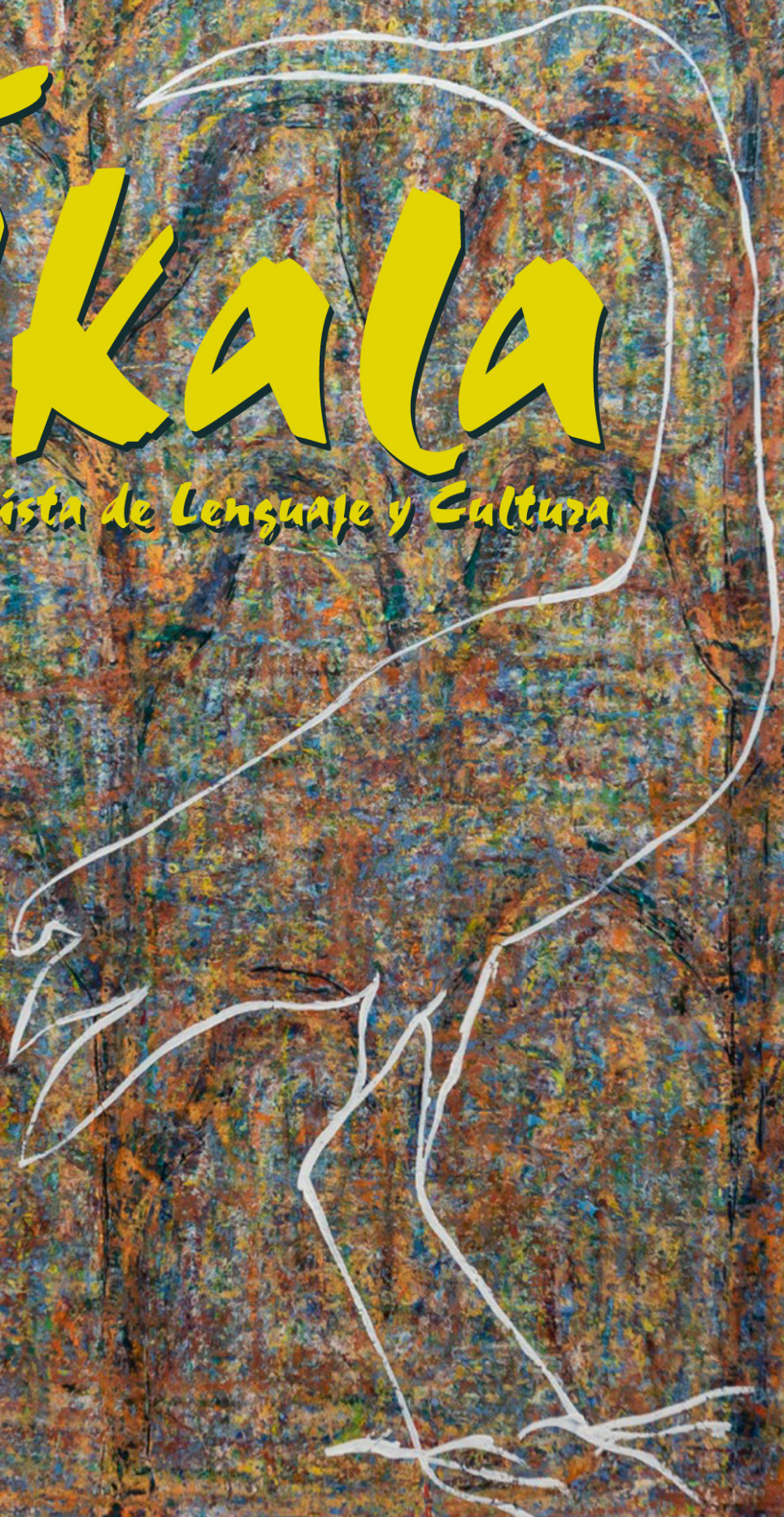


# Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



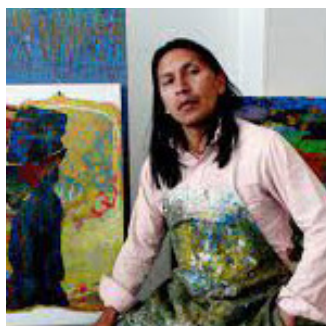
Kindi  
21



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803





## Kind Llaju

Master Kindi Llajtu was born in Manoy, Santiago, Putumayo, in 1977. He belongs to the Inga people, the people of the rainbow festival and the forgiveness ceremony, whose traces he reflects through his oeuvres, full of color and animation. He is a descendant of artists and weavers, specifically the Jacanamijoy family, from which he inherited his close relationship with nature and his desire to paint birds, canoes, trees and other beings from that part of the Amazon.

Llajtu studied plastic arts between 1993 and 1998 at the National University in Bogotá, Colombia. Since then, he has made multiple exhibitions of his work, both collective and individual. In it, a careful labor is observed, with unconventional materials such as horsehair, cotton, copper threads, and scraps of cloth. Viewers can also appreciate his particular way of combining drawing and painting, and his taste for drawing not only with a brush or pencil, but also with threads and fibers to obtain a better texture.

Regarding this unique way of painting, the curator Eduardo Serrano pointed out “his canvases, which at first glance seem textured and rough, are of surprising smoothness, and on them, in open contradiction to the tradition of Western art, appear the drawings, the lines superimposed on the pigment, configuring the content of the oeuvre, and revealing a singular definition of the concepts of painting and drawing.”

As for Master Llajtu, he describes his oeuvres in the following way: “In my work, the exercise of painting and unpainting is assimilated to the steps of a ritual, where I constantly look for spaces that seduce me to wrap them with drawings, strokes, symbols that during the process can be maintained, transformed or disappeared to make way for a new image that has little or nothing to do with the previous one. I look for traces that bring me closer to experiences and memories of my unconscious.”

His impressive creations have led him to make exhibitions in venues as varied as Casa Lam in Mexico; Artmadrid in Spain; French Alliance in Paris, France; and Artbo in Bogota, Colombia. Among these are: “The Memory of Color,” carried out in June 2015 at La Esquina Galería, in Bogotá; “The Nature of Color,” held in May 2017 at Aleph Gallery, in Medellin; and “From over There,” presented in March 2019 in the Green Room of Fundación Corazón Verde in Bogotá.

The artist has received several distinctions, among which stands out the Honorable Mention for work “Of Spiritual Nature”, which he received in 1997 at the XXI Salón Cano of Universidad Nacional de Colombia.

Contact: [kindillatju@yahoo.es](mailto:kindillatju@yahoo.es)

Instagram: [@kindillajtu](https://www.instagram.com/kindillajtu)

# Íkala

*Revista de Lenguaje y Cultura*

Vol. 27, Issue 1 / January - April, 2022 / pp. 1 - 278  
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Escuela de Idiomas**



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Escuela de Idiomas

*Íkala, Journal of Language and Culture*, is a refereed scientific journal published by School of Languages at University of Antioquia in Medellín, Colombia. Its main objective is to provide an academic forum for respectful, informed discussion about current subjects related to language and culture, linguistics, literature, translation, and teaching and learning foreign languages, among others. The journal continuously receives empirical studies, literature reviews, theoretical and methodological articles, case studies and book reviews written in English, Spanish, French, or Portuguese. These articles are gathered in three issues, each with an average of twelve articles, and they are published in January, May and September yearly.

Once a year, the journal publishes a special issue on topics of great interest for the field. Some of those topics have been about the professional development of language teachers, translation, terminology and specialized languages, global languages and local identities, academic writing, and literacy studies in Latin America. Other topics to be discussed in future publications from 2021 to 2023 will include systemic functional linguistics applied in language education, the use of technology and information communications (TIC) in the teaching of languages, and audiovisual translation. These special issues are generally published in January yearly, and they are available online in open access as the regular issues.

The journal expects that manuscripts submitted to regular and special issues uphold the following: meet the highest standards of academic excellence; advance theoretical knowledge by addressing current and cutting-edge topics in applied linguistics; reflect critically on theory and practice; show topic originality; contribute to or stimulate current debate; offer new, original interpretations of the topics of interest; demonstrate rigor in data collection and analysis; present interesting results, discussions and conclusions with a great depth of analysis; be well written with sophistication, precision and conciseness; avoid biased or prejudiced language; meet the specifications of the *Publication Manual of the American Psychological Association, apa* (7.<sup>th</sup> Ed.); and in general, make a significant contribution to the field





### **Universidad de Antioquia**

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

### **School of Languages**

Director: Dr. Jaime Usma

### *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

Director/Editor: Doris Correa. Doctor of Education,  
University of Massachusetts, Amherst, USA.

Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia.

---

## **ADJUNCT EDITORS**

---

### **Ana Isabel García Tesoro**

Ph. D. in Hispanic Languages, Universidad Autónoma de Madrid, Spain. Assistant Professor, Faculty of Communications and Philology, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

### **Gabriel Quiroz Herrera**

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: gabriel.quiroz@udea.edu.co

### **Wilson Orozco**

Ph. D. in Humanities, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

E-mail: wilson.orozco@udea.edu.co

---

## **EDITORIAL COMMITTEE**

---

### **Adriana González Moncada**

Ph. D. in Linguistics (TESOL), State University of New York at Stony Brook, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

adriana.gonzalez1@udea.edu.co

### **Alireza Karbalaei**

Ph. D. in English, Mysore University, India. Associate Professor, Islamic Azad University, Iran.

a-karbalaei@iau-qeshmint.com

### **Francisco Salgado-Robles**

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida, USA. Assistant Professor Spanish and Linguistics, Department of World Languages

and Literatures at Staten Island College, City University of New York, USA.

francisco.salgado@csi.cuny.edu

### **Gerd Wotjak**

Doctor in Romanic Philology, Universität Leipzig, Germany. Emeritus Professor, Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Germany.

wotjak@rz.uni-leipzig.de

### **John Jairo Giraldo Ortiz**

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Associate Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

john.giraldo@udea.edu.co

**Judy Sharkey**

Doctor of Education in Curriculum and Instruction,  
Pennsylvania State University, USA. Associate Professor  
and Associate Director, Teacher Education Program,  
University of New Hampshire, USA.  
judy.sharkey@unh.edu

**María del Mar Sánchez Ramos**

Doctor in Translation and Interpretation, Universitat  
Jaume I, Castellón, Spain. Associate Professor,  
Department of Modern Philology, Universidad de  
Alcalá de Henares, Spain.  
mar.sanchezr@uah.es

**Shirley R. Steinberg**

Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania  
State University, USA. Werklund Research Professor of  
Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada.  
Professional consultant, international speaker, and activist.  
steinbes@ucalgary.ca

**Terry Lamb**

Ph. D. University of Nottingham, UK. Head of the  
Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty  
member, University of Westminster, London.  
T.lamb@westminster.ac.uk

**Jorge Leiva Rojo**

Ph. D. in Translation Studies and Research on  
Specialized Translation and Interpretation,  
Universidad de Málaga, Spain. Associate Professor,  
Department of Translation and Interpretation,  
Universidad de Málaga, Spain.  
leiva@uma.es

**Vincenza Minutella**

Ph.D. in Translation Studies, University of Warwick,  
UK Research Fellow and Lecturer in English Language  
and Translation, Department of Foreign Languages,  
Literatures and Modern Cultures, Università di Torino,  
Italy

---

## SCIENTIFIC COMMITTEE

---

**África Vidal**

Ph. D. in English Philology, Universidad de Alicante,  
Spain. Lecturer, Department of Translation and  
Interpretation, Universidad de Salamanca, Spain.  
africa@usal.es

**Andrew Cohen**

Ph. D. in International Development Education,  
Stanford University, USA. Emeritus Professor,  
University of Minnesota, USA.  
adcohen@umn.edu

**B. Kumaravadivelu**

Ph. D. in Applied Linguistics, University of Michigan,  
Ann Arbor, USA. Professor, San José State University,  
California, USA.  
b.kumar@sjsu.edu

**Carla Lynn Reichmann**

Ph. D. in Linguistics, Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brazil. Faculty member, Department of  
Foreign Languages and Postgraduate Studies in  
Linguistics, Universidade Federal da Paraíba, Brazil.  
carlareichmann@hotmail.com

**Carme Bach**

Ph. D. in Linguistics, Universitat Pompeu Fabra,  
Spain. Program Director, Faculty of Translation and

Interpretation, Department of Translation and  
Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain.  
carme.bach@upf.edu

**Carsten Sinner**

Ph. D. in Hispanic Linguistics, Universidad de Potsdam,  
Germany. Professor Institut für Angewandte Linguistik  
und Translatologie, Universität Leipzig, Germany.  
sinner@uni-leipzig.de

**César Félix-Brasdefer**

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of  
Minnesota, USA. Associate Professor, Department of  
Spanish and Portuguese, Indiana University, USA.  
cfelixbr@indiana.edu

**Christian Puren**

Ph. D. in Hispanic Studies, Université de  
Toulouse II, France. Emeritus Professor, Université  
de Saint-Étienne, France.  
christian.puren@univ-st-etienne.fr.

