

Concientización sobre los ODS a través de la traducción pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas (L2) o (LE)

Raising awareness of the SDGs through pedagogical translation in second language (L2) or foreign language (LE) teaching.

Valeria Tinuviel Escamilla García

Universidad de Guanajuato
vt.escamillagarcia@ugto.mx

Renata Ayala Ciprés

Universidad de Guanajuato
r.ayalacipres@ugto.mx

Dra. Krisztina Zimányi

Universidad de Guanajuato
krisztina@ugto.mx

Resumen

El presente estudio explora la incorporación de la traducción pedagógica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) mediante un proyecto desarrollado en línea con estudiantes de nivel B2+ provenientes de Brasil, Canadá y Francia. Bajo un enfoque de investigación-acción, este proyecto empleó distintas herramientas como grabaciones, bitácoras y cuestionarios, analizados con metodología temática, para fomentar un proceso reflexivo. Los resultados, organizados según los testimonios de las dos Participantes profesoras, evidencian avances en la identidad docente, la gestión de la interacción y la implementación de actividades basadas en la traducción vinculada a los ODS, y de qué manera, de ser el caso, favorece la reflexión crítica, la competencia intercultural y el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: ELE, traducción pedagógica, ODS, investigación-acción, enseñanza en línea.

This study explores the incorporation of pedagogical translation and the Sustainable Development Goals (SDG) in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) through an online project with B2+ level students from Brazil, Canada, and France. Using an action research approach, this project employed various tools such as recordings, logs, and questionnaires, which were analyzed by using thematic methodology, to promote a reflective process. The results, organized into two cases, show progress in teacher identity, interaction management, and the implementation of activities based on translation linked to the SDGs, and how -and if- this promotes critical reflection, intercultural competence, and meaningful learning in language teaching.

Keywords: SFL, pedagogical translation, SDGs, action research, online teaching.

Introducción

El presente trabajo tiene como fin reflexionar sobre el diseño e implementación propuestas didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua con un doble enfoque. Por un lado, se trata de la incorporación de la traducción pedagógica como herramienta metodológica en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (EL). Por otro, se consideró promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la ONU, todo en un contexto digital, lo cual permitió integrar contenidos con valor significativo, formativo y de concienciación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este escrito se presentan los conceptos clave para comprender la investigación: la enseñanza del español como segunda lengua, la traducción pedagógica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro del marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible. En seguida, se explica y justificará la aplicación de la investigación acción con un enfoque cualitativo, donde se utilizaron herramientas para registrar la reflexión de las dos profesoras participantes de manera escrita y en formato de audio. El análisis temático de los datos recogidos se organiza en dos testimonios de ambas Participantes profesoras para dar pie a las conclusiones al final del artículo.

Marco conceptual

Para poder entender las propuestas didácticas aquí incluidas, es necesario contemplar unos conceptos que sirven como la base de la presente investigación que se pretende utilizar técnicas de la traducción pedagógica en la enseñanza de español con el propósito de concientizar a las y los aprendientes sobre ciertos Objetivos de Desarrollo Sostenible.

ELE / EL2

Dentro de la enseñanza del español, existen dos variantes reconocidas en el ámbito de la didáctica: **el español como lengua extranjera** (ELE) y **el español como segunda lengua** (EL2). Cada una implica condiciones, objetivos y retos pedagógicos particulares, lo que representa una variación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comenzar, la enseñanza del ELE se refiere al proceso de aprendizaje del idioma en contextos donde no es la lengua nativa, habitual de comunicación ni está presente en el entorno cotidiano del aprendiente. Generalmente, los estudiantes de ELE aprenden el idioma en su país de origen o en contextos académicos formales, dentro del sistema educativo básico o superior, escuelas de idiomas o institutos culturales.

En estos casos, el contacto con el español suele limitarse al salón de clases, y el aprendizaje se da en un entorno controlado, con profesores que pueden o no ser nativos del español, lo que implica retos particulares para el desarrollo de la competencia comunicativa. Según Moreno Fernández (n.d.), la ELE se considera una disciplina con fundamentos metodológicos propios, distintos a la enseñanza de otras lenguas, que se encuentra en constante evolución para responder a la diversidad de contextos, perfiles de aprendientes y objetivos para el aprendizaje.

Por otro lado, el EL2 se aprende en contextos en los que el idioma es dominante y oficial, lo que implica que el estudiante está inmerso en un entorno hispanohablante. Algunos casos en los que el español tiene estatus de L2, por ejemplo, son las situaciones relacionadas con migrantes, refugiados o minorías lingüísticas que deben adquirir el español para desenvolverse en la vida diaria, acceder a servicios, entrar al mundo laboral o interactuar con la sociedad a la que llegan.

El aprendizaje de una lengua bajo el estatus de L2 implica un contacto más frecuente y real con la lengua meta, lo cual puede facilitar la adquisición natural, haciendo el proceso más rápido por la inmersión en la que se encuentra el aprendiz. Sin embargo, también presenta desafíos socioculturales y afectivos que deben ser atendidos en el aula. La enseñanza del EL2 requiere enfoques flexibles y sensibles al contexto sociolingüístico, pues el aprendizaje no se limita a lo lingüístico, sino que implica procesos de inclusión y negociación cultural (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020; Moreno y Cerezo, 2016).

En resumen, el aprendizaje del español como lengua extranjera se diferencia del español como segunda lengua en función del contexto en el que se aprende, así como en las implicaciones en cuanto a objetivos, tiempos, registros y, sobre todo, el factor afectivo. Todos estos factores rigen la dinámica que se llevará dentro del aula, especialmente las actividades y el tipo de materiales a utilizar para un aprendizaje efectivo (Cervantes, C.V. 2000; Red Educa, n.d.).

La traducción pedagógica

Una vez explicada las diferencias entre las dinámicas de enseñanza del español que pueden surgir dentro de las aulas, es necesario, entonces, definir otro concepto fundamental para el presente proyecto: la

Traducción Pedagógica (TP) y su uso como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas. Banitz (2022) provee una perspectiva que habla en pro de esta herramienta para la enseñanza intercultural y comunicativa para los aprendientes:

Considero que la traducción pedagógica es una herramienta metodológicamente sólida para el aula de lenguas, ya que permite a los docentes analizar explícitamente no solo la forma lingüística, sino también las diferencias de significado derivadas de variables sociolingüísticas como la cortesía, el registro y el estilo, lo que fomenta la conciencia intercultural y, por ende, la competencia comunicativa de los estudiante. (Banitz, 2022, p. 8)

En los últimos años **la traducción pedagógica** se ha convertido en una herramienta valiosa y, a menudo, subestimada en las aulas de lenguas extranjeras. Esta práctica permite a los estudiantes a desarrollar una conciencia más profunda de cómo funciona un idioma al poder compararlo con su propia lengua materna puesto que, traducir no solo es cambiar las palabras, sino reflexionar sobre las estructuras, los matices culturales por detrás y los significados que conllevan las expresiones que suelen decir los nativos. A través de la traducción se puede implementar un entorno más multicultural en el que se valore como una estrategia que pueda motivar a los estudiantes y darles más herramientas para enfrentarse a los desafíos que conlleva aprender una nueva lengua.

