollarse al respecto). Sin embargo, los interesados deben estar conscientes de que este manual no maneja ninguna equivalencia con los descriptores del MCERL. Si, al concluir el curso, desean presentar un examen de certificación, podrían optar, por ejemplo, por la parte de habilidad lectora del *Zertifikat Deutsch B1* del Instituto Goethe o del ÖSD.

### Referencias

- Gruhn, H.; Uphoff, D.; Voerker, P. (2021). Betrachtungen zur Germanistik in Lateinamerika. Ein Nachwort. En: Paul Voerker, Dörthe Uphoff, Dorit Heike Gruhn (edit.) *Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen*. Serie Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tomo 106, 487-498.
- Rall, D.; Rall, M. (1978). *Lesen will gelernt....sein. Cuaderno para el alumno y Guía para el maestro*. Mimeo. UNAM,
- Tallowitz, U. (1985). *Curso de comprensión de lectura I*. UNAM.
- Tallowitz, U.; Fandrych, Ch. (1997). Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler: Linguistik. *InfoDaf* 3/1997, 480-492.

---

I Versión original: "Lehrmaterialien: Grundlegend für den Spracherwerb sind die Unterrichtsmaterialien. Für ganz Lateinamerika gilt, dass für den DaF-Unterricht fast ausschließlich Lehrwerke verwendet werden, die in Deutschland entwickelt wurden, und die deshalb den Spezifika der jeweiligen Lernsituation nur ungenügend gerecht werden bzw. dem jeweiligen Bedarf i.d.R. nicht entsprechen."

La revista Lenguas en Contexto de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 23 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 16 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2025 - julio 2026 de nuestra revista a: [lenguasencontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguasencontexto@facultaddelenguas.com)

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés, italiano y francés.

**Fechas para el envío de contribuciones: del 1 de diciembre de 2024 al 15 de marzo de 2025.**

## COMITÉ EDITORIAL

**Editora en jefe:** Dra. Catalina Juárez Díaz ([catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx))

**Co editora:** Dra. Alejandra Platas García ([alejandra.platas@correo.buap.mx](mailto:alejandra.platas@correo.buap.mx))

**Co editora:** Dra. Norma Flores González ([norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx))

## CALL FOR PUBLICATION

*Lenguas en Contexto* published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 23 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 16 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2025 to July, 2026.

All contributions must be sent to:

[lenguasencontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguasencontexto@facultaddelenguas.com)

*Lenguas en Contexto* has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

*Lenguas en Contexto* is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the journal can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

**Deadline for the submission of contributions: from December 1, 2024 to March 15, 2025.**

## EDITORIAL COMMITTEE

**Chief editor:** Dra. Catalina Juárez Díaz ([catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx))

**Co editor:** Dra. Alejandra Platas García ([alejandra.platas@correo.buap.mx](mailto:alejandra.platas@correo.buap.mx))

**Co editor:** Dra. Norma Flores González ([norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx))

## APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 23.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 23 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 16 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

[lenguasencontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguasencontexto@facultaddelenguas.com)

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol, en italien et en anglais.

**La réception des contributions est fixée du 1er décembre 2024 au 15 mars 2025.**

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

**Éditrice en chef :** Dra. Catalina Juárez Díaz ([catalina.juarez@correo.buap.mx](mailto:catalina.juarez@correo.buap.mx))

**Co éditrice :** Dra. Alejandra Platas García ([alejandra.platas@correo.buap.mx](mailto:alejandra.platas@correo.buap.mx))

**Co éditrice:** Dra. Norma Flores González ([norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx))

# Lenguas context



Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [[www.latindex.org](http://www.latindex.org)]

*70 años de enseñanza de idiomas en la BUAP*