**Christiane Nord**

Ph. D. in Hispanic Philology and Translation  
Studies, Universität Heidelberg, Germany. Faculty  
member, Fachhochschule Magdeburg, Germany.  
cn@christiane-nord.de



**Cristina Sánchez**

Ph. D. Ethnology and Ethnography, University of Pennsylvania, USA. Researcher, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Spain.  
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

**Elana Shohamy**

Ph. D. in Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, USA. Post-doctorate in Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, USA. Faculty member, Tel Aviv University, Israel.  
elana@post.tau.ac.il

**Gillian Moss**

Ph. D. in Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Scotland. Faculty member, Department of Languages, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.  
gmoss@uninorte.edu.co

**Graham Crookes**

Ph. D. in Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, USA. Associate Professor, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, USA.  
crookes@hawaii.edu

**Isabel Durán**

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain. Faculty member, Universidad de Málaga, Spain.  
iduran@uma.es

**Isabel García Izquierdo**

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat de València, Spain. Lecturer Linguistics Applied to Translation, Department of Translation and Communication, Universitat Jaume I, Castellón, Spain. Director GENTT Research Group (Textual Genres for Translation).  
igarcia@trad.uji.es

**Jorge Mauricio Molina Mejía**

Ph. D. in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France. Director Research Group Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
jorge.molina@udea.edu.co

**Manuel Gutiérrez**

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Southern California, USA. Faculty member, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.  
mjgutierrez@uh.edu

**Marcela Rivadeneira**

Ph. D. in Language Science and General Linguistics, Universidad Pompeu Fabra, Spain. Adjunct Professor, Department of Languages and Translation, Universidad Católica de Temuco, Chile.  
mrivadeneira@uct.cl

**Marta Fairclough**

Ph. D. in Spanish Linguistics, University of Houston, USA. Associate Professor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.  
mfairclough@uh.edu

**Roberto Mayoral**

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain.  
rasensio@ugr.es

**Silvia Montero**

Ph. D. in Translation Studies, Universidad de Vigo, Spain. Faculty member, Department of Translation and Linguistics, Universidad de Vigo, Spain.  
smontero@uvigo.es

---

## TECHNICAL TEAM

---

**SUPPORTING STAFF****EDITORIAL ASSISTANT**

**María Luisa Valencia Duarte**  
luisa.valencia@udea.edu.co

**WORK-STUDY ASSISTANTS**

**Fernando Ríos Mazo**  
Faculty of Communications, Universidad de Antioquia  
afernando.rios@udea.edu.co

**Juan Fernando Pineda-Arboleda**

School of Languages, Universidad de Antioquia  
jfernando.pineda@udea.edu.co

**COPYEDITORS**

*English:*

**Translation Agency, Universidad de Antioquia**  
agenciadtraduccion@udea.edu.co

*Spanish:*

**Juan Fernando Saldarriaga Restrepo**  
mercurimerlinfederico@gmail.com

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* is indexed in the National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, A2 Category, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

**ISSN:** 0123-3432

**E-ISSN:** 2145-566X

**DOI:** 10.17533/udea.ikala

**Periodicity:** Triannually, published in January, May and September.

**Published since:** 1996

**Format:** 20.7 cm x 29.7 cm

**Correspondence:** *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.* Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

**Email:** revistaikala@udea.edu.co

**Web page:** revistas.udea.edu.co/index.php/ikala

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

**Web page:** idiomas.udea.edu.co

**2022 Universidad de Antioquia, School of Languages**

The legal deposit is made under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia.

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.* Vol. 27, Issue 1 (January-April, 2022), pp. 1-278, ISSN 0123-3432







## PRESENTATION

*Doris Correa*

10-11

## EMPIRICAL STUDIES

Texts Written in Spanish as a Second Language by Deaf Bilingual Students:  
A Systemic-Functional Linguistics Analysis

*Diana Lucía Valencia-Méndez*

13-30

An Approach to the Translation of Paremiological Units from Spanish into  
the Spanish Sign Language

*Rayco Hautacuperche González-Montesino*

31-48



Heritage Spanish Speakers' Writing Development: Online vs. In-Person Peer-Tutoring Interventions

*Claire Julia Lozano, Agustina Carando*

49-65

Reading in Distracting Settings: The Role of Inhibition and Setting Goals in the Comprehension of Digital  
Academic Texts

*Pamela Ramírez-Peña, Claudia Paz Pérez-Salas, Bernardo Riffo-Ocares, Raquel Cerdán Otero*

66-83

Multimodal Communication in an Early Childhood Bilingual Education Setting: A Social Semiotic  
Interaction Analysis

*Wilder Yesid Escobar Almeciga, Dr. Janina Brutt-Griffler*

84-104

Contradictions in Learning to Teach Digital Literacy Practices in an EFL Public Setting: An Activity Theory  
Analysis

*Paula Andrea García Montes, Juan Sebastián Martínez, Andrés Romero*

105-124

T  
A  
B  
L  
E  
  
O  
F  
  
C  
O  
N  
T  
E  
N  
T  
S



## CASE STUDIES

Neutralization of the Tap/Trill Contrast in the Bilingual Creole-Spanish Community of the Archipelago of San Andres, Colombia

*Falcon Restrepo-Ramos*

126-152

Pronouns in Wayunaiki and Spanish: A Contrastive Analysis

*Leonel Viloria Rodríguez, Johan De La Rosa Yacomelo, Rudecindo Ramírez González, Daniela García Segura*

153-173

Animation Techniques and Image Aesthetics in the Rewriting for the Big Screen of Fantastic Children and Youth Literature Broadcast in Spain (1996-2019)

*Rocío García-Pedreira, Sara Reis da Silva*

174-197

## LITERATURE REVIEWS

Radical Picture Books in Educational Settings: A Systematic Revision of Aims, Competences, and the Relations Between Mediators and Readers

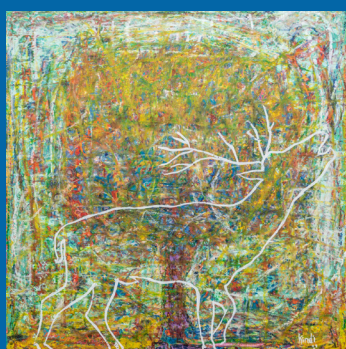
*Soledad Véliz*

199-223

A Review of Research on Academic Writing for the Creation of an Online Writing Center in Higher Education

*Dora Inés Chaverra Fernández, Gerzon Yair Calle-Álvarez, Rubén Darío Hurtado Vergara, Wilson Antonio Bolívar Buriticá*

224-247



## THEORETICAL ARTICLES

Examining Hegemonic and Monoglossic Language Ideologies, Policies, and Practices Within Bilingual Education in Colombia

*Esther Bettney*

249-270

## AUTHOR GUIDELINES

272-278





P  
R  
E  
S  
E  
N  
T  
A  
T  
I  
O  
N



# PRESENTATION

## PRESENTACIÓN

## PRÉSENTATION

### Doris Correa

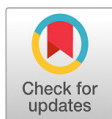
Director-Editor in Chief, *Íkala*,  
Revista de Lenguaje y Cultura,  
Escuela de Idiomas, Universidad de  
Antioquia, Medellín, Colombia.  
doris.correa@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-2714-2493>

*Íkala* team would like to give a special thanks to all those who contributed to this volume 27, issue 1, of 2022, in spite of all the pain and suffering that continues to touch so many families across the globe. The pandemic is not over. On the contrary, it is more widespread than ever. Still, authors, evaluators, associate editors, committee members, and staff never stopped their judicious work on the volume, making it possible to present to you a really enjoyable and compelling collection of articles on various topics related to language and culture.

The collection includes 12 articles, 7 in Spanish and 5 in English, among which we can find six empirical studies, three case studies, two literature reviews, and one theoretical article. The articles report on work carried out in countries as diverse as Chile, Colombia, Spain, and the United States, and in a wide range of settings: primary and secondary schools, universities, and natural settings.

Coincidentally, all the empirical studies deal with issues of literacy. The first two, for example, analyze texts written and translated by students who are users of Colombian Sign Language and Spanish Sign Language. Through interviews and textual analysis using systemic functional linguistics, the first author, Valencia, discovers some interesting facts about linguistic variations in the texts produced by four deaf students at a secondary school in Colombia. Similarly, through an analysis of translations made from video and audio recordings, the second author, González, makes important findings about paraphrasing, the structure most widely used by deaf students at a university in Spain.

The next three empirical studies explore other three literacy-related topics: the writing of Heritage Spanish Speakers (HSS) in the United States, the reading comprehension of academic digital texts by students from a university in Chile, and the multimodal communication that takes place among children in a bilingual second-grade classroom, also in the United States. In the first of these three research reports, Lozano and Carando analyze the essays written by 80 HSSs during



both face to face and online tutoring sessions, uncovering fascinating details about the lexical density, sophistication and variation of these in each of these modalities. In the second report, Ramírez et al. examine the ocular movements made by students from the psychology department at a university in Chile while reading. From this examination, they draw major conclusions regarding how to improve students' reading comprehension of digital texts. In the third article, Escobar-Alméciga and Brutt-Griffler scrutinize the audio recordings of four literacy events taking place in a second-grade classroom to determine the link between learning and multimodal communication.

Covering another very crucial aspect in regard to literacy development, the last empirical study, by García et al., focuses on issues related to the teaching of literacy in EFL settings. Specifically, it investigates the contradictions one Colombian pre-service teacher experiences when planning her digital literacy lessons and carrying out the activities in her ten-grade classroom.

Of the three case studies that follow, two make a contrast between two languages and one superposes techniques employed in movies and printed literature. The study by Restrepo-Ramos, for instance, contrasts Creole and Spanish from San Andres Island in Colombia to find out the effect of language contact in this archipelago. The study by Vilorio et al., on the other hand, compares the use of pronouns in Wayuunaiki and Spanish to derive the differences and similarities between the grammatical systems of the two languages. Finally, the study by Garcia-Pedreira and Reis juxtaposes children and family movies with printed literature to discover the animation techniques used in those movies to rewrite the stories in the books.

As for the two literature reviews, these paint a detailed picture of two very current topics in the area of applied linguistics: radical books and academic writing. The first article, by Véliz, delves into aspects as varied as the use that radical books have been given in educational contexts, the research that has been produced on the topic, and the way that these help to construct meaning. The second article, by Chaverra et al., focuses on the multiple lines of research that have been taken in terms of academic writing, and the main epistemological, pedagogical and methodological postulates on which this research is based.

Drawing on critical linguistic and decolonial theories, the last article, by Bettney, presents a discussion of the ideologies, policies and practices that characterize bilingual education in Colombia. Although, for the most part, these seem to be all hegemonic and colonial, the author highlights the fact that they coexist with promising approaches that “support diverse linguistic identities and practices.”

Congratulations to all the authors for this amazing work and our deepest thanks and admiration for carrying on with your academic work in spite of the harsh circumstances.





**E  
M  
P  
I  
R  
I  
C  
A  
L  
  
S  
T  
U  
D  
I  
E  
S**



# TEXTOS ESCRITOS EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA POR ESTUDIANTES SORDOS BILINGÜES: UN ANÁLISIS DESDE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

TEXTS WRITTEN IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE BY DEAF BILINGUAL STUDENTS:  
A SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS ANALYSIS

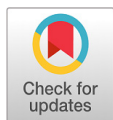
TEXTES ÉCRITS EN ESPAGNOL COMME LANGUE SECONDE PAR DES ÉTUDIANTS SORDS  
BILINGUES : UNE ANALYSE BASÉE SUR LA LINGUISTIQUE SYSTÉMIQUE-FONCTIONNELLE

TEXTOS ESCRITOS EM ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA POR ESTUDANTES SURDOS  
BILÍNGÜES: UMA ANÁLISE BASEADA NA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

**Diana Lucía Valencia-Méndez**

Docente, Institución Universitaria  
Escuela Nacional del Deporte, Cali,  
Colombia.  
dianalucíavalencia@gmail.com  
http://orcid.  
org/0000-0002-9483-5505

Este texto surge como producto de la investigación “La metafunción ideacional lógica en los textos escritos en español por estudiantes Sordos bilingües de bachillerato”, llevada a cabo entre febrero de 2017 y abril de 2018, en el marco de la Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Universidad del Valle



## RESUMEN

La escritura en español por estudiantes Sordos ha sido valorada, frecuentemente, con base en las producciones de estudiantes oyentes monolingües coetáneos, ignorando que se trata de un proceso escrito bilingüe bicultural. Este artículo presenta una descripción del español escrito como segunda lengua por cuatro estudiantes Sordos bilingües de último año de secundaria de la ciudad de Cali, usuarios de la lengua de señas colombiana. Se realizó un estudio descriptivo en el que se incluyeron entrevistas a los estudiantes y se recolectaron textos escritos. Estos datos permitieron analizar tanto la historia sociolingüística de los estudiantes como las funciones que cumplen las diferentes palabras. Para lograrlo, se utilizó la clasificación de Halliday en la lingüística sistémico-funcional: grupos, frases y clases de palabras. Se encontró adquisición tardía de ambas lenguas y escritura en español no estandarizado, con alta frecuencia de diversos grupos nominales, grupos verbales y frases preposicionales, y con baja frecuencia de grupos adverbiales, grupos conjuntivos y grupos preposicionales. Se advirtió que algunas de las variaciones lingüísticas podrían asociarse a la interlengua y a transferencias con la lengua de señas colombiana, lo cual es similar a lo que sucede con aprendices bilingües oyentes, con la diferencia de que la comunidad Sorda es una minoría usuaria de lenguas con diferentes modalidades y estatus social. También se observó que hay ausencia de expertos en educación bilingüe bicultural.