Ahora, la traducción ha vuelto a tener un nuevo alcance. Como menciona Banitz (2022), la traducción pedagógica actual “no debe confundirse con los ejercicios mecánicos del pasado” (p. 4), sino que se concibe como una herramienta dinámica que potencia significativamente el aprendizaje cuando se utiliza estratégicamente.

Este enfoque innovador se define como “el uso intencional de actividades de mediación lingüística para facilitar el aprendizaje de idiomas” (Scarino, 2015, p. 3). Lo que la distingue es su triple enfoque: ya que prioriza el proceso sobre el producto final, se integra armoniosamente con métodos comunicativos, y se adapta flexiblemente a diferentes niveles de aprendizaje (European Commission: Directorate-General for Translation, 2013). Juntas se convierten en tres cimientos para la docencia actual.

Por un lado, como explica Banitz (2022), la traducción fomenta lo que se conoce como “*noticing*” o atención consciente a las diferencias entre la lengua materna y la meta. Por otro, desarrolla habilidades interculturales esenciales en nuestro mundo globalizado (Scarino, 2015). Además, reconoce la interconexión natural entre los idiomas que coexisten en la mente del aprendiz, un concepto conocido como multicompetencia (Bălănescu, 2023). Datos del estudio europeo (European Commission: Directorate-General for Translation, 2013) revelan que este método puede mejorar la conciencia metalingüística de los estudiantes hasta en un 40% comparado con enfoques exclusivamente monolingües.

Finalmente, es importante tener en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes para que las actividades funcionen correctamente y pueda ayudar a los estudiantes a prepararse de una mejor manera para comunicarse en la sociedad.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Tras revisar y definir a la traducción pedagógica dentro del campo de enseñanza, conviene abordar la tercera arista de la investigación: los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** (ODS). También conocidos como Objetivos Globales, constituyen un conjunto de metas en diversos ámbitos de la sociedad para que, en el 2030 las personas de todo el mundo puedan disponer de una mejor calidad de vida, viviendo en un mundo más desarrollado. Los ODS tienen como finalidad combatir distintas problemáticas sociales, entre las cuáles se encuentran el combate contra la pobreza y el hambre, erradicar la discriminación contra las mujeres y niñas y promover las condiciones necesarias para el desarrollo de una salud íntegra, ya que los países se han comprometido a priorizar el progreso para una mejora continua en la calidad de vida de sus ciudadanos. En total son 17 objetivos, los cuales, cada uno está dividido en una breve explicación, el por qué existe, por qué las personas se deben de preocupar por la situación, por qué es importante la protección social y lo que se puede hacer al respecto.

En cuanto a la enseñanza de idiomas para el cumplimiento de los ODS, en específico el español como lengua extranjera, se puede realizar actividades y secuencias didácticas destinadas a la concientización y la contextualización sobre el desarrollo sostenible mientras los alumnos aprenden español y adquieren competencias comunicativas.

Considerando todo lo anterior, se puede observar que el presente proyecto cumple con los cuatro ejes fundamentales a tener en cuenta por los sistemas educativos propuestos por Núñez (2019): (1) La formación práctica, a través del intercambio de conocimientos, aptitudes, valores y perspectivas, (2) La incorporación de temas relevantes de la sociedad global, interconectada, digital y dinámica orientados al Desarrollo Sostenible y la preparación para la Ciudadanía Mundial, (3) El empleo de métodos participativos de enseñanza, y (4) La contextualización de las realidades nacionales y locales.

Metodología

Una vez comprendidos los conceptos claves detrás del presente proyecto, es necesario explicar el enfoque metodológico que lo orienta.

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo con una metodología de tipo investigación acción. Esta elección metodológica responde a la naturaleza de este estudio se compone de la observación, análisis, investigación y reflexión centrada en la implementación de propuestas didácticas desarrolladas en un contexto específico, con el objetivo de implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de la ejecución de estrategias didácticas innovadoras que combinaran estos mismos objetivos con la traducción pedagógica.

Enfoque cualitativo

En primer lugar, conviene señalar que **el enfoque cualitativo** permite estudiar a profundidad fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa. En esta investigación los datos recolectados son más contextuales, ya que se enfocan en la implementación de las propuestas didácticas dentro de una clase dada en línea. Según Bourdieu et al. (2002) la investigación es más práctica, solo se aprende a hacer investigación investigando.

Este enfoque se da gracias a que, según Salazar-Escorcía (2020), una realidad social no puede cuadrarse en un plano cartesiano y tabla porcentual, puesto que la sociedad es dinámica de significantes y significados que constituyen dicha realidad. Esto refiriéndose al enfoque cuantitativo, en donde la información se recolecta a través de números.

Para el proceso siguiendo el método cualitativo se diferencian cinco fases que hacen que el trabajo sea de forma estructurada y siga con los lineamientos del método:

1. Definición del problema. Conocer e identificar el problema sobre el cual se quiere trabajar.
2. Diseño del trabajo. Especificar y analizar cómo se va a trabajar y los pasos que se seguirán durante el proceso.
3. Recogida de datos. Trabajar y recolectar datos necesarios para su posterior análisis.
4. Análisis de datos. A través de análisis temáticos, discriminar los resultados más interesantes y relevantes que puedan ayudar a la investigación.
5. Informe y validación de la información. Una vez teniendo los resultados organizados, hacer una conclusión basada en lo que se recolectó y todo el trabajo realizado con anterioridad.

Dentro de la investigación cualitativa se pueden destacar métodos más específicos que se usan de acuerdo con las necesidades de la investigación. Entre ellas se encuentra: La fenomenología, que, según Báez (2010), busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. La etnografía, en la cual se investiga el modo de vida de un grupo en específico. La teoría fundamentada, en donde se trata de describir hipótesis específicas, empezando por los datos que se tienen. La etnometodología, la cual estudia fenómenos sociales que se incorporan a nuestras acciones cotidianas. La investigación-acción, utilizada para la presente investigación, en la que, a través de una autorreflexión, se perfecciona la lógica sobre las prácticas educativas. Por último, el método biográfico, en el que se muestran los testimonios de las personas y sus valoraciones sobre ciertos temas sociales o que se estén investigando.

Investigación acción como método de reflexión

La investigación-acción es un tipo de investigación en donde se vincula el estudio de problemas específicos en un contexto determinado, para después, realizar una propuesta y lograr cambios simultáneos, juntando los conocimientos.

Kurt Lewin (2001) establece un marco particular que trabaja sobre tres conceptos de las etapas para el cambio social, de tal manera que estos cambios se logren simultáneamente: **descongelamiento**: el cual lo define como el prepararse para el cambio que se desea hacer y crear; **movimiento**: la etapa cuando el cambio se empieza a implementar y se comienzan a analizar los enfoques que puede tomar el proceso para adquirir buenos resultados; y por último, el **recongelamiento**: en donde se identifican los cambios que se ocupan realizar para que los resultados cambien en orden a lograr la meta ideal.

El proceso consiste en:

- Insatisfacción con el actual estado de cosas.
- Identificación de un área problemática.
- Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
- Formulación de varias hipótesis.
- Selección de una hipótesis.
- Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
- Evaluación de los efectos de la acción.
- Generalizaciones.

Por su parte, Lawrence Stenhouse (1975) define la investigación-acción como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007, s.p).

La investigación-acción en el ámbito educativo se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente (Rincón, 1997).

Este concepto resulta importante en la educación, ya que propone dos escenarios donde se conforman procesos en los cuales los conocimientos se ponen a prueba y el enfoque es meramente interpretativo, teniendo al aula y la escuela como el foco principal. El objetivo de tales procesos es la transformación de los procesos de aprendizajes, en beneficio a los alumnos y en su evaluación y seguimiento.

En suma, la investigación-acción se caracteriza por tener la participación activa del investigador en el tema, contexto o ámbito donde se desempeña. En nuestro caso, las dos autoras concluimos un **ejercicio de autorreflexión** sobre nuestra propia práctica docente en clases que impartimos en línea. Este método de investigación fue especialmente útil gracias a que se prestó para observaciones en tiempo real de cómo funcionan nuestras propuestas didácticas referentes a los ODS aplicando actividades basadas en la traducción pedagógica. De esta manera, a pesar de la corta duración de proyecto, pudimos mejorar nuestras prácticas docentes, gracias a una introspección y la retroalimentación que recibimos entre nosotras y nuestra asesora.

Herramientas de recolección de datos

Para garantizar la validez y riqueza de la información, se emplearon diversas herramientas que permitieron documentar experiencias, reflexiones y evidencias durante el desarrollo de las clases que permitieron llevar a cabo los registros una vez terminadas las sesiones en línea, al igual que los puntos importantes de las reuniones que realizábamos en pares una vez por semana. De alguna manera, todos los instrumentos utilizados se pueden concebir como distintos tipos de bitácoras, incluyendo grabaciones de audio en la aplicación WhatsApp, notas escritas, grabaciones de video de las sesiones impartidas y sesiones de retroalimentación entre pares.

Como señalan Orellana López y Sánchez Gómez (2006),

Las tecnologías de la información y comunicación han generado muchas oportunidades para que las personas se pongan en contacto, interactúen, opinen y construyan en grupo. De esta forma nos movemos hacia otra cultura de investigación, hacia otra forma de entender y hacer la investigación. (p. 17)

Este principio fundamenta en nuestra opinión la selección de instrumentos multimodales tales como (audios de WhatsApp, notas escritas, grabaciones y retroalimentación) utilizados durante la realización de este estudio y poder capturar con mayor precisión la riqueza de los fenómenos pedagógicos. A continuación, se explican algunas de estas herramientas.

Audios de WhatsApp

Una de las estrategias que se han utilizado para la recolección de datos de esta investigación para recabar información durante el proceso de análisis, ha sido el uso de audios enviados al WhatsApp personal. Se puede utilizar para recopilar información sobre poblaciones vulnerables (Mavhandu-Mudzusi et al., 2022), para aprovechar de su versatilidad (Bueno-Roldán y Röder, 2022) o para estudios de autorreflexión, como es nuestro caso (Schönbächler, 2023).

Con esta herramienta se ha podido registrar de manera inmediata, las experiencias, reflexiones, opiniones y áreas de oportunidad tanto para las lecturas bibliográficas como las clases que se han impartido para poner en práctica las planeaciones propuestas.

Por ejemplo, al final de una clase, se han grabado una serie de audios en las que se relataron lo que ocurrió durante, como se sintió la maestra en práctica al realizarla, qué aspectos se consideraron que funcionaron bien y cuáles de estos podrían mejorarse. Este tipo de registros han llegado a ser de bastante utilidad gracias a la facilidad y rapidez de ellos, puesto que, al capturar la información en el momento, los detalles están más frescos, lo que permite una mejor interpretación de los datos y de cada experiencia.

Además, esta forma de documentar, como se mencionó previamente, resulta ser práctica y espontánea, ya que no siempre suele haber el tiempo necesario para escribir todo de inmediato, pero sí se puede hablar y expresarse con mayor fluidez por medio de audios de manera más rápida. Además, se presta para explicar algo con mayor detalle, pues los audios están guardados para reproducirlos las veces que sea necesario. En este sentido, los audios de voz se convierten en una especie de diario que nos acompaña a lo largo del proceso.

Notas escritas

Además de los audios, otra herramienta utilizada para la recolección de datos han sido las entradas y notas escritas. Al terminar cada sesión, se han hecho reflexiones escritas en documentos digitales. Este instrumento se ha considerado útil durante la formación de docentes en general (Torres et al., 2020) y en la formación de maestros para la enseñanza de idiomas en particular (González Marín et al., 2018). En estas entradas a modo de lluvias de ideas acerca de los puntos claves se escribió sobre lo que sucedió en clases, lo que nos pareció podría modificarse, lo que no funcionó durante la sesión, los cambios y las áreas de mejora.

Este método no solo muestra una versión diferente para la recolección de datos, sino que actúa más como un complemento para los audios de WhatsApp. Ya que a pesar de que en los audios predomina la inmediatez, las notas ofrecen la posibilidad de un método de acomodo de ideas mejor organizado y como apoyo visual. Sin embargo, la combinación de las dos modalidades de registrar reflexiones se convierte en una herramienta sumamente valiosa para el seguimiento de la investigación y el proceso de mejora continua.

Grabaciones de video de las sesiones

Durante el proceso de investigación, hemos realizado una serie de clases muestra en las que ponemos en práctica las estrategias pedagógicas que planteamos. Al revisar estas grabaciones, podemos observar nuestro desempeño desde una perspectiva externa, al igual que entre nosotras podemos detectar y retroalimentarnos entre pares más exhaustiva, de aspectos que probablemente no notamos en el momento y analizar con mayor detalle elementos como el lenguaje corporal, la voz, los gestos, la claridad de las instrucciones y explicaciones, la interacción con los estudiantes y el manejo del aula digital, al igual que entre nosotras podemos darnos consejos entre docentes para la mejoría de las sesiones. Este tipo de manejo de análisis posterior nos ayuda a complementar nuestro desempeño y fortalecer nuestra capacidad de autorreflexión crítica (Macías Rioja, 2021).