**Palabras clave:** estudiantes sordos; educación bilingüe; escritura en español; español como segunda lengua; lengua de señas colombiana; lingüística sistémico-funcional.

Recibido: 2021-01-20 / Aceptado: 2021-06-11 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a01>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



## ABSTRACT

Spanish language writing by Hearing-impaired students has often been judged on the same scale as peer monolingual hearing students' productions, overlooking the fact that it involves a bicultural bilingual writing process. This article provides a description of written Spanish as a second language by four bilingual hearing-impaired students, who are themselves Colombian sign language users in their last year of high school in the city of Cali, Colombia. The descriptive study involved interviews with the students and a collection of their written texts. This input allowed us to analyse both the students' sociolinguistic background and the roles performed by different words. In order to do that, we turned to Halliday's systemic-functional linguistics classification of words in groups, phrases and categories. Findings showed late acquisition of both languages and writing in non-standard Spanish, with highly frequent occurrence of varied noun phrases, verbal groups and prepositional phrases; and low frequency use of adverb groups, conjunction groups, and prepositional groups. It was noted that some linguistic variations might be related to an interlanguage and to a transference from Colombian sign language, which is similar to what happens with hearing bilingual learners, with the difference that the Deaf community is a minority in language use, with different modalities and social status. Finally, findings included a reported absence of experts in bicultural bilingual education.

**Keywords:** hearing-impaired students; bilingual education; writing in Spanish; Spanish as a second language; Colombian sign language; systemic-functional linguistics.

## RÉSUMÉ

L'écriture en espagnol par des étudiants sourds a été valorisée, fréquemment, sur la base des productions d'étudiants entendants monolingues du même âge, ignorant qu'il s'agit d'un processus d'écriture biculturelle bilingue. Cet article présente une description de l'espagnol écrit comme langue seconde par quatre élèves sourds bilingues en dernière année de lycée dans la ville de Cali. Les élèves utilisent la langue des signes colombienne. Une étude descriptive a été réalisée qui comprenait des entretiens avec les étudiants et une collection de textes écrits. Dans ceux-ci, nous avons analysé l'histoire sociolinguistique des étudiants ainsi que les fonctions que remplissent les différents mots. Pour ce faire, nous avons suivi la classification proposée par Halliday dans la linguistique systémique-fonctionnelle : en groupes, phrases et classes de mots. Les conclusions de l'étude incluent une acquisition tardive des deux langues et une écriture non standardisée en espagnol, avec une fréquence élevée de divers groupes nominaux, groupes verbaux et phrases prépositionnelles, et une faible fréquence de groupes adverbiaux, conjonctifs et prépositionnels. Aussi certaines variations linguistiques pourraient être associées à l'interlangue et aux transferts avec la langue des signes colombienne, ce qui est similaire à ce qui se passe avec les apprenants bilingues entendants, à la différence que la communauté sourde est un utilisateur minoritaire de langues avec des modalités et statut social divers. Finalement nous avons observé une absence d'experts en éducation bilingue biculturelle.

**Mots-clés :** étudiants sourds; enseignement bilingue ; écriture en espagnol; espagnol langue seconde; langue des signes colombienne; linguistique systémique-fonctionnelle.



## RESUMO

A escrita em espanhol por alunos surdos tem sido valorizada, frequentemente, a partir das produções de alunos monolíngues contemporâneos, ignorando que se trata de um processo de escrita bilíngue bicultural. Este artigo apresenta uma descrição do espanhol escrito como segunda língua por quatro alunos surdos bilíngues do último ano do ensino médio da cidade de Cali, usuários da língua de sinais colombiana. Realizou-se um estudo descritivo que incluiu entrevistas com alunos e coleta de textos escritos. Nestes, foi analisada a história sociolinguística dos alunos e as funções que as diferentes palavras desempenham. Com esse fim, utilizou-se a classificação proposta por Halliday na linguística sistêmico-funcional: em grupos, frases e classes de palavras. Os resultados indicam aquisição tardia de ambas as línguas e escrita em espanhol não padronizado, com grande frequência de vários grupos nominais, grupos verbais e frases preposicionais, e menor frequência de grupos adverbiais, conjuntivos e proposicionais. Observou-se que algumas das variações linguísticas podem estar associadas à interlíngua e transferências com a língua de sinais colombiana, o que é semelhante ao que acontece com alunos bilíngues ouvintes, com a diferença de que a comunidade Surda é uma minoria usuária de línguas com diferentes modalidades e status social. Ainda é notória a ausência de especialistas em educação bilíngue bicultural.

**Palavras chave:** estudantes surdos; educação bilíngue; escrita em espanhol; espanhol como segunda língua; língua de sinais colombiana; linguística sistêmico-funcional.

## Introducción

La concepción del *Sordo* desde la perspectiva socioantropológica ha generado, desde los años noventa, en Colombia, una propuesta educativa bilingüe bicultural, que promueve la lengua de señas colombiana (LSC) como primera lengua (L1) y el español como segunda lengua (L2) (Carvajal, 2009). Actualmente, los estudiantes Sordos se integran en instituciones de oyentes y comparten sus clases con ellos, mientras reciben el acompañamiento de un intérprete de LSC.

Desde esta perspectiva, se escribe “Sordo” con mayúscula para denominar a personas que no oyen y han desarrollado una identidad y una cultura fundamentada en el aprendizaje visual y la lengua de señas (LS), diferenciándose del concepto de *sordo* con minúscula, correspondiente a una visión clínica de la hipoacusia (Massone y Machado, 1994; Muñoz, 2020).

16

Aunque se han hecho esfuerzos por la inclusión y el uso de ambas lenguas en el contexto educativo, la comunidad Sorda sigue teniendo dificultades para alcanzar niveles avanzados de proficiencia en estas y de escolaridad. En el año 2018, solo el 8 % de 52 234 personas sordas entre los 6 y 18 años estaba matriculada en Colombia y al menos el 80 % de quienes presentaron la prueba SABER fueron clasificados en el nivel de desempeño más bajo en las pruebas de lectura crítica (Colombia, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos, 2019). Situaciones semejantes también se presentan en países desarrollados como Estados Unidos, donde solo el 27 % de los estudiantes de grado 12.º tiene alta competencia en la escritura (Mayer y Trezek, 2019). En cualquier caso, esto se constituye en un problema para garantizar el desempeño de las personas Sordas en la educación superior y en la vida laboral (Scott y Hoffmeister, 2018), lo que propicia la marginación en una sociedad mayoritariamente oyente (L. Tovar, 2004).

En parte, esta problemática se relaciona con que en el sector educativo hay desconocimiento de

aspectos de la educación bilingüe-bimodal, como las metodologías particulares, la necesidad de personal suficientemente instruido en bilingüismo y LS, los materiales específicos de evaluación y trabajo en el aula, etc. También se reconoce que falta más investigación en áreas como la enseñanza de la escritura a personas Sordas (Mayer y Trezek, 2019; Williams y Mayer, 2015). Esto ha generado una tendencia a usar metodologías que originariamente fueron creadas para oyentes y a comparar su competencia lingüística con la de la población Sorda (Celemín, 2014; Flórez *et al.*, 2010; Herrera, 2014; Herrera y Paz, 2019; Lissi *et al.*, 2012; Luna, 2014; Mayer y Trezek, 2019; Morales, 2009; Pacheco y Anzola, 2011; Rusell, 2016; Scott y Hoffmeister, 2018; L. Tovar, 2002; 2005; Zambrano, 2008).

Lo anterior conduce, en muchos casos, a concebir las producciones de las personas Sordas desde el error o la deficiencia, y a desconocerlas como aprendices bilingües, que transitan entre culturas y lenguas de diferente modalidad, por lo que experimentan fenómenos propios del contacto entre lenguas, como las transferencias, las divergencias y los cambios en la sintaxis (Galvis, 2005; Herrera, 2014; K. Tovar, 2016; Lissi *et al.*, 2012; Massone *et al.*, 2005; Menéndez, 2012; Rusell, 2016; Scott y Hoffmeister, 2018; Zambrano, 2008).

En este sentido, este artículo describe el español escrito por estudiantes Sordos bilingües de último grado de educación secundaria. Presenta los grupos, las frases y las relaciones entre cláusulas hallados en la muestra, mediante el modelo de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (2014), que concibe el estrato léxico-gramatical en relación con el uso de la lengua que hacen los hablantes para manifestar su pensamiento y no solo como un conjunto de reglas lingüísticas.

Además, contempla la posibilidad de que muchos de los hallazgos que no corresponden al español estándar se pueden relacionar con la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1972), lo que permite reconocer la influencia que tiene la LS en la adquisición

de la L2 como parte de un proceso natural del bilingüismo, sin reducir las ocurrencias alejadas de la norma a “errores”.

### Marco teórico

Desde el paradigma socioantropológico, se concibe a la persona Sorda como ser diferente, no deficiente, poseedor de la LS, símbolo de identidad y de pertenencia a la comunidad Sorda, que es lingüísticamente minoritaria y heterogénea (Massone *et al.*, 1999; Rodríguez, 2013; L. Tovar, 2004).

A continuación se presentan los conceptos de *bilingüismo*, *interlengua* y *lingüística sistémico-funcional*. Por último, se exponen algunos estudios que sirven como antecedentes y bases para el análisis de la lengua escrita de las personas Sordas.

### Bilingüismo

En este artículo se acoge la clasificación de bilingüismo dada por Appel y Muysken (2005). La primera es el *bilingüismo social*, que afirma que casi todas las sociedades son bilingües, pero el nivel de bilingüismo varía de una sociedad a otra. Así, en Colombia, las personas Sordas son una minoría bilingüe en los sentidos sociológico y estadístico, y los oyentes, que son mayoría, manejan el poder y tienden a ser monolingües.

La segunda es el *bilingüismo individual*, relacionado con el uso que una persona hace de las lenguas que conoce, entendiendo que el desarrollo de las habilidades lingüísticas variará de acuerdo con las funciones que dichas lenguas cumplan en los diferentes dominios de la sociedad (Romaine, 1996) y con las necesidades personales. En el caso de las personas Sordas, L. Tovar (1995) expone que la LS cumple con funciones inferiores, relacionadas con dominios restringidos al hogar, al barrio y al culto religioso, mientras que la lengua oficial, el español en este caso, se emplea para las funciones de orden superior, relacionadas con el poder y la educación.

### Aspectos afectivos del bilingüismo

En la adquisición de L2, Brown (2007) plantea la importancia de reconocer la influencia de los sentimientos o emociones en los comportamientos de los aprendices de L2, ya que el bilingüismo no está mediado únicamente por variables cognitivas. El autor expone que “El desarrollo de estados afectivos o sentimientos involucra una variedad de factores de personalidad, sentimientos tanto sobre nosotros mismos como sobre los demás con los que entramos en contacto” (Brown, 2017, p. 140). Esto es relevante si se tiene en cuenta que la persona se relacionará con la nueva lengua y cultura de acuerdo con la valoración y las sensaciones que vaya experimentando en la medida en que se acerca a ellas.

El primer aspecto afectivo que se quiere considerar es la *autoestima*, que se relaciona con “el concepto de sí mismo de una persona, la aceptación de sí mismo y el reflejo de sí mismo como se ve en la interacción entre uno mismo y los demás” (Brown, 2007, p. 141). Esta influye en el éxito que tenga el aprendiz sobre la L2 y la forma en que percibe aspectos culturales que se asocian al proceso. Al respecto, los docentes cumplen un papel que puede incidir positivamente en el desempeño lingüístico y el bienestar emocional de los estudiantes.

El segundo es el *deseo de comunicarse*, que es la voluntad que una persona tiene para iniciar o evitar una interacción con otro. Es un factor que no depende solo de tener una alta habilidad comunicativa, sino también de otros factores emocionales y personales. El deseo de comunicarse será más alto si la persona recibe apoyo de las demás personas para comunicarse y tiene impacto sobre la concepción social que el aprendiz tiene de sí mismo. Esto se puede relacionar con la explicación de Carvajal (2009) sobre la forma en que se puede debilitar la intención de comunicación de las personas Sordas con las oyentes cuando perciben que estas solo deletrean y usan pocas señas, lo que aumenta



la desmotivación y genera aislamiento del grupo Sordo respecto al de los oyentes.

El tercero es la *empatía*, relacionada con el reconocimiento del sentir ajeno, la cual es más fácil de alcanzar por medio de la comunicación oral que de la escrita; por tanto, si entre Sordos y oyentes no hay comunicación fluida en LSC, será más difícil generarla para facilitar la comprensión del otro.

El último es la *motivación*, que es el esfuerzo y la toma de decisiones que una persona hace por alcanzar un objetivo según sus necesidades personales y el contexto en que se desenvuelve. La motivación puede ser global, situacional u orientada a una tarea. Así, quienes están motivados a aprender a leer se esfuerzan por lograrlo, porque comprenden el valor de la lectura, pero si la consideran inútil, no lo harán. También es posible que el grado de motivación que tenga una persona Sorda de aprender la L2 a nivel global sea alto, pero la motivación por realizar bien una tarea escrita puede ser baja, lo que influirá en el nivel de desempeño que alcance en esta.

### Interlengua

La *interlengua* (Selinker, 1972) es una gramática provisional de la L2, generada por los aprendices bilingües mientras van avanzando en su proceso de bilingüismo. Tiene características de la primera y la segunda lengua, y va evolucionando y acercándose a la lengua meta (L2). Adicionalmente, Larsen-Freeman (2014) explica que la interlengua es cambiante, dinámica y que el usuario de la L2 no necesariamente llegará a hablar como un nativo.

La interlengua permite entender que la escritura de la comunidad Sorda puede tener características de la LS y de la L2, ambas con modalidades diferentes: una visogestual y otra escrita. Por ejemplo, en la estructura sintáctica de una cláusula del español, una persona Sorda puede omitir un grupo o parte de él, en tanto en la primera lengua este se produce mediante un rasgo no manual, mientras

que en la L2 se organizan de forma consecutiva y lineal.

Por lo anterior, se considera que al hablar de interlengua es propicio el concepto de *divergencia* (Menéndez, 2012), para referirse a las ocurrencias alejadas de la norma lingüística, que, en este caso, surgen por el contacto entre la LS y la L2, ya sea por causas intralingüísticas, propias del desarrollo lingüístico, o por causas interlingüísticas, como ocurre con las transferencias.

Esto permite dejar de lado la noción de “error”, por considerarla inapropiada para hablar de procesos de aprendizaje bilingüe intermodal, como sucede en el caso de la comunidad Sorda.

Por su parte, Galvis (2005) expone que en fases iniciales de adquisición de la L2 hay omisión de artículos, pronombres, preposiciones, verbos, especialmente de *ser* y *estar*. Y Ruiz (2011) concluye que la falta de concordancia entre sujeto y verbo provoca una falta de relación sintáctica y léxica que interrumpe la continuidad semántica y la identificación de los sujetos, lo que está muy ligado con la manera en que funciona la LS mexicana.

### Lingüística sistémico-funcional

La lingüística sistémico-funcional (LSF) de Halliday (2014) es el modelo escogido en este artículo para analizar las producciones escritas de las personas Sordas, porque se enfoca en “la descripción de la lengua como un recurso para significar más que como un conjunto de reglas” (Halliday y Martin, 1993, p. 22).

La LSF trabaja con textos completos y usa las *cláusulas* como unidad básica del estrato léxico-gramatical (Halliday, 2014), porque es la construcción de un complejo de ideas que se relacionan entre sí para significar las cosas, los acontecimientos y los sentimientos. Las cláusulas se relacionan entre sí formando complejos de cláusulas de manera paratáctica e hipotáctica, lo que en otras teorías es equivalente a la coordinación y a la subordinación.

A partir de la cláusula se manifiestan tres *metafunciones* simultáneamente: la lógica, la interpersonal y la textual. En esta investigación se trabajó con la *metafunción lógica*, para dar cuenta de los grupos, las frases y las clases de palabras que constituyeron las muestras. Para el análisis, también se utilizó la propuesta adaptada de la LSF para la lengua española, desarrollada por Ghio y Fernández (2005).

Halliday (2014) propone las siguientes unidades sintagmáticas:

- El grupo nominal (GN): conformado por la “cosa” de la que se habla, es decir, un nombre propio, común o pronombre, que puede ir acompañado de pre o posmodificadores (deícticos, posdeícticos, epítetos, clasificadores, numerativos y frases preposicionales).
- El grupo verbal (GV): el proceso dentro de la cláusula. Puede ir compuesto por un solo verbo, que expresa el evento, o expandirse a un operador finito y un predicador.
- El grupo adjetival (G. Adj): un adjetivo que funciona como núcleo. Para la investigación, solo se tomaron en cuenta los adjetivos que funcionaron como atributo en un proceso o con otros premodificadores y posmodificadores.
- El grupo adverbial (G. Adv): un adverbio que funciona como núcleo y puede estar acompañado de premodificadores y posmodificadores.
- El grupo conjuntivo (GC): una conjunción que une dos o más cláusulas o complejos de cláusula, y puede ser de tres clases: enlace, unión o continuativo.
- El grupo preposicional (GP): un grupo de preposiciones con más de una palabra.
- La frase preposicional (FP): un conjunto conformado por una preposición con función de núcleo, seguida de un GN. En la investigación solo se contabilizaron las FP que no estuvieran dentro del GN, con el fin de evitar doble registro.

#### Aportes de otras investigaciones

Se han realizado investigaciones sobre la lengua escrita de personas Sordas que sirven de base para

el análisis. A continuación se mencionan algunas de ellas.

K. Tovar (2016) usa la LSF y manifiesta que los Sordos caleños tienen un grado bajo de comprensión de conjunciones, vocabulario, tiempos verbales, pronombres y algunos adjetivos. También Scott y Hoffmeister (2018) exponen que más de la mitad de los estudiantes estadounidenses hacen intentos por definir conceptos, pero no logran ser claros y precisos, como correspondería al inglés académico.

Por su parte, Herrera (2014) y Herrera *et al.* (2007) muestran que los chilenos manejan la estructura discursiva narrativa, pero usan oraciones simples y con errores. Igualmente, Morales (2009) expone que los Sordos identifican la macroestructura de los tipos textuales, pero desconocen aspectos como género, número, conjugación verbal, artículos, sustantivos, adjetivos, complementos, vocabulario, sinónimos, antónimos y diminutivos.

Por último, Gutiérrez (2012) analizó la escritura de alumnos Sordos españoles de primaria y secundaria, observando que a pesar de que hay organización discursiva, les falta dominio de recursos lingüísticos formales, lo que afecta la calidad de la organización textual.

#### Método

Se hizo un análisis descriptivo de las unidades sintagmáticas presentes en textos escritos por estudiantes Sordos, utilizando la LSF. También se llevó a cabo una entrevista para obtener información sociolingüística y percepciones de los participantes respecto a su aprendizaje del español como L2.

A través de estos procesos, se respetaron las normas éticas de recolección y tratamiento de los datos, y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y sus acudientes.

Los siguientes párrafos describen con mayor detalle los participantes y sus características, los instrumentos utilizados para recolectar los datos y el método para llevar a cabo su análisis.

**Los participantes**

En el estudio participaron cuatro estudiantes Sordos, correspondientes al total de matriculados en el último año escolar (grado 11.º) de una institución educativa pública de Cali, Colombia, que trabaja bajo el modelo de educación bilingüe bicultural.

Los estudiantes tenían entre 19 y 20 años, hipoacusia neurosensorial bilateral profunda, a excepción de uno, de quien no se pudo conocer el grado de pérdida. Recibieron terapia oralista durante la infancia. Al momento de la investigación usaban ayudas auditivas, aunque no con la misma frecuencia e intensidad. La LSC era su L1 y estaban en proceso de adquisición del español escrito como L2 dentro de su contexto escolar.

**Instrumentos y recolección de datos**

Los datos se recolectaron dentro de la institución educativa mediante textos escritos por los estudiantes y entrevistas, con el acompañamiento de la intérprete de LSC encargada del grado 11.º.

Se recogieron 16 textos. Para ello, la investigadora diseñó cuatro talleres, cada uno de 80 minutos de duración, aplicados a lo largo de un mes, uno por semana. Los temas se relacionaron con cultura Sorda y fútbol, por lo que eran reconocidos por los participantes.

Se usaron videos para presentar los temas y se dieron consignas en LSC para que luego escribieran manualmente y de manera independiente, en hojas en blanco.

No se brindó modelamiento, es decir, ejemplos de cómo escribir, pero se permitió a los participantes hacer preguntas.

Finalmente, cada estudiante escribió dos textos narrativos y dos explicativos. Con esto se buscó obtener producciones en las que se viera el uso léxico-gramatical del español que hacen cuando narran y explican mediante sus propios recursos lingüísticos, ya que son acciones propias del contexto académico.

También se realizó una entrevista semiestructurada individual sobre la historia sociolingüística, basándose en Finau (2014) y Santos (2009), y sobre aspectos afectivos relacionados con la L2 (Brown, 2007). La entrevista se efectuó en LSC, duró 20 minutos y se grabó en video.

**Análisis de los datos**

Los 16 textos fueron tratados como productos, partiendo del hecho de que la escritura debe entenderse en sí misma. Por eso, no se pidió explicación sobre lo que escribieron; además, no había manera de asegurar que recordaran por qué habían tomado determinadas elecciones.

Cada texto se transcribió conservando la forma original en que fueron escritos por los participantes y se dividió manualmente en cláusulas, usando las convenciones de división propuestas por Halliday (2014, p. 10), que pueden observarse en la Tabla 1. Para determinar el límite de cada cláusula, se identificó el GV, que es el elemento

20

**Tabla 1** Convenciones de notación para representar la constitución léxico-gramatical de las cláusulas

Convención	Rango	Convención	Rango	Convención	Rango
	Complejo de cláusula	[[[ ]]]	Complejo de cláusula bajada de rango	<<<< >>>>	Complejo de cláusula incrustado
	Cláusula	[[ ]]	Cláusula bajada de rango	<< >>	Cláusula incrustada
	Grupo o frase	[ ]	Grupo o frase bajada de rango	< >	Grupo o frase incrustada



mínimo que la conforma, y en los casos en que no estuvo presente, se tomó como base el GN. Se aclara que cuando uno de los dos elementos fue omitido en las cláusulas, lo que dificulta su comprensión, la división fue ejecutada según el criterio de la investigadora.

A continuación se observa un ejemplo de cómo se hizo este procedimiento con un texto de un participante:

[[[Porque el problema de comunicar entre oyentes y Sordos es dificulta de comunicarse]] y a oyente habla mas que otró oyente [[para comunicarse bien,]] y el oyente te ignora a Sordo, [[porque lo Sordo no puede hablar la voz]] es que le gusta mas las señas y [[porque falta la palabra correcta.]] ]]

[[De slucionar de oyente a Sordo [[para que aprendé la señas]] para enseñarla]] ]y luego el oyente le gusta el abecedario de la letra ]y el diferente los mas dificil de la palabra señas]] y el oyente queda paciencia [[para cambiar las señas [[para comunicarse bien entre oyente y Sordo]]]], y el oyenté va hacer gesticular [[para que los Sordos entienda bien]] y los Sordo tambien va empatia de la palabra correcta ]y alguno la palabra la incorrecta ]y el oyente va ayudar a corregir la palabra [[para que se queda bien perfecto:)] ]]

A su vez, cada cláusula se dividió en GP y FP, mediante la escala de rangos de Halliday (2014). De esta manera, se obtuvo información que se procesó en Excel®, con el fin de obtener datos cuantitativos, como se observa en las primeras dos tablas del siguiente apartado.

También se usó el programa AntConc (Laurence, 2014) para obtener listas y frecuencias de palabras y colocaciones, con el fin de observar tendencias; sin embargo, de estas últimas no se encontraron datos significativos, porque los participantes no necesariamente usaban las palabras con la misma función que tienen en español. Por eso, no se estimó totalmente eficaz el uso de programas digitales para procesamiento de corpus, ya que las etiquetas están diseñadas para la lengua estándar.

Adicionalmente, se contabilizaron los siguientes tipos de divergencias: del GV, cuando había omisión de un verbo del grupo, conjugación

incoherente con el tiempo o el número de la “cosa”; del GN, cuando la “cosa” o todo el grupo era elidido o si no había correspondencia entre los deícticos y la “cosa”; de los deícticos determinantes, cuando eran omitidos o usados innecesariamente en una cláusula; de FP, cuando se omitía una preposición que precedía a una frase que funcionaría como posmodificador de una “cosa” o de un adverbio. Por último, bajo la etiqueta “Otras observaciones” se clasificaron hallazgos donde hubo omisión de un grupo o parte del mismo, uso excesivo de conjunciones, ordenación alterada de grupos en una cláusula, presencia innecesaria o ausencia equívoca de palabras o grupos en una cláusula, y cláusulas que generaban mucha dificultad para comprender el sentido de un complejo de cláusulas.

Luego de este proceso, como la investigadora tiene un nivel básico de LSC, solicitó el apoyo de un intérprete de LSC y licenciado en Español, para resolver inquietudes que surgieron en apartados difíciles de entender y aclarar dudas de posibles transferencias entre la LSC y el español.

Finalmente, se transcribieron los datos de la entrevista con ayuda del intérprete y se hizo una caracterización sociolingüística de los estudiantes y de aspectos afectivos que pueden influir en la producción del español.