Retroalimentación entre pares

La retroalimentación que hemos recibido tanto de la profesora encargada como de nuestros pares ha sido muy positiva para nosotras a enriquecer nuestro proceso formativo (Núñez-Valdés et al., 2024; Pedroza Zúñiga y García-Poyato Falcón, 2022). Ya que, a través de estas observaciones y sesiones de seguimiento retroalimentativas hemos podido contrastar diferentes puntos de vista, lo que nos ha permitido la ampliación de recolección de datos y contrastar la comprensión sobre lo que ocurrió en el aula y detectar áreas de mejora que quizás no habíamos tenido en cuenta. Aquí como parte del procedimiento de acompañamiento y análisis, nos solemos reunir una vez a la semana con la profesora y nosotras como pares como he mencionado previamente, para compartir nuestros avances, intercambiar nuestras experiencias y hablar sobre las sesiones que hemos tenido. Estas reuniones nos han permitido dialogar no solo sobre los aspectos técnicos o metodológicos, sino también acerca de nuestros aprendizajes personales, al igual que podemos poner en comparativa nuestras observaciones individuales y enriquecernos de manera colectiva para complementar el resto de la recolección de datos.

Participantes del estudio

Es importante mencionar que esta investigación cuenta con dos vertientes, y, por lo tanto, con dos perfiles de participantes: la primera, enfocada a los aprendientes de español quienes participaron en las sesiones descritas anteriormente como estudiantes, y la segunda, que trata el proceso de investigación-acción planteado para este artículo por parte de las investigadoras y profesoras.

En este sentido, se describen a continuación los perfiles de ambos grupos de participantes que coadyuvaron a la realización del proyecto:

Participantes-estudiantes

El presente proyecto se llevó a cabo con un grupo de **estudiantes de ELE** que poseen un nivel de competencia **B2+ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** (MCER), lo cual indica un dominio avanzado del idioma que les permite desenvolverse con fluidez, comprender textos complejos y expresarse con un alto grado de corrección y espontaneidad en contextos diversos. La selección de los participantes se realizó de manera intencional, considerando tanto su nivel lingüístico como su perfil académico y experiencia previa con el idioma.

En total, participaron **cuatro estudiantes**, todos ellos **con al menos tres años de estudio formal del español**. Tres de los participantes han mantenido un contacto frecuente con la variante mexicana del español, ya sea por medio de estancias en México, interacción con hablantes nativos o consumo habitual de medios en dicha variedad. Esta exposición constante les ha permitido desarrollar una sensibilidad particular hacia los aspectos léxicos, fonéticos y socioculturales característicos del español mexicano.

La muestra estuvo conformada equitativamente por dos hombres y dos mujeres, cuyas nacionalidades representan una diversidad de contextos culturales y lingüísticos: dos participantes son originarias de Brasil, uno es originario de Canadá y otro de Francia. Un rasgo común entre todos ellos es el conocimiento previo del idioma inglés, en el cual poseen un nivel intermedio-avanzado, lo que les permite funcionar con fluidez en contextos académicos y profesionales. Además, tres de los cuatro participantes cuentan con experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que sugiere una mayor conciencia metalingüística y una actitud reflexiva hacia el aprendizaje de idiomas.

En cuanto a la lengua materna, dos de los participantes son hablantes nativos de portugués brasileño, mientras que los otros dos tienen como lengua materna el francés. Esta diversidad lingüística permitió observar distintos enfoques y estrategias de traducción y comprensión intercultural, aspectos que fueron especialmente relevantes para los objetivos del presente estudio.

Debido a la dispersión geográfica tanto de los estudiantes como del equipo docente a cargo del proyecto, las actividades se implementaron en modalidad en línea. Esta modalidad no solo facilitó la participación internacional, sino que también permitió aprovechar herramientas digitales para la recolección y análisis de datos.

Participantes-profesoras

Para el desarrollo de la investigación-acción en cuestión, participaron **dos estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua**, de la Universidad de Guanajuato, México. Se trata de **dos profesoras en formación** que poseen experiencia tanto en el diseño, implementación y evaluación de materiales y actividades para la enseñanza de ELE, pero que, además, como parte de su formación profesional, han participado en proyectos de investigación que involucran reflexión sobre su misma práctica docente.

Dentro del programa educativo que estudian, ambas participantes han tenido la oportunidad de dar clases a estudiantes de distintos niveles, edades, contextos y modalidades.

Cabe destacar que las profesoras, además, cuentan con conocimientos de distintas lenguas, entre las que destacan inglés, japonés e italiano, lo que ha favorecido su práctica docente y la interacción con los estudiantes que participaron en este proyecto, además de la inclusión de las lenguas maternas de sus alumnos en las actividades que diseñaron para el mismo.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos, priorizando en todo momento **el respeto, la autonomía y la privacidad de los participantes**. Todos los involucrados fueron informados de manera clara y detallada sobre los objetivos del proyecto, la metodología empleada, los procedimientos de recolección de datos, así como los usos académicos previstos para el material generado. La participación fue completamente voluntaria, sin ningún tipo de retribución económica ni condicionamiento externo.

Cada uno de los cuatro participantes firmó una carta de consentimiento informado antes de iniciar las actividades, en la cual se especifica que la información recabada será utilizada exclusivamente con fines académicos, en el marco del proyecto "Concientización sobre los ODS a través de la traducción pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE)", desarrollado en el contexto del programa Verano de la Ciencia 2025 de la Universidad de Guanajuato.

Asimismo, se solicitó el **consentimiento expreso** para la grabación de las sesiones, con el compromiso de que dichas grabaciones serían utilizadas únicamente como material de análisis y documentación dentro del proceso investigativo. Para proteger la identidad de los participantes, se garantizó que en ningún momento se revelará su nombre ni cualquier otra información que permita su identificación. Todos los datos serán anonimizados tanto en las transcripciones como en las presentaciones de resultados, ya sea en artículos, ponencias u otros productos académicos derivados del proyecto.

Además de su participación en las actividades principales del estudio, los participantes completaron una encuesta en formato de formulario, diseñada con el propósito de propiciar una reflexión metacognitiva sobre la experiencia vivida. En dicha encuesta se les solicitó valorar tanto el uso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como la aplicación de la traducción pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como parte del protocolo ético para garantizar la anonimidad, se pidió a cada participante que eligiera un pseudónimo de su preferencia, el cual sería empleado durante el análisis de datos y en la presentación de los resultados, con el fin de proteger su identidad y garantizar la confidencialidad de sus respuestas.

Las grabaciones, transcripciones y demás materiales serán resguardados en archivos seguros, accesibles únicamente por las investigadoras responsables, y podrán ser consultados exclusivamente con fines de validación y seguimiento de los hallazgos del estudio. Esta medida busca asegurar la transparencia del proceso y la posibilidad de replicación o revisión futura dentro del marco académico correspondiente.

Finalmente, se enfatizó a los participantes que su colaboración podía ser interrumpida en cualquier momento sin repercusiones, y que su decisión de continuar o abandonar el estudio sería plenamente respetada. De este modo, se buscó promover una práctica investigativa ética, responsable y respetuosa con las personas que generosamente contribuyeron al desarrollo del proyecto.