## Resultados

Las entrevistas mostraron que los participantes tenían diferentes niveles de LSC, con la que se contactaron por primera vez cuando uno de ellos tenía 6 años de edad, mientras que los demás lo hicieron después de los 10 años. Todos recibieron terapia oralista, pero al momento de la investigación habían elegido la LSC como L1. Todos tuvieron contacto con el español escrito después de los 8 años de edad.

Se indagó también sobre las formas de comunicarse en los contextos inmediatos. En la escuela tenían una persona Sorda como modelo lingüístico, que dictaba la clase de cultura Sorda, y una

intérprete de LSC, para todas sus clases con docentes y compañeros oyentes. La docente que les dictaba la clase de español era bilingüe en español e inglés, pero no sabía LSC, ni tenía formación en educación de personas Sordas.

En cuanto a su hogar, dos estudiantes se comunicaban oralmente con sus familias, ya que habían logrado algún nivel de oralización en la infancia; otro tenía una familiar que conocía algunas señas y el último contaba con un hermano menor que sabía LSC.

Adicionalmente, tres de los participantes manifestaron que aparte de la intérprete, el modelo lingüístico y la clase de español, no recibían más apoyo para el aprendizaje de ninguna de las lenguas, y uno refirió recibir algún apoyo de su familia.

Por otro lado, tres de los cuatro participantes dijeron tener motivación por aprender español hasta alcanzar un nivel que les facilitara comunicarse independientemente y estudiar una profesión, aunque consideraban que, de cualquier forma, los intérpretes siempre serán necesarios para la comunidad Sorda. Uno de ellos no mostró interés y no se pudo conocer la razón al preguntarle, pero la intérprete explicó que tal vez el estudiante no tenía suficiente desarrollo en ninguna lengua para explicarlo.

Al indagar por sus hábitos de lectura, solo uno de los estudiantes manifestó tenerlo.

Sobre su experiencia con el español, dijeron que era difícil de aprender, especialmente la conjugación verbal, la estructuración y la cohesión entre párrafos, mientras que les parecía más sencillo el vocabulario relacionando con nombres y adjetivos.

Por otra parte, de los textos se puede afirmar que el análisis lingüístico fue dispendioso, en cuanto la léxico-gramática hallada fue distante de la lengua estándar, por lo que la interpretación de los datos dependió, en cierta medida, de las hipótesis sobre los usos que los participantes hicieron de la L2 y del análisis de las divergencias realizado entre la investigadora y el intérprete de LSC.

En la Tabla 2 se puede observar el total de cláusulas de la muestra y se detalla cuántas produjo cada participante por texto.

En relación con la estructuración general de las cláusulas, algunas conservaban la léxico-gramática del español, especialmente en el caso de dos de los participantes; sin embargo, en todos los textos hubo mayor producción de cláusulas que no son fáciles de comprender, debido a divergencias como falta de conjunciones entre ellas, ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor un complejo de cláusulas, ubicación de los grupos en orden diferente al de la lengua estándar, entre otros.

En cuanto a las unidades sintagmáticas (véase Tabla 3), se identificaron mayormente GN, seguidos de GV y de FP, mientras que los GP, G. Adj y G. Adv no estuvieron presentes en todos los textos. Los GP fueron muy escasos.

Específicamente, en los 332 GN, se identificaron los que estaban compuestos solo por núcleo o que además tenían premodificadores o posmodificadores, como se muestra en algunos ejemplos en la Tabla 4. No se encontraron GN con deícticos de tipo determinante inclusivo, numerativos ordenativos exactos ni inexactos, y tampoco fueron de uso común el marcador no genitivo ni el marcador genitivo, que solo fue detectado una vez. Como se dijo anteriormente, los ejemplos<sup>1</sup> conservan la forma original en que los produjeron los participantes y en las tablas han sido separados por comas.

El GN fue el segundo grupo con más divergencias, puesto que estas se hallaron desde el 20 % en los textos del participante que menos las produjo, hasta el 48 % en los del participante que más las escribió. Aquellas se caracterizaron por presentar

1 Todos los ejemplos del artículo están escritos en cursiva para evitar confusiones, porque al ser en español, es necesario diferenciarlos visualmente de la escritura de la autora.

omisión del núcleo o de todo el grupo en la cláusula; falta de correspondencia entre la “cosa” y el género o el número de un premodificador o posmodificador; reemplazo de la “cosa” por otra

palabra con la misma función, pero que para el contexto de la cláusula no se consideró pertinente, y alteración del orden del GN, como se puede ver en algunos ejemplos de la Tabla 5.

**Tabla 2** Contabilización de las cláusulas

Participante	Cláusulas del texto expositivo 1	Cláusulas del texto expositivo 2	Cláusulas del texto narrativo 1	Cláusulas del texto narrativo 2	Total de cláusulas por participante
Estudiante 1	22	14	37	22	95
Estudiante 2	22	26	22	28	98
Estudiante 3	23	43	24	35	125
Estudiante 4	18	32	30	19	99
<b>Total de cláusulas por texto</b>	<b>85</b>	<b>115</b>	<b>113</b>	<b>104</b>	<b>417</b>

**Tabla 3** Unidades sintagmáticas

Participante/ Unidad sintagmática	Grupo nominal (GN)	Grupo verbal (GV)	Grupo adjetival (G. Adj)	Grupo adverbial (G. Adv)	Grupo conjuntivo (GC)	Grupo preposicional (GP)	Frase preposicional (FP)
Estudiante 1	94	71	2	12	15	0	19
Estudiante 2	77	83	7	13	19	2	25
Estudiante 3	87	87	2	5	18	0	31
Estudiante 4	74	73	7	6	20	0	32
Total	332	314	18	36	72	2	107

**Tabla 4** Ejemplos de grupos nominales

Grupo nominal con premodificadores	Grupo nominal con posmodificadores	Grupo nominal con pre y posmodificadores
Los soluciones, la universidad, la casa, la señas, los arbitro, los sordos, el oyente, la voz, mi mamá, 7 años, mi familia, buen disipina	medias blanco, azul, amarilla; normas de futbol, ley de normas, camisa de futbol, entrada fuerte, comunicacion difícil, red social, comunidad sordos	Muchos problemas de fiebre, la persona sorda, la lengua de señas, una pasta de dolor “Genizol” acetaminofen, la tarjeta amarilla, el abecedario de la letra, un maestro de Sordo

**Tabla 5** Ejemplos de divergencias del grupo nominal

Omisión del grupo nominal o su núcleo	Cláusulas en que sobra elemento del grupo nominal	Cláusulas en las que el orden del grupo nominal está alterado	Cláusula con divergencia de número o género
Mejorar es enseñará penal, Que hace muy dificl, Deber de hacer una regla	ya maestro yo enseñas en los alumuno	Es la cabeza de dolor, lo que necesitaba una pasta de dolor	es sorda profundo, fui al farmaceutica, las seña



Tabla 6 Ejemplos de grupos verbales

Grupo verbal constituidos únicamente por núcleo	Grupo verbal compuesto por Operador Finito y Predicador	Grupo verbal con “POLARIDAD” negativa
pregunto, nacio, fue, demora, escribe, enseña, es.	empujar debe, puede jugar, no puedo estudiar, fui va, sabe bien escribir, puede claro entiende, va hacer gesticular, va ayudar a corregir,	no sabe, no puedo, no creo, no puedo pedir, no usa, no puedo hacer, no puede quitar

Tabla 7 Ejemplos de divergencias de los grupos verbales

Omisión de verbo	Conjugación verbal	Omisión de un componente	Adición innecesaria de un verbo
Sordo difícil comunicación, Porque no facil, Como la tarjeta amarilla.	Todos habla con oyente, Nuevos jugadores de la primera vez no sabe	De slucionar de oyente a los Sordo tambien va empatia de la palabra correcta y alguno la palabra la incorrecta	Sordo, como llamar es mi Hermana, como quiero ser aprender las señas

24

La segunda unidad sintagmática con más número de apariciones fue el GV, con 314 hallazgos. Se identificaron GV constituidos por núcleo, por un Operador Finito y un Predicador o denotando “POLARIDAD” negativa o positiva, como se muestra en la Tabla 6.

De todos los grupos, en el GV fue en el que se halló el mayor número de divergencias, desde el 38 % en los GV del participante que menos las produjo, hasta el 75 % en el participante que más las hizo. Las divergencias estuvieron relacionadas con la conjugación verbal, la omisión de todo el GV o de uno de sus componentes, el uso de un verbo que no era el más adecuado para el contexto o el uso de verbos que sobran en la cláusula, como puede verse en los ejemplos de la Tabla 7.

Por otra parte, se encontraron 18 G. Adj en once textos. La mayoría estuvieron conformados solo por núcleo y unos cuantos presentaban el adverbio *muy* como premodificador; por ejemplo: *muy peor, muy famoso, muy difícil, muy fácil*.

En lo referente al G. Adv, se detectaron 36 veces en 13 textos, siendo producidos en mayor medida por dos de los participantes. Estos se constituyeron únicamente por núcleo, como se aprecia en la parte subrayada en los siguientes ejemplos: *demora*

*mucho, sabe bien escribir, puede claro, haciendo trampa mucho tiempo, se queda bien perfecto, habla más, comunicarse bien, muy rápido, hablas como siempre, ya nacio*. Y solo dos de estos grupos estaban constituidos por más de un adverbio, como se ve los ejemplos: *aprendo poco a poco y poco a poco ya hay señas*.

En cuanto al GC, se encontró 72 veces, en su mayoría constituido solo de núcleo. Los cuatro participantes usaron: *y, pero, porque, para*, siendo *y* el más frecuente. En cuanto a grupos compuestos por más de una conjunción, se hallaron: *y luego, y entonces*. Otros GC mucho menos frecuentes usados por uno o dos de los participantes fueron: *ni, ejemplo, así, si, entonces y mas*.

Por último, el GP fue el de menor ocurrencia, producido dos veces por un solo participante, mediante el grupo *dentro de*, mientras que las FP fueron escritas 107 veces en textos de todos los participantes. Sobre las FP, hubo divergencias por omisión de la preposición, que daría paso a un posmodificador de la “cosa” en un GN, como, por ejemplo: *Como empatía comunicacion comunidad Sordos, Kruse van la ciudad de Sch leswig*; o, por el contrario, por el uso de una preposición que no se consideró pertinente en la cláusula o que reemplazaba a otra que sería más adecuada, como en el

caso del ejemplo: *Fue en la escuela de oyentes, nuevos jugadores de la primera vez.*

## Discusión

Los datos de las entrevistas permiten reflexionar sobre la necesidad de seguir promoviendo el contacto temprano con la LSC para las familias de personas Sordas, pues se sigue invirtiendo parte importante de la primera infancia en procesos de oralización, sin propiciar de la misma forma el contacto con la lengua de la comunidad Sorda y, como se puede observar, todos los participantes optaron con el tiempo por hacer de la LSC su L1.

Además, como lo explica Herrera (2014), la mayoría de las personas Sordas ingresan al sistema escolar sin una L1 consolidada y deben aprender a leer y escribir en una segunda lengua que no conocen y a la que no se pueden exponer de manera natural en sus primeros años de vida, a diferencia de los estudiantes oyentes bilingües. Igualmente, Scott y Hoffmeister (2018) plantean que dominar la LS es un fuerte predictor para alcanzar precisión en la escritura académica.

También es necesario revisar cómo los oyentes están promoviendo la adquisición de la L2 de los estudiantes Sordos, pues la mayoría de personas que los rodean no tienen una comunicación fluida cara a cara en LSC, lo que disminuye las oportunidades para interactuar en tiempo real y orientar la comprensión de actividades personales o propias de esferas donde el español es dominante, como lo son las tareas escolares. Por tanto, teniendo en cuenta los aportes de Brown (2007), puede que esto genere problemas sobre aspectos afectivos influyentes en la adquisición de la L2, como la empatía y el deseo de comunicarse entre oyentes y Sordos, y la autoestima de los aprendices Sordos como minoría lingüística. En este orden de ideas, Noel (2019) afirma que la educación de los Sordos requiere que en todo momento se viva en un ambiente de bilingüismo.

Sumado a lo anterior, debe aprovecharse la motivación de los participantes para comunicarse

en español, pues como lo explica Galvis (2005), influye en el desarrollo de la interlengua y la conciencia metalingüística y metacognitiva. Además, ello impacta el valor que los aprendices dan a la L2, los hace recursivos y determina el grado de cumplimiento de sus metas (Brown, 2007).

Por eso es muy importante que los educadores oyentes interactúen en LSC y conozcan sobre bilingüismo, interculturalidad y metodologías para enseñar L2 de diferente modalidad (Herrera y Paz, 2019; Muñoz, 2020; Noel, 2019). Al respecto, Mayer y Trezek (2019) afirman que, en la actualidad, hay docentes que manifiestan no sentirse preparados para enseñar la escritura a los estudiantes Sordos. Y Williams y Mayer (2015) explican que la LS es necesaria, pero no suficiente, porque también se precisa la adquisición del principio alfabético, el desarrollo de la sintaxis y la gramática de la L2.