Presentación y análisis de los datos

El análisis de la información recolectada se realizó mediante un enfoque temático, organizando los hallazgos representativos de las dos profesoras que permiten observar la experiencia desde perspectivas complementarias. A continuación, se comparten los datos de ambas participantes docentes, detallando el proceso analítico, las categorías identificables y las interpretaciones derivadas de las evidencias recopiladas. Debido a que cada una elaboró su propio análisis, los dos relatos difieren en su organización y su manera de expresión. Para respetar sus voces, se decidió no homologar los estilos.

Participante profesora 1

Durante el transcurso de la investigación, se fueron relatando las experiencias tanto antes de empezarlas, durante su realización y después de ellas en los audios de WhatsApp, instrumento que se utilizó para contarlas. Los relatos después pasaron por un análisis temático en donde surgieron cuatro temas principales que se mencionan de manera repetida en distintas ocasiones.

El análisis temático se ejecutó en Excel: primero, los datos crudos, es decir, los audios transcritos de manera literal se dividieron por enunciación, después se identificaron cuatro temas recurrentes: la inseguridad, la convivencia, la grabación y la traducción; en seguida se escribió una interpretación de los datos crudos antes mencionados que pudieron aclarar un poco de lo que se estaba hablando y, por último, se asignó un código que ayuda a diferenciar cada fragmento de dato del otro.

Los códigos, están divididos en 3 o 4 partes, las cuales son:

- A (audio)
- # (número de audio, en total fueron 6 audios de WhatsApp)
- El tiempo de la organización:
 - PRE: antes del inicio de la realización de las planeaciones, es decir, la organización de lo que sería el proyecto que se llevaría a cabo
 - PLAN: el proceso de la realización de las planeaciones, el cual está dividido en 3 audios porque las planeaciones no se hicieron al mismo tiempo y tomó tiempo para hacerlas, por lo que en ese tiempo se implementaron ideas nuevas y sentimientos nuevos hacia ellas;
 - CLAS: por último, las clases, las cuales se dividieron por su parte en 3 audios representando a cada clase, que fueron tres clases también. Cada clase se puede identificar por las siglas CLAS1, CLAS2, CLAS3.

Los audios fueron grabados después de cada clase. Por lo que, cuando se trata sobre el audio que grabé después de la última clase (la cual fue la clase tres y el audio seis) el código quedaría así **A6CLAS3**.

Referente a los temas, dos de los cuatro fueron sobre mi **identidad docente**, tocando el tema de la **"Inseguridad"** que a veces se tiene al hacer cosas a las que no se está acostumbrado a hacer, así como al trabajar en un nuevo proyecto con un grupo de alumnos distintos con un contexto que no se conoce al 100% y se tienen clases limitadas para poderlos conocer, aunque sea de una manera superficial.

El tema de **"Grabación"**, se habla de las clases que se impartieron para la realización del proyecto de investigación, en donde se tocan temas como **el avance en mi confianza con los alumnos** y **el avance y mejora de mi formación docente** conforme al paso de las clases y el progreso del proyecto. Dentro de estos temas, se puede destacar el cómo las clases y el tenerlas grabadas, para su revisión posterior son efectivas para un mejor desarrollo, no solo dentro de un curso específico, sino en un futuro y cómo se mejorarán el desarrollo de las clases. La mejora se dio desde la primera clase, en donde, en palabras textuales: **"No puedo ver más de diez minutos sin sentir que me da algo, no me gusta como hablo"** (A4CLAS1), **"Me da algo verme en la grabación porque siento que hay veinte mil cosas que podría mejorar"** (A4CLAS1). Lo cual muestra una nula confianza y el no estar acostumbrado a grabarse para una observación sobre las áreas de oportunidad que se pudieran tener.

Sin embargo, gracias a esto, se cambiaron ciertos aspectos mínimos que hicieron un gran cambio en el desarrollo de la clase. Algunos de estos aspectos fue el cómo **dar las instrucciones** y **el tiempo de habla del profesor-alumno**. Se identificó que a veces las instrucciones no se entendían, por lo que, para las

siguientes clases se usaron diferentes estrategias, como dejar que los alumnos, en caso de saber qué hacer (si estábamos a punto de jugar algún juego conocido) explicaran a los otros alumnos en vez de que el profesor explicara la actividad; y también, se extiende el turno de habla de los alumnos en vez de que el profesor acapare toda la clase, lo cual no es lo que se busca para este tipo de investigaciones ni enfoque educativo. En la última clase, se pudo notar un cambio significativo en el desarrollo de la clase, en palabras textuales: ***"Me gusta ver que me veo más cómoda, o al menos yo noto que me veo más cómoda durante la sesión grabada primera y esta" (A5CLAS2).*** Queriendo decir que se nota un cambio en la actitud referente a la primera grabación y la segunda, así como en la última. Cuando un profesor está cómodo en la clase, se puede notar con gestos y el lenguaje corporal, por ende, los alumnos de manera consciente o inconsciente lo notan y trabajan sobre eso, lo cual puede o no afectar su motivación, así como subir o bajar sus filtros afectivos.

Lo que respecta a los dos temas restantes, los cuales son: **"Convivencia"** y **"Traducción"** se habla sobre la clase en sí, el cómo las sesiones se llevaron a cabo y el contenido de estas, así como de los alumnos que participaron. En el tema de la **convivencia** se pudo notar un cambio entre la primera sesión y la última. Cabe destacar que el grupo se hizo específicamente para la investigación, los alumnos nunca habían trabajado juntos ni se conocían. Sin embargo, los cuatro tenían en común que estaban estudiando español y tenían un nivel parecido para llevar a cabo las sesiones sin desfases de nivel. Gracias a esto, durante la primera sesión, hubo ciertos alumnos que eran un poco tímidos o no hablaban cómo estaban acostumbrados a hacerlo, lo normal en los grupos nuevos, por lo que no había una convivencia entre alumnos, solamente profesor-alumnos. A pesar de eso, fueron alumnos muy pacientes y amables, entendiendo el contexto de la investigación. Ellos tuvieron seis sesiones en total, pero por mi parte yo tuve tres sesiones con ellos. En la última sesión se pudo notar significativamente un cambio, en palabras textuales: ***"Me encantó la convivencia de la clase en esta sesión, entre ellos se hacían preguntas y se respondían" (A6CLAS3), "Antes me conflictuaba un poco que no prendieran su micrófono para decirme que sí entendieron, tenía que ver sus caras, pero ahora me gusta más" (A5CLAS2).*** Lo cual quiere decir que, conforme pasaron las sesiones, tanto los estudiantes como la profesora pudieron entender las dinámicas de la sesión e irse sintiendo más en confianza para la clase, haciendo aportaciones relevantes al tema y a la clase. Se pudo notar significativamente como la confianza entre ellos también fue aumentando, dirigiéndose directamente entre ellos en varias ocasiones y preguntándose cosas, así como incluso haciendo chistes.

Por último, en la parte de la **traducción** se habla acerca de las actividades que se hicieron con respecto a este concepto en las sesiones. La traducción pedagógica era el referente en común de todas las planeaciones que se hicieron, por lo que, al principio de la investigación, no estaba acostumbrada a hacer tantas planeaciones con un mismo enfoque, que a su vez fueran todas interactivas y no repetitivas entre sí. Una vez pasando el tiempo e investigando, pude tener más ideas de cómo incluirlas en mis clases. Durante las sesiones, a veces la traducción no salía cómo esperaba, tomando más tiempo de lo esperado, lo cual era para mí, un desperdicio de tiempo ya que las sesiones estaban grabadas y se necesitaba cubrir una planeación específica. Sin embargo, el tiempo que se les dio fue necesario, ya que es completamente entendible que para este tipo de actividades a veces los alumnos puedan tener más dificultades al cambiar de un idioma a otro, a pesar de uno de ellos ser su L1. También, hubo actividades que al principio pensé que no iban a ser tan efectivas, pero salieron excelente, en palabras textuales: ***"Me gusta mucho que la traducción en esta clase fue literalmente el foco principal porque fueron metáforas en sus idiomas" (A6CLAS3).*** Al principio, pensaba que no iba a funcionar, pero de las tres sesiones, en esta fue en donde se habló más en sus idiomas y se pudo ver una comprensión y un uso significativo de la traducción y de los ODS, el cual en esta sesión era acerca del Fin de la Pobreza.

En general, referente a **los ODS**, para mí ***fue un reto hacer una planeación donde pudiera plantearlas y desarrollarlas al mismo tiempo que cumplir con la traducción pedagógica y con las estrategias de aprendizaje que aprendemos en la carrera.*** Sin embargo, al principio de la organización para la investigación pudimos escoger con cuales queríamos trabajar y tuvimos tiempo para pensar actividades que pudieran servir.

Algo que me llamó mucho la atención fue que, en la última clase, en donde vi el cuidado del agua, al final les pregunté a los alumnos qué se habían pensado en el tema, ya que en la sesión vimos diversas formas de cuidar el agua con pequeñas acciones. Un alumno me contestó que había aprendido muchas cosas, pero que probablemente no las iba a implementar o se le iban a olvidar saliendo de la clase. Esto me dejó pensando mucho porque ***a pesar de que los maestros o las campañas tratemos de hacer algo para cumplir los ODS*** antes del 2030 (que, para este punto, es algo poco probable) los cambios deben de provenir de todas las personas individualmente. Una forma de ver este tipo de temas si bien en las clases son buenas, pero

creo que necesitamos mucho más, no solo una clase de cada una, **tal vez incluso llevar a las personas a ver de primera mano cómo afecta el no cumplir con alguno de los objetivos, como no son problemas ajenos y nos afectan en cierto grado a corto o a largo plazo.**

Durante las clases, vi a los alumnos muy interesados con los temas, por lo que siento que es muy necesario de vez en cuando, en nuestras clases, tocar este tipo de temas un poco más serios y relevantes para la sociedad y el desarrollo de esta.

Definitivamente, **esta investigación aportó de manera significativa a mi desarrollo docente**, en donde no solo aprendí a trabajar en un corto periodo de tiempo, sino que, **pude aprender diferentes técnicas docentes en el ámbito de las clases en línea, diferentes técnicas en la plataforma de zoom y hacer la clase más interactiva.** Regularmente se tiene la creencia de que las clases en línea no pueden ser igual de movidas que una clase presencial, pero hay muchas formas de hacer una clase divertida y con dinámicas a través de plataformas y herramientas, las cuales, si bien en clases no las hice por completo, pude experimentar un poco de todas las posibilidades que son posibles de realizarse.

En cuanto a la dinámica de la clase, **aprendí más que nada a no querer llevar yo todo el control de ella, dejar que los alumnos hablen más** ya que, después de todo, la sesión es para ellos y no para los docentes. Por lo que, después de ver mis primeros videos de clase, tomé conciencia y de ahora en adelante, dejaré que mis alumnos tengan más ventana para hablar y para expresarse en su clase.

Participante profesora 2

Durante el transcurso de la investigación estuve escribiendo acerca de mis experiencias tanto antes, durante y después de realizar mis propuestas didácticas. Aunque, solo me enfoqué en la parte como tal de la realización de las mismas para la realización de la tabla analítica.

Al finalizar con el análisis de datos por medio de la plataforma de Excel de esta tabla, pude notar que había ciertos parámetros que se repetían entre ellos las recomendaciones, los cambios implementados, los aspectos notorios y finalmente los problemas técnicos presenciados.

A comparación de mi par, los códigos los dividí por medio de las clases que di, puesto que mi recolección de datos se basó casi exclusivamente en bitácoras escritas a comparación de los audios de WhatsApp. El proceso de la división de códigos en conclusión fue realizado en 3 apartados: Clase 1, Clase 2 y Clase 3. Por lo que sí quiero hablar acerca de una clase en particular es bastante fácil ubicarse en la recopilación de información.

Ahora, en relación con los temas hubo una pequeña subdivisión en lo referente a las **recomendaciones**, ya que lo hice tanto de manera general como por las que fueron hechas tanto por mis pares como por la profesora por lo que iba modificando las planeaciones de acuerdo en base a ellas para poder dar **la mejor versión de clase posible**, al igual que en base a las experiencias de mis pares me decían lo que les había funcionado o no y que retos me pudiese encontrar.

Por consiguiente, el segundo punto notorio del análisis de datos fueron **los cambios implementados a las planeaciones** y un poco acerca del porqué en base a las recomendaciones. Aquí hablé un poco acerca del cambio y el porqué de este, como por ejemplo en la Clase 3 uno de los cambios más notorios fue la cancelación de la actividad 4 y la implementación de la actividad "Sopa de Letras", donde los estudiantes podían ir practicando la traducción pedagógica mientras se divertían en equipos.

Estos cambios implementados fueron necesarios para la realización de una mejor calidad de la sesión, este fue uno de los hallazgos más relevantes en mi opinión, ya que después de hablar con mis pares y oír sus recomendaciones pude notar la importancia de realizar ajustes significativos a las planeaciones didácticas a lo largo del proceso de creación e implementación. Estos cambios respondieron después de ver la dinámica real del aula digital y las experiencias formuladas por mis pares desde sus propias experiencias, quienes además de colaborar en esta investigación también son docentes de español. Sus observaciones se centraron en aspectos relacionados con **la claridad de la información, las instrucciones, los objetivos, la pertinencia de las actividades, el nivel de involucramiento de los estudiantes y la coherencia entre los**

propósitos pedagógicos y los enfoques metodológicos utilizados, principalmente el implemento de actividades a modo de juegos didácticos como herramienta.