Por otra parte, en lo concerniente al análisis de los textos escritos, la alta frecuencia de cláusulas difíciles de comprender es un elemento común en los textos de la comunidad Sorda, ya que, como lo manifiestan Herrera (2014), Mayer y Trezek (2019), Rusell (2016) y Scott y Hoffmeister (2018), la sintaxis de la L2 es uno de los aspectos más difíciles. Lo mismo manifestó Ruiz (2011), al afirmar tener problemas para comprender los límites entre cláusulas escritas por esta población, porque en su escritura no había correspondencia término a término con las estructuras del español o había problemas con la puntuación, lo cual resultaba incoherente para quien no supiera lengua de señas mexicana.

Adicionalmente, Galvis (2005) explica que cuando el grado de competencia en la L2 no es suficiente, se observa transferencia de la LSC en los escritos, por lo que es de esperarse que no haya correspondencia palabra-seña y en ocasiones recurran a la perífrasis y la paráfrasis, o que una idea completa en español pueda expresarse con pocas señas y, al escribirla, sus estructuras sean simplificadas.

Sin embargo, no se puede negar que, a pesar de la influencia de la LSC en el español, los estudiantes se esfuerzan por utilizar elementos del español, en algunos casos con más acierto que otros. Como lo expresan Massone *et al.* (2005), no es cierto que las personas Sordas utilicen una estructura pura de la LS al escribir en español, pues agregan a sus textos elementos morfológicos y léxicos que no están presentes en la LS y utilizan signos ortográficos, lo cual concuerda con las características de la interlengua expuestas en la literatura (Larsen-Freeman y Long, 1991). En el caso del inglés, el 60 % de los estudiantes intentan definir términos, pero sin la precisión propia del registro académico (Scott y Hoffmeister, 2018).

En cuanto a las unidades sintagmáticas, la composición de los GN coincide con lo observado por K. Tovar (2016), Massone *et al.* (2005) y Zambrano (2008), quienes también reportaron falta de correspondencia entre género y número, y omisión de artículos, que en la LSF han sido denominados “deícticos”. Además, las divergencias del GN pueden estar relacionadas con que las personas Sordas muchas veces desconocen que una misma señal tiene diferentes nombres en español y utilizan los que conocen, pudiendo generar un significado diferente al que esperan, sin ser conscientes, aspecto en el que no difieren de los aprendices oyentes de lenguas orales. Lissi *et al.* (2012) tratan estos casos como dificultades semánticas, al igual que Galvis (2005), quien desde la visión de la interlengua las denomina “transferencias semánticas”.

Sumado a lo anterior, se debe tener en cuenta que en LSC, los nombres propios suelen representarse por medio de una señal icónica, lo que hace que no se practique su deletreo constantemente; por lo tanto, es natural que se presenten inversiones, migraciones o reemplazos de grafemas, como, por ejemplo, *nalpon* (Napoleón), *matemacias* (matemáticas) y *geofítica* (geografía).

Pasando a otro punto, los GV guardan relación con lo manifestado en las entrevistas acerca de lo

difícil que es para los participantes la conjugación verbal y puede tener una explicación si se considera que el español ha sido influido por la LSC, debido a que esta no posee señas para conjugar cada verbo, sino que los produce en infinitivo, y mediante rasgos no manuales y marcaciones espaciales se indica su tiempo, persona, “POLARIDAD” y otras características.

Esto concuerda con la explicación de Menéndez (2012) sobre las divergencias que observó en la conjugación verbal de la L2 de personas Sordas, manifestando que había influencia importante de la LS, en la que la concordancia verbal depende de relaciones espaciales y visuales, y no de relaciones gramaticales, como en el español.

Las divergencias en la conjugación verbal de los GV se asemejan a las encontradas por Galvis (2005), Morales (2009), Ruiz (2011) y Zambrano (2008). En especial, Ruiz (2011) afirma que la falta de marcación de la persona y el número en los verbos genera problemas en lo más básico de la cohesión, puesto que la concordancia entre sujeto y verbo ancla el tópico primario en la cláusula y expone que, al igual que en la presente investigación, tuvo que recurrir a la deducción para reconocer los sujetos por medio del contexto de las cláusulas y las narraciones. Adicionalmente, deja claro que el sistema de conjugación del español es difícil para todos los aprendices de L2, ya sean oyentes o Sordos, lo que genera muchos problemas en la interlengua.

En cuanto al G. Adj, al hacer el análisis en compañía de intérprete de LSC, se plantea que su baja producción se puede relacionar con las diferencias que hay entre la LSC y el español, ya que este corresponde a una lengua lineal, en la que se observa cada componente de la cláusula en un espacio y en la que se utiliza el verbo *es* para establecer relación de atributo entre la “cosa” y el adjetivo; sin embargo, no pasa lo mismo en LSC, que es una lengua tridimensional, sin señal específica para el verbo *es* para relaciones de atributo y solo se habla de G. Adj en LSC cuando se marca posesión.



Asimismo, otros estudios reportaron omisión especial del verbo copulativo (proceso relacional, en LSF) “ser/estar”. Específicamente, Menéndez (2012) explica que en LS, la cópula ser/estar no aparece de manera explícita. Por su parte, Ruiz (2011) manifiesta que esto puede ser un marcador importante de la interlengua, por transferencia de la LS a la L2. En la misma línea de ideas, Galvis (2005) y K. Tovar (2016) reportan que dicha omisión en la L2 es parte de un fenómeno de simplificación propia del proceso de interlengua. Adicionalmente, Massone *et al.* (2005) exponen que la lengua de señas argentina, así como en muchas otras LS, las cualidades de las personas y de los objetos son verbos de estado y no hay adjetivos, por lo que al ser un sistema diferente al español, genera inseguridades a la hora de ser usado en la escritura. L. Tovar (2008) también especula sobre esta posibilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera importante que las personas Sordas puedan comprender el significado de los G. Adj en diferentes contextos, puesto que en LSC son incluidos mediante rasgos no manuales y muchos no son usados, por lo que existe la posibilidad de que no sean conscientes de ellos al momento de escribir en español.

En cuanto a los GC, en su mayoría los participantes optaron por un repertorio limitado, con alta frecuencia de la conjunción *y*. Al respecto, L. Tovar (2008) señala que las personas Sordas no suelen usar este tipo de grupos, ya que en su repertorio no existen muchas de las conjunciones del español o las que hay son préstamos de este, puesto que la LSC, por ser una lengua de comunicación cara a cara, naturalmente hace más uso de continuativos gestuales (en vez de orales) que de conjunciones.

Adicionalmente, el intérprete de LSC que colaboró en el análisis anotó que muchas personas Sordas escriben cláusulas separadas o enumeradas, evitando las conjunciones que relacionan párrafos; por lo tanto, propuso la hipótesis de que puede ser más fácil escribir textos expositivos que narrativos, aun cuando este último sea más sencillo de producir en LSC que el primero.

En lo relacionado con los GP y FP, los hallazgos coinciden con los de Massone *et al.* (2005) y se consideran naturales si se tiene en cuenta la interlengua de los estudiantes, puesto que, como explica Menéndez (2012), en las LS se observa frecuente omisión de preposiciones, porque no siempre son necesarias en el discurso, debido a que por su carácter icónico muchas veces las estructuras de los clasificadores permiten mostrar la posición, la forma y el movimiento en el espacio. Además, L. Tovar (2008) explica que en la LSC no hay FP y Galvis (2005) añade que, en la escritura, las preposiciones y otras palabras funcionales son omitidas, por cuanto en el proceso de interlengua se simplifican estructuras por desconocimiento de la L2.

## Conclusiones

Gracias al análisis hecho con la LSF se pudo determinar que los estudiantes Sordos se encuentran en un proceso de interlengua, en el que se observan elementos de la LSC y otros propios del español, como GN con premodificadores tales como deícticos, y con posmodificadores de tipo FP; GV con algunas conjugaciones adecuadas, varios GC, etc. Esto puede ser una base para continuar desarrollando estrategias pedagógicas que permitan establecer objetivos específicos relacionados con el desempeño en la léxico-gramática de la L2.

También es necesario entender el papel que desempeñan los oyentes que rodean a los estudiantes Sordos en sus contextos escolar y familiar, pues aunque cada uno tiene características sociolingüísticas diversas, comparten situaciones sobre las que se pueden tomar decisiones para mejorar su proceso bilingüe. La primera es que pueden recibir la clase de español con un docente usuario de LSC, conocedor de la cultura Sorda y experto en educación bilingüe. La segunda es que los familiares oyentes pueden aprender LSC para propiciar una comunicación más fluida en casa. Y la tercera es que, desde casa, se puede propiciar un hábito de la lectura que contribuya a brindar mayor estímulo de la L2.

En relación con lo anterior, se resalta la importancia de comprender que los aspectos afectivos del bilingüismo cumplen un papel clave en la educación bilingüe; por eso, se reitera la necesidad de formar y disponer de profesores de español como L2 para Sordos con conocimiento de la LSC y cultura Sorda, ya que esto puede ser beneficioso para aprovechar la relación entre la LSC y el nivel de interlengua de cada estudiante, con lo que se evita calificar sus textos desde el “error”, al reconocer que se trata de productos de personas bilingües que no necesariamente han terminado de consolidar ambas lenguas.

Por otra parte, entre las divergencias halladas en las unidades sintagmáticas hubo algunas que no obstaculizaron la comprensión del discurso, como es el caso de la falta de concordancia de algunos premodificadores con la “cosa” del GN. No obstante, las divergencias en los GV, GC y en la FP sí causaron dificultades mayores para entender el sentido de las cláusulas, lo que generaba ambigüedades. Aunque esto podría tratar de solucionarse preguntando a cada Sordo en LSC qué quiso decir, no es una salida viable como ejercicio permanente en la vida escolar cotidiana, ya que sería dispendioso y no necesariamente preciso. Por tanto, se sugiere trabajar sobre este último grupo de divergencias con especial atención.

En la misma línea de ideas, los estudiantes Sordos usaron poco el G. Adj, ya que, como se ha explicado, este no es igual en la LSC que en el español; por eso, se debe hacer un trabajo que les permita entender cómo y cuándo usarlo, lo que a su vez implica que aprendan a producir relaciones de atributo con los verbos *ser-estar*, que tampoco son comunes en su L1, mientras que sí abundan en español.

Finalmente, el bilingüismo de las personas Sordas no requiere que los textos estén totalmente escritos en español estándar para que sus producciones tengan sentido; es decir, no se trata de hacer esfuerzos en busca de un estudiante que escriba como un monolingüe ideal, sino de acercarlo cada vez más a producciones inteligibles, con menor ambigüedad

y más competencia lingüística, recordando siempre que los contextos y los actores deben ser facilitadores del bilingüismo en situaciones de contacto entre dos culturas: la oyente y la sorda.

## Referencias

- Appel, R. y Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press - Amsterdam Academic Archive.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5.ª ed.). Pearson Education.
- Carvajal, M. (2009). Dos comunidades, dos lenguas: planificación lingüística de los usos de la lengua de señas colombiana en un escenario educativo. *Lenguaje*, 37(1), 113-133. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v37i1.4886>
- Celemín, J. C. (2014). *Calidad educativa y Pruebas SABER 11: el caso de los estudiantes Sordos en tres colegios de Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54672>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos. (2019). *Plan Estratégico Institucional INSOR 2019-2022*. <https://www.insor.gov.co/home/planeacion-gestion-y-control/planeacion-institucional/planeacion-2019/>
- Finau, R. (2014). Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4), 935-956. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>
- Flórez, R., Baquero, S. y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 1-28. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23851>
- Galvis, R. (2005). La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y Saberes*, (22), 77-82. <https://doi.org/10.17227/01212494.22pys77.82>
- Ghio, H. y Fernández, M. (2005). *Manual de lingüística sistémica funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Gutiérrez, R. (2012). Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos sordos de educación primaria y secundaria: estudio descriptivo. *Revista de Logopedia*,

- Foniatría y Audiología*, 32(4), 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.005>
- Halliday, M. A. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.ª ed.) (Revisado por Matthiessen). Routledge Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (Eds.) (1993). *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 69-85). University of Pittsburgh Press.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de Sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.7>
- Herrera, V. y Paz, V. de la (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Herrera, V., Puente A. y Ardila A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v39n2/v39n2a05.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2014). Another step to be taken — Rethinking the end point of the interlanguage continuum. En Z. Han y Tarone, E. (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (pp. 203-220). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.39.11ch9>
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Laurence, A. (2014). AntConc (Versión 3.4.3) [Windows 3.5.0 Dev]. Universidad Waseda. <https://www.laurenceanthony.net/software/antcon/>
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Luna, A. (2014). ¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas Sordas en la ciudad de Bogotá. *Revista de Derecho Público*, (33), 1-56. <https://doi.org/10.15425/redepub.33.2014.18>
- Massone, M., Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1402953>
- Massone, M., Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 20(3), 24-33. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20\\_03\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf)
- Massone, M. y Machado E. M. (1994). *Lengua de señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Edicial.
- Mayer, C. y Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185. <https://doi.org/10.3390/educsci9030185>
- Menéndez, B. (2012). Caracterización psicolingüística de la interlengua de alumnos sordos multilingües/multimodales en su acceso al castellano (L2/3) como lengua escrita. *Monografías marco ELE*, 15, 93-123. <https://slabank.talkbank.org/access/0docs/Menendez2012.pdf>
- Morales, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos. *Letras*, 51(79), 159-190. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000200006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200006)
- Muñoz, K. (2020). Comunidad sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social. *Polyphōnia*, 4(2), 218-234. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/208>
- Noel, D. (2019). Sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolingüístico en la educación bilingüe. *Revista RETOS XXI*, 3(1), 72-85. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2349>
- Pacheco, C. de y Anzola, M. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua escrita española de estudiantes sordos universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 115-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65221619008>
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la comunidad sorda y a su sentimiento identitario. *Periferia: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.378>
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Ariel.
- Ruiz, E. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo de escolares sordos* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://xdoc.mx/download/cohesion-en-el-discurso-narrativo-escrito-de-escolares-sordos-5e372fe8645a3?hash=8930fb11fc31f638870e4df5db3a2fa4>