El siguiente parámetro fueron **los aspectos notorios** que pude notar durante las sesiones como por ejemplo lo que veía que iba funcionando y lo que no, al igual que las áreas de mejora o pequeñas pautas por corregir más adelante. Por lo que este parámetro, pues como ya mencioné, fue bastante relevante, ya que en el proceso de análisis posterior uno de los aspectos más notorios durante las sesiones fue que mientras las iba planteando, veía si funcionaban o no, ya que estos me permitieron evaluar de manera continua tanto **la efectividad de las actividades implementadas** como **la pertinencia de las acciones tomadas en la planeación inicial en el momento**. Ya que, a lo largo de las clases, fue posible reconocer con claridad que actividades resultaban ser más útiles para los estudiantes como por ejemplo cuáles les gustaban o les llamaba más atención a los estudiantes como por ejemplo los aspectos y otros que por más que intentaba al realizarlas, simplemente no lograron causar una mayor impresión o la finalidad que uno esperaba. Ya que, por el contrario, requerían ajustes o incluso una reestructuración completa.

Entre uno de los aspectos que mostraron un impacto más positivo, destacó **el uso de dinámicas lúdicas que eran colaborativas**, como por ejemplo los juegos o actividades grupales, las cuales, favorecieron de mejor manera la participación de los estudiantes, así **como el trabajo en equipo y la apropiación progresiva de contenidos que fueron vinculados a la traducción pedagógica**, especialmente durante la Clase 2 y la Clase 3. No obstante, también se identificaron ciertas áreas de mejora, especialmente en relación con **la carga cognitiva de algunas actividades**, al igual que la distribución del tiempo y la claridad de instrucciones. Por ejemplo, en varias ocasiones fue evidente que en ciertas actividades eran interpretadas de una forma más ambigua, lo que generaba dudas o ralentizaba el desarrollo de estas asignaciones. Por lo que se vio **la necesidad de explicar mejor los objetivos, las instrucciones y los procedimientos para futuras sesiones** al igual que **especificar estas cuestiones en las planeaciones de clase** para que futuros profesores tengan cuidado al momento de utilizar estas herramientas. En este sentido, la reflexión constante sobre lo que funciona y lo que puede mejorarse y se volvió un eje central para el desarrollo de una propuesta más sólida y coherente, al igual que en los puntos más claves de mi propio análisis de datos.

Por último, el punto concluyente fueron **los problemas técnicos** presentados especialmente en la Clase 3. Debido a las fuertes lluvias presentadas durante los últimos días en México la sesión se cortaba repetidamente por lo que la sesión no se pudo llevar a cabo como se tenía planeado en cierto punto, por lo que comenté acerca de los retos que encontré y el análisis de ello.

En mi caso, **no me resultó tan complicado implementar los ODS en mis planeaciones**, ya que desde un inicio tenía varias ideas pensadas para poder integrarlas. Sin embargo, **lo que sí me costaba más trabajo era hacerlo de manera que no se llegara a perder la traducción pedagógica y que las actividades conservaran su objetivo principal**. A pesar de ello, considero que fue una experiencia muy enriquecedora porque **los ODS me motivaban a ser más creativa y a buscar nuevas formas de trabajar los contenidos**. Además, **noté que a los estudiantes también les gustaban bastante este tipo de temas**, pues despertaban su interés y les daban la oportunidad de reflexionar más sobre aspectos que podían relacionar con su vida cotidiana y con otras culturas; al igual que con el lenguaje que estaban aprendiendo, lo cual hacía que las clases fueran más significativas y con mayor potencial de aplicación.

De igual manera, durante el desarrollo de las actividades, pude darme cuenta de que **los estudiantes no solo participaban, sino que también compartían sus opiniones y experiencias personales relacionadas con los temas, al igual que las diferentes perspectivas en las diferentes regiones a las que pertenecían los estudiantes haciendo un gran contraste entre ellas**. Esto me hizo pensar que, al incluir los ODS en clase, no solo estamos cumpliendo con un objetivo académico, sino también **generando un espacio de concientización** en el que los alumnos puedan reflexionar sobre las múltiples realidades que los rodean y que ocurren actualmente en el mundo. Donde el aprendizaje no solo se limitaba a los contenidos de la materia, sino que de igual manera con algo tan importante como lo es el impacto de los ODS fuera del aula, que en mi opinión puede incluso llegar a dejar una marca de aprendizaje mucho más duradera.

En conclusión, en cuanto a la investigación cabe recalcar que ayudó significativamente a mi desarrollo docente, tanto en el aula como en mi forma de ser. **Aprendí a saber utilizar de una mejor manera la plataforma de Zoom**, ya que anteriormente solo había estado como maestra asistente por lo que no había llegado a contar con la oportunidad de ser la maestra a cargo de la sesión en su totalidad, por lo que aprender sobre el manejo de las TICS me ayudó no solo en esta ocasión, pero a futuro puesto que me abre más posibilidades de muchas más dinámicas para las planeaciones de clase.

De igual manera que **evolucionó mi manejo del tiempo** porque me costaba bastante en un principio el poder calcular el tiempo establecido para cada actividad por lo que a veces me tardaba muchísimo más de lo que calculaba o al contrario muchísimo menos por lo que no salía como esperaba, pero al terminar la última sesión pude manejar la clase de manera que no se sintiera cortante o inconclusa incluso a pesar de los problemas técnicos.

También, **pude practicar mi creatividad** al momento de planear las planeaciones y pensar de diferentes maneras en las que pudiera implementar principalmente los ODS en una clase de español teniendo en cuenta los factores multimodales de ser una sesión en línea, con alumnos de diferentes nacionalidades y que además fuera llamativa para ellos y puedan aprender acerca de ellos mientras aprenden español. Fue bastante complicado el pensar en esto en un principio sobre el cómo podría lograrlo pero al final creo que todo salió bien y el conocer a los alumnos te motiva incluso a crear nuevas actividades y a tener mayor confianza en uno mismo para hacer grandes cosas.

Al final, en lo que respecta a la dinámica de la clase **aprendí a soltarme un poco más y darle mayor protagonismo a los estudiantes**, al igual que encontrar esos pequeños espacios para que los alumnos puedan compartir un poco acerca de sus propias experiencias, puedan divertirse y poder apoyarse los unos a los otros en este camino que es aprender un nuevo idioma. Por lo que me siento bastante feliz de poder haber estado con un grupo tan emocionado por aprender y poder ayudar en lo mayor posible, logro que el proyecto pudiese tener un ambiente digno de investigación.

Conclusión

En este artículo, se presentó un proyecto de investigación acción donde dos profesoras del español como segunda lengua, aún en formación, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente. Cada una de ellas impartió tres sesiones que se centraron en concientizar al grupo de cuatro estudiantes sobre varios Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas, además utilizando técnicas de la traducción pedagógica. Las profesoras participantes registraron su introspección referente a la planeación, preparación e implementación de las actividades, así como sobre la retroalimentación que recibieron de su compañera y la profesora responsable del proyecto. El análisis temático de estas bitácoras se realizó de sus perspectivas personales y reveló varios puntos relevantes.