- Rusell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/1/T37682.pdf>
- Santos, F. M. (2009). Marcas da LIBRAS e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa [Tesis de maestría]. Universidade Federal de Bahia. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10970>
- Scott, J. y Hoffmeister, R. (2018). Superordinate precision: An examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(2), 173-182. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx052>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tovar, K. (2016). *La comprensión de la conjunción en la lengua española escrita por parte de personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana* [Trabajo de pregrado]. Universidad del Valle.
- Tovar, L. (1995). Bilingüismo: una visión desde la perspectiva de los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(1), 20-24.
- Tovar, L. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños Sordos. En C. Curcó, M. Colín, N. Groult, y L. Herrera (Eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México.
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*, 8(1), 97-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004006>
- Tovar, L. (2005). La educación bilingüe para sordos en señas y castellano escrito: un caso colombiano. En I. M. Muñoz, G. Merma, R. Nogueira y A. Peidro (Eds.), *Estudios sobre la lengua de signos española, Universidad de Alicante 2001* (pp. 249-259). Universidad de Alicante.
- Tovar, L. (2008). *Definición, denominación y procesos de formación de neologismos de la lengua de señas colombiana: contribución a su planificación lingüística* [Tesis de doctorado]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Williams, C. y Mayer, C. (2015). Writing in young Deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666. <https://doi.org/10.3102/0034654314564882>
- Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y Postgrado*, 23(2), 205-240. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872008000200008](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200008)

**Cómo citar este artículo:** Valencia-Méndez, D. L. (2022). Textos escritos en español como segunda lengua por estudiantes Sordos bilingües: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a01>

# APROXIMACIÓN A LA TRADUCCIÓN DE UNIDADES PAREMIOLÓGICAS DEL ESPAÑOL A LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

AN APPROACH TO THE TRANSLATION OF PAREMIOLOGICAL UNITS FROM SPANISH  
INTO THE SPANISH SIGN LANGUAGE

UNE APPROCHE DE LA TRADUCTION DES UNITÉS PARÉMIOLOGIQUES DE L'ESPAGNOL  
À LA LANGUE DES SIGNES ESPAGNOLE

ABORDAGEM À TRADUÇÃO DE UNIDADES PAREMIOLÓGICAS DO ESPANHOL PARA A LÍNGUA  
GESTUAL ESPANHOLA

**Rayco H. González-Montesino**

Profesor, Universidad Rey Juan  
Carlos, Campus de Vicálvaro,  
Madrid, España.  
raycoh.gonzalez@urjc.es  
[https://orcid.  
org/0000-0002-6830-3951](https://orcid.org/0000-0002-6830-3951)

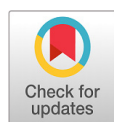
## RESUMEN

Las paremias son parte del acervo cultural de cada pueblo, tienen un sentido idiomático y metafórico propio. Esto hace que su traducción sea un auténtico desafío, incluso si se da entre lenguas cercanas. Cuando la equivalencia interlingüística es nula, la paráfrasis se convierte en la técnica traductológica más recurrida. En este estudio exploratorio, nos planteamos qué ocurriría si la lengua meta fuera la lengua de signos española, una lengua de carácter visogestual propia de la comunidad sorda. Mediante un estudio de caso realizado con 26 estudiantes del programa de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, comprobamos que, efectivamente, la paráfrasis fue la fórmula más utilizada en las 76 traducciones analizadas de grabaciones en vídeo originadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes; por tanto, es un procedimiento verbal que suele aplicarse en la traducción paremiológica ante la falta de correspondencia, independientemente de la modalidad lingüística de las lenguas implicadas. Se inicia así una línea de investigación que viene a generar nuevos interrogantes y a aportar nuevas perspectivas a la fraseología y la traductología.

**Palabras clave:** comunidad sorda; lengua de signos española; paremias; traducción; unidades paremiológicas.

## ABSTRACT

Premia are part of the cultural heritage of each community and have their own idiomatic and figurative sense. This fact makes their translation a challenge, even if this takes place between related languages. When linguistic equivalence does not exist, paraphrasing is the translating technique most used. In this exploratory study, we take into consideration what would happen if the target language was Spanish Sign Language, a visual gestural language used by the Deaf community.



Recibido: 2021-05-28 / Aceptado: 2021-08-20 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a02>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2022), PP. 31-48, ISSN 0123-3432

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala>

Using a case study conducted with 26 students enrolled in the Spanish Sign Language Program and among the Deaf Community we were able to demonstrate that paraphrasing was indeed the most commonly used technique and, thus, a verbal procedure that is usually applied for translating paremiological units when there is a lack of linguistic correspondence, regardless of the linguistic modality of the languages involved. Thus, a new line of research arises, raising new questions and bringing new perspectives to phraseology and translation studies.

**Keywords:** Deaf community; Spanish sign language; paremia; translation; paremiological units.

### RÉSUMÉ

Les parémies font partie du patrimoine culturel de chaque peuple, avec leur propre signification idiomatique et métaphorique. Cela fait de leur traduction un véritable défi, même quand il s'agit de langues proches. Lorsqu'il n'y a pas d'équivalence interlinguistique, la paraphrase devient la technique de traduction la plus courante. Dans cette étude exploratoire, nous examinons ce qui se passerait si la langue cible était la langue des signes espagnole, une langue visuo-gestuelle spécifique à la communauté sourde. En utilisant une étude de cas réalisée avec 26 étudiants du programme de Langue des Signes Espagnole et Communauté Sourde, nous avons démontré que, en effet, la paraphrase était la formule la plus utilisée et que, par conséquent, il s'agit d'un procédé verbal qui est habituellement appliqué en traduction parémiologique lorsqu'il y a un manque de correspondance, indépendamment de la modalité linguistique des langues impliquées. C'est le début d'une ligne de recherche qui va générer de nouvelles questions et apporter de nouvelles perspectives à la phraséologie et à la traductologie.

**Mots-clés :** traduction ; communauté sourde ; langue des signes espagnole ; parémie ; traduction ; unités parémiologiques.

### RESUMO

As parémiás fazem parte do património cultural de cada povo, com o seu próprio sentido idiomático e metafórico. Isto torna a sua tradução um verdadeiro desafio, mesmo que ocorra entre línguas próximas. Quando a equivalência interlinguística é nula, a parafraseação torna-se a técnica de tradução mais usada. Neste estudo exploratório consideramos o que aconteceria se a língua-alvo fosse a língua gestual espanhola, uma língua de carácter visuo-gestual típica da comunidade surda. Por meio de um estudo de caso efetuado com 26 estudantes do programa de Língua de Signos Espanhola e Comunidade Sorda, comprovamos que, de fato, a parafraseação foi a fórmula mais utilizada e, portanto, é um procedimento verbal que é normalmente aplicado na tradução parémiológica na ausência de correspondência, independentemente da modalidade linguística das línguas envolvidas. Assim começa uma linha de investigação que vem gerar novas questões e fornecer novas perspectivas para a fraseologia e tradução.

**Palavras-chave:** comunidade surda; língua gestual espanhola; parémiás; tradução; unidades parémiológicas.



## Introducción

La traducción (e interpretación) de proverbios entre lenguas, más o menos cercanas, suele plantearse como un reto de difícil —o imposible— solución, aludiendo a la carga cultural de aquellas y a su sentido idiomático y metafórico (Sevilla y Sevilla, 2005, párr. 1). En las últimas décadas, la traducción fraseológica ha sido objeto de reflexión teórica e investigación desde diferentes perspectivas (Timofeeva, 2012, p. 406). Sin embargo, no se encuentran referencias sobre la traducción de unidades paremiológicas entre lenguas de modalidad lingüística diferente, como es el caso de la lengua escrita española y la lengua de signos española (LSE).

En este artículo utilizamos la expresión “lengua de signos”, porque es como tradicionalmente se ha empleado en España y como han sido reconocidas las lenguas de signos legalmente en este país, aunque coincidimos con Storch (1998, pp. 32-35) en que existen motivos lingüísticos y etimológicos suficientes para emplear el término “lengua de señas”, como ocurre en los diferentes países de Hispanoamérica.

Factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales han hecho de la LSE una lengua única y singular, de modalidad visual y gestual; una lengua minoritaria y minorizada que “reúne todas las características como lengua, cumple con las funciones que le son propias y es lengua de cultura” (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, 2014, p. 29). Una cultura propia y diferenciada, que se transmite mediante una lengua ágrafa y prácticamente carente de enunciados sentenciosos de origen anónimo y uso popular.

Nuestra intención, en este estudio exploratorio, es comprobar si en la LSE, al igual que ocurre con la equivalencia nula en las lenguas escritas, se recurre a la paráfrasis como principal técnica de traducción de proverbios. Para ello, analizamos una actividad formativa introductoria, realizada por

un grupo de estudiantes en traducción e interpretación signada, lo que refleja la importancia que le asignamos a la instrucción en traducción paremiológica durante su formación.

Aunque posiblemente, desde un punto de vista metodológico y para alcanzar un mayor rigor científico, hubiera sido deseable llevar a cabo este estudio con intérpretes profesionales —cuestión que esperamos abordar en un futuro próximo—, en este momento histórico, para la formación de traductores e intérpretes de LSE en España, con su reciente traslado al ámbito universitario, es prioritario prestar atención a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, y al igual que ocurre con las lenguas orales, el entrenamiento en la traducción de unidades paremiológicas a la LSE durante el periodo formativo es esencial. Esto nos permitirá ofrecer a la comunidad sorda, y a la sociedad española en general, graduados universitarios con alta competencia lingüística y traductológica.

Para alcanzar nuestro objetivo, y determinar las principales técnicas de traducción empleadas por el alumnado, tomamos como referente la clasificación de Hurtado (2001, pp. 269-271):

- Adaptación: el traductor sustituye un elemento cultural por otro de la cultura receptora.
- Ampliación lingüística: se añaden elementos lingüísticos para alcanzar la equivalencia.
- Amplificación: el traductor precisa aspectos que no aparecen en el original.
- Calco: una palabra o sintagma se traduce literalmente.
- Compensación: una información determinada o un efecto estilístico se incluye en otro lugar distinto al original.
- Compresión lingüística: se resumen o condensan elementos lingüísticos.
- Creación discursiva: se realiza una equivalencia efímera, solo aceptable en dicho contexto.
- Descripción: se sustituye el término por la descripción de su forma o función.

- **Elisión:** se eliminan u omiten elementos de información que aparecen en el original.
- **Equivalente acuñado:** se usa un término o expresión que está reconocida como equivalente, ya sea por el uso lingüístico o por el diccionario.
- **Generalización:** se usa un término más amplio, general o neutro.
- **Modulación:** hay un cambio de punto de vista, de enfoque o categoría.
- **Particularización:** al contrario que en la generalización, aquí el traductor opta por un término más preciso o concreto.
- **Préstamo:** se utiliza tal cual un término o expresión de la lengua origen.
- **Sustitución (lingüística/paralingüística):** cierta información lingüística se sustituye por otra paralingüística, como los gestos y la entonación, o al contrario. Se suele utilizar en la interpretación de lenguas.
- **Traducción literal:** se realiza la traducción, palabra por palabra, de un sintagma o expresión.
- **Transposición:** se cambia la categoría gramatical.
- **Variación:** se modifican elementos lingüísticos y paralingüísticos propios de una variedad lingüística por los de otra.

En este artículo, a continuación presentamos los rasgos distintivos de la comunidad sorda, un colectivo que tiene en la lengua de signos su principal valor cultural. Luego, nos adentramos en la traducción paremiológica y en las dificultades a las que se enfrentan los traductores y los formadores de futuros profesionales. Después, hacemos lo propio con la traducción signada, para la que argumentamos su existencia, describimos sus características distintivas e indicamos las carencias halladas sobre las paremias en estas lenguas. Seguidamente, y tras enunciar el enfoque metodológico, exponemos los resultados alcanzados en este trabajo y realizamos la discusión de estos. Por último, presentamos las principales conclusiones, entre las que destaca que, efectivamente, la paráfrasis es la técnica traductológica más utilizada cuando existe una equivalencia nula de las

paremias en la lengua meta, pero que, sobre todo, esto es independiente de si esta lengua es oral, escrita o signada.