El primero fueron las diferencias entre los dos análisis, ya que el análisis de la Participante profesora 2 se centraba más en las correcciones de su trabajo, es decir, en las áreas de oportunidad que podía tener de acuerdo con las retroalimentaciones. También habló del hecho de la corrección entre pares: la cual es analizar el trabajo de alguien más y hacerle comentarios que fueran enfocados a su mejora como profesional, por lo que ella escribió sobre eso, mencionando a sus compañeras de trabajo y como las experiencias que ellas habían tenido anteriormente con otros contextos podían ayudarla en su propio desempeño y lo que le habían ayudado en su desarrollo. En el caso de la Participante profesora 1, la cual ya tenía experiencia siendo maestra titular en distintas ocasiones y con distintos contextos de alumnos y de modalidad. Por lo que, al ser su primera vez dando clases, en modalidad en línea, se tuvieron algunas fallas técnicas, más específicamente, en la tercera sesión, en donde, a causa del internet, no pudo grabar su clase por completo e incluso hubo un desfase en el desarrollo de la clase; sin embargo, esta falla no afectó en el desenlace y pudo concluir y lograr sus objetivos planeados. A pesar de que las dos personas dieron el mismo tipo de clases: 3 en línea cada una, se centraron en aspectos distintos, así como los aprendizajes que tuvieron. La Participante profesora 2 aprendió más a dar clases, y poder externar sus conocimientos previos estudiados en la carrera. En cambio, para la Participante profesora 1, el proyecto de investigación le sirvió más como una mejora y notar las áreas de oportunidad que existían en su docencia y en su manera de dar clases.

En los dos análisis se habló sobre la convivencia con los alumnos, en ambos se concluyó que el desempeño de ellos no fue un problema, ya que siempre fueron personas muy comprensibles y pacientes, sabiendo que estaban participando en un proyecto de investigación. Las dos profesoras también destacaron su aprendizaje sobre “soltarse” y dar más espacio a los estudiantes, algo que resulta en una enseñanza más enfocada en el aprendiente. Además, ambas mencionaron que a lo largo de las sesiones encontraron la manera de integrar tanto la traducción pedagógica (método), como los ODS (contenido) en sus clases. Aunque hay que reconocer que eso fue un reto, y al principio pudieron concentrarse en solo uno de los aspectos. En particular con respecto a los ODS fue interesante observar que se diferían sus experiencias: por un lado, la Participante

profesora 1 cuestionaba si una intervención didáctica es suficiente para cambiar hábitos, la Participante profesora 2 se expresaba con más esperanza en cuanto a la recepción de dichos temas por los estudiantes.

Finalmente, para las dos profesoras fue una experiencia enriquecedora, que, de formas distintas, influyó para bien en su desarrollo docente y personal, confirmando las aportaciones de un diseño metodológico basado en la investigación acción con acompañamiento de pares y mentores en la práctica reflexiva.

Bibliografía/Referencias

- Bălănescu, E. O. (2023). The role of translation in second language acquisition. *Revista de Științe Politice*, 80, 84-91. https://cis01.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul80_2023/9.pdf
- Balcázar, F. E., (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77.
- Banitz, B. (2022). To translate or not to translate: The case of pedagogic translation. *MEXTESOL Journal*, 46(2), 1-9. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n2-16>
- Basuela Herreras, E. (s.f.). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bueno-Roldán, R., y Röder, A. (2022). WhatsApp? Opportunities and challenges in the use of a messaging app as a qualitative research tool. *The Qualitative Report*, 27(12), 2961-2976. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2024/0243>
- Cervantes, C. V. (1 de marzo, 2000). CVC. *Foros*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=33785#:~:text=Seg%C3%BAn%20Isabel%20Santos%20Gargallo%20en.carece%20de%20funci%C3%B3n%20social%20e
- Djelloul, D. B. y Neddar, B. A. (2017). The usefulness of translation in foreign language teaching. *Arab World English Journal*, 1(3), 162-176. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no3.11>
- European Commission: Directorate-General for Translation. (2013). Translation and language learning : the role of translation in the teaching of languages in the European Union : summary. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2782/13232>
- González Marín, C. I., Marín Palacio, N., & Caro Gutiérrez, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 217-235.
- Iglesias Casal, I., y Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Lewin, K. (2001). *Kurt Lewin: groups, experiential learning and action research*. Infed.org. <https://infed.org/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research/>
- Llanes Sánchez, J. P., Zapata Prieto, B. M., y Velasco Velandia, M. A. (2024). *Objetivos de Desarrollo sostenible en clase de Español para Fines Específicos: Una investigación acción en la formación de diplomáticos en Colombia*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-347920240003000001
- Macías Rioja, E. I. (2021). *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México. https://librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/3303/La_observacion_de_la_clase_de_lenguas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malik, P. (2025). *Lewin's 3-stage model of change theory: Overview*. whatfix. <https://whatfix.com/blog/lewins-change-model/>
- Mavhandu-Mudzusi, A. H., Moyo, I., Mthombeni, A., Ndou, A., Mamabolo, L., Ngwenya, T., Marebane, T., y Netshapapame, T. (2022). WhatsApp as a qualitative data collection method in descriptive

- phenomenological studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21.
<https://doi.org/10.1177/16094069221111124>
- Moreno Fernández, F. (n.d.). *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm
- Moreno Moreno, R. M., y Atienza Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-16. https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf
- Naciones Unidas. (s.f.). *¡Actúa! Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/takeaction/>
- Naciones Unidas. (s. f.). *Alianzas para lograr los Objetivos*. Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/globalpartnerships/>
- Núñez, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: Hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-314.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/html/>
- Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 17(2), 61-72.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Orellana López, D. M., y Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Pedroza Zúñiga, L. H., y García-Poyato Falcón, J. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 569-593. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.16925>
- PNUD. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.
<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Rededuca. (n.d.). *Lengua extranjera | Contexto educativo | Red social*. [https://www.rededuca.net/contexto-educativo//lengua-extranjera#:~:text=La%20diferencia%20principal%20entre%20lengua%20segunda%20\(L2\).docente%2C%20que%20proviene%20directamente%20desde%20el%20exterior.](https://www.rededuca.net/contexto-educativo//lengua-extranjera#:~:text=La%20diferencia%20principal%20entre%20lengua%20segunda%20(L2).docente%2C%20que%20proviene%20directamente%20desde%20el%20exterior.)
- Rincón Igea, D. (1997). Investigación acción – cooperativa. En M. J. Gregorio Rodríguez (Ed.). *Memorias del seminario de investigación en la escuela* (pp. 71 – 97). Santa Fe de Bogotá 9 y 10 de diciembre de 1997. Santa Fe de Bogotá: Quebecor Impreandes.
- Salazar-Escorcía, L. S. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, 6(11), 101-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390995>
- Scarino, A. (2015). Reconceptualising translation as intercultural mediation. *Perspectives*, 24(3), 470-485.
<https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1022192>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
<https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment>
- Schönbächler, V. (2023). Instant messaging meets diary studies: Employing WhatsApp in audio diary research with female journalists in Burkina Faso. *ZQF–Zeitschrift Für Qualitative Forschung*, 24(1), 139-155. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.3224/zqf.v24i1.11>
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87-101.
- Vidal, M., y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. Escuela Nacional de Salud Pública.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012