### Marco teórico

Abordar el análisis de la traducción a LSE de elementos lingüísticos con un peso cultural tan importante como son las paremias requiere, sin lugar a duda, de una aproximación previa a la naturaleza y las particularidades de la comunidad sorda y de su lengua. En esta sección describimos las principales características culturales y lingüísticas de este colectivo, para, seguidamente, dar cuenta de la tipología de paremias que existe en español y de las trabas que genera su traslación a una segunda lengua escrita. También se precisan los conocimientos y las competencias que, según diferentes autores, son indispensables que adquieran los estudiantes de traducción para hacer frente al reto de traducir paremias. Por último, se justifica el uso del término “traducción” cuando una de las lenguas implicadas es de modalidad viso-gestual y ágrafa, y reparamos en la falta de referencias sobre las unidades fraseológicas en las lenguas signadas.

### Claves para entender a la comunidad y a la cultura sordas

La imagen más habitual de la sordera es aquella centrada exclusivamente en la pérdida auditiva, en las dificultades para oír de estas personas y en las limitaciones que tienen para la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral. Esta perspectiva médica, tan arraigada en nuestra sociedad y que entiende la sordera como una patología, ha generado diversas respuestas (re)habilitadoras para conseguir su plena integración social mediante el desarrollo de la audición, el habla, la lectura labial y el uso de prótesis auditivas.

Frente a esta visión dominante, se ha generado un enfoque de la sordera diametralmente opuesto. La perspectiva sociocultural, en la que la sordera se valora positivamente, surge en Estados Unidos en la década de los sesenta del siglo pasado a raíz

de los trabajos del lingüista William Stokoe, que reconocían la lengua de signos americana como una lengua verdadera (cfr. Herrero, 2009, p. 12; Rodríguez, 1992, p. 21). Este autor hizo que las diferentes lenguas de signos del mundo se convirtieran en objeto de estudio, pero, sobre todo, se originó un cambio de percepción en el propio colectivo de personas sordas: pasaron a verse como miembros de una comunidad, con una historia compartida, unas costumbres propias y una forma diferente de entender el mundo que les rodea.

A deaf community is a group of people who live in a particular location, share the common goals of its members, and in various ways, work toward achieving these goals. A deaf community may include persons who are not themselves Deaf, but who actively support the goals of the community and work with Deaf people to achieve them (Padden, 1980, p. 92).

Esta clásica definición subraya el uso diferenciado entre sordo y Sordo, aunque autores como Kusters *et al.* (2017, pp. 13-15) sostienen que, dada la complejidad propia de la sordera en cuanto a identidades y prácticas lingüísticas, la distinción “s/S” supone una mera simplificación y apuestan por el uso del término “sordo” para individuos, entidades o conceptos teóricos —propuesta que empleamos en este artículo—. “This uppercase *Deaf* and lowercase *deaf* terminology reflects fundamentally different ways of coping with and feeling about hearing loss” (Leigh y Andrews, 2017, p. XIII). Así, mientras que la minúscula se emplea con aquellas personas con pérdida auditiva que utilizan la lengua oral a diario y que no se consideran miembros de una minoría lingüística, la mayúscula designa a aquellas personas que se han revelado contra el enfoque médico imperante, que se sienten orgullosos de ser sordos, de ser parte de una cultura compartida y de utilizar una lengua signada tan rica y compleja como las orales.

La forma en la que entendemos y concretizamos el mundo está íntimamente relacionada con nuestra lengua y, por eso, “los sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción

particular y del hecho de percibir el mundo de una manera especial. Los sordos se caracterizan, pues, por poseer una cultura eminentemente visual” (Massone *et al.*, 2003, pp. 22-23). Según Padden (1980, pp. 95-98), uno de los principales valores de la cultura sorda es su historia y literatura, cuya transmisión intergeneracional se realiza mediante la tradición signada. A esto se unen sus creencias y comportamientos, construidos con base en su condición de personas visuales y en la opresión de una mayoría oyente, y, sobre todo, considera que la lengua de signos es su principal bien cultural, porque les identifica, define y cohesionan como grupo.

### Las lenguas de signos como lenguas naturales de las personas sordas

Las lenguas de signos son lenguas minoritarias, a tenor del número de usuarios: tan solo unas 13 000 personas, mayores de 6 años, en España, la utilizan como principal medio de comunicación, según los últimos datos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, 2008). Pero, además, por su situación frente a las lenguas de modalidad auditivo-oral, son lenguas históricamente minorizadas, “by institutions, policies and research which ignore or even explicitly exclude them” (De Meulder y Murray, 2017, p. 137).

En las últimas décadas, entidades representativas de la comunidad sorda en todo el mundo han luchado por el reconocimiento legal de estas lenguas y, como consecuencia, de sus derechos lingüísticos. En el caso de España, la publicación de la Ley 27/2007, del 23 de octubre, supuso el reconocimiento explícito de la lengua de signos española y de la catalana, y del derecho a su aprendizaje, conocimiento y uso. Sin embargo, como señalan Esteban y Ramallo (2019, p. 36), esta norma se elaboró desde el enfoque de la discapacidad, mermando así la perspectiva de los derechos lingüísticos. Aunque es una herramienta jurídica fundamental para mejorar la calidad de vida de la comunidad sorda, hoy en día sigue sin estar plenamente desarrollada y las expectativas que generó no llegan a cumplirse (cfr. Cabeza-Pereiro y Ramallo, 2016, pp. 11-16).



Esta ley define las *lenguas de signos* como “sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales” (art. 4). Entre estos factores, queremos destacar: la heterogeneidad de la comunidad sorda y el escaso número de signantes nativos —solo el 5 % tiene progenitores sordos—; la importancia, por tanto, de una transmisión entre individuos de la misma generación —porque, además, son lenguas ágrafas—; la discriminación, e incluso prohibición, que se da en los contextos educativos para su aprendizaje y uso; la situación de diglosia que se da en nuestras sociedades, etc. (Costello *et al.*, 2012, p. 371; De Meulder y Murray, 2017, p. 148).

Como también se señala en dicha definición, las lenguas de signos se caracterizan por ser lenguas de modalidad viso-gestual, que se perciben visualmente y se transmiten gestual y manualmente. Además, explotan capacidades expresivas, como son el uso del espacio, la iconicidad, la expresión facial y corporal, o la simultaneidad de los articuladores, y que, en muchos casos, tienen valor gramatical. Las palabras de Herrero (2009) nos permiten ilustrar las particularidades de estas lenguas:

[...] el uso que la narración signada hace del espacio, sobre todo cuando se accede al código gestual, con continuos movimientos del cuerpo y flexionando y adaptando sus manos a la representación como los fonemas de las lenguas orales no podrían hacer jamás; la posibilidad de mantener dos referencias simultáneas, cada una en una mano; o la de representar al otro en un estilo directo muchísimo más frecuente que en nuestras lenguas orales, pues afecta a personas, a animales, incluso a cosas (p. 13).

A esto se une una serie de procedimientos gramaticales poco comunes en las lenguas orales indoeuropeas y que, al ser expresados, además, manualmente, hacen que desde nuestra perspectiva fonocéntrica no los reconozcamos como propios de una lengua, tales como la clasificación, la incorporación o la concordancia universal del predicado con todos los argumentos (Herrero, 2009, p. 11).

### La traducción paremiológica

Según Corpas, “la ‘Paremiología’ no es más que el estudio de una parte de la Fraseología” (Corpas y Ortiz, 2017, p. 276). Esa parte son las *paremias*, archilexema que se define como

[...] una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural [sic] de una comunidad hablante (Sevilla y Crida, 2013, p. 106).

Estos autores clasifican las *paremias* españolas en seis categorías: por un lado, proverbios y aforismos (de origen conocido y uso preferentemente culto) y, por el otro, refranes, frases proverbiales, locuciones proverbiales y dialogismos (de origen anónimo y uso preferentemente popular). Nuestro interés se centra en este último grupo y, más concretamente, en los refranes y en las frases y locuciones proverbiales.

El *refrán* es

[...] una *paremia* de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bimembre, con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría (Sevilla y Crida, 2013, p. 111),

y es la más numerosa de este tipo.

La *frase proverbial*, en cambio, es unimembre, no presenta elementos mnemotécnicos, puede incluir elementos jocosos, tiene valor de verdad universal y se basa en la experiencia.

Por último, la *locución proverbial* posee una estructura oracional, con un núcleo verbal conjugable, aunque coincide con la frase proverbial en el hecho de presentar valor de verdad absoluta y un origen experiencial, así como en la posibilidad de que se incluyan elementos jocosos (Sevilla y Crida, 2013, p. 112).

Las *paremias* se han convertido en una de las principales preocupaciones en la teoría y la práctica de la traducción (Richart, 2008, p. 1). Según Cobeta

(2000), la complejidad propia del proceso traductológico se incrementa cuando el traductor (o el intérprete) se enfrenta a las paremias: su peculiaridad y especificidad hacen que la traducción paremiológica se considere uno de los grandes retos para todo traductor. Entre estas dificultades están la idiomática, las estructuras sintácticas atípicas, la confluencia de diferentes registros o su uso en ámbitos científicos variados (cfr. Cobeta, 2000, p. 266). Incluso se ha planteado la intraducibilidad de algunas unidades fraseológicas (UF), aludiendo a las referencias históricas o socioculturales que contienen (Timofeeva, 2012, p. 407). No obstante, lo que sí parece claro es que presentan, en palabras de Richart (2008), cierta resistencia a la traducción, debido a su falta de transparencia, lo que obliga “al traductor a realizar un acto de reescritura que sustancialmente no es distinto de la escritura misma” (p. 6).

Este acto de reescritura representa las técnicas y estrategias con las que el traductor trata de alcanzar la ansiada equivalencia. Según Corpas (2003), el proceso de traducción de UF requiere, en primer lugar, de su identificación e interpretación en el (con)texto dado, para, luego, buscar las correspondencias “primero en el nivel lexicológico, el plano teórico, para, a continuación, bajar a los niveles textual y discursivo, en una palabra, al plano real” (p. 216). Timofeeva (2012, p. 411) indica que, en el primer nivel léxico, se busca lograr una equivalencia semántica de la UF original, equivalencia que, en opinión de Corpas (2003, pp. 217-219), existe en tres niveles: total, parcial y nula (en esta última no existe correspondencia en la lengua meta y el traductor debe utilizar la paráfrasis u otras técnicas que impiden mantener los valores connotativos). En cuanto al plano textual, que completa el establecimiento de las equivalencias, Corpas (2003, p. 219) distingue tres dificultades para el traductor: no identificar la UF como tal, lo que indica una falta de competencia lingüística (Timofeeva, 2012, p. 412); que la identifique, pero que no sepa interpretarla para ese contexto, lo que supondría un problema de competencia

comunicativa (Timofeeva, 2012, p. 412); y, por último, saber reconocerla e interpretarla, pero no ofrecer una equivalencia adecuada en la lengua meta, lo que representa una competencia traductológica limitada (Timofeeva, 2012, p. 413).

### La formación en traducción paremiológica

Llegar a ser un traductor profesional requiere de una formación específica que permita la adquisición de la competencia traductora, compuesta por seis subcompetencias: bilingüe, extralingüística, conocimientos de traducción, profesional o instrumental, psicofisiológica y estratégica (PACTE, 2003, pp. 16-17). La subcompetencia bilingüe supone tener conocimientos procedimentales para la comunicación en ambos idiomas —pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos—, incluyendo el control de interferencias cuando se alterna entre ellos.

Para Corpas (2013, p. 337), en el nivel más alto de la competencia de los hablantes de una lengua, sea materna, segunda o extranjera, se encuentra la competencia fraseológica: reconocer, entender y utilizar —reverbalizar, en el caso de traductores e intérpretes (Corpas y Ortiz, 2017, p. 274)— adecuadamente las UF en el contexto. Así se refleja en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), concretamente en la competencia lingüística (léxica) y en la sociolingüística, aunque

No se proporciona información sobre qué tipos de unidades se debe incluir en cada uno de los niveles que reconoce el MCER, ni con qué profundidad se debe tratar una determinada unidad en cada uno de los niveles, etc. (Corpas, 2013, pp. 367-368).

Esta competencia fraseológica es esencial para la traducción, aspecto preocupante en los estudiantes universitarios de Traducción e Interpretación. Martín (2008, p. 195) encontró que su grado de conocimiento de paremias y fórmulas del español es insuficiente, tanto en la identificación como en su interpretación. También observó la importancia de tener este conocimiento para realizar transferencias a la lengua extranjera. Este autor

concluye que es esencial que el alumnado reciba una formación teórica y práctica sobre UF del español, lo que facilitará el desarrollo de la inferencia metafórica en esta lengua y en la extranjera (además de enseñar las UF de esta).

Un ejemplo de aplicación didáctica de la traducción paremiológica lo encontramos en Díaz y Sabio (2017, pp. 116-125), quienes diseñan una serie de actividades para desarrollar en el alumnado las subcompetencias traductológicas, mientras recorren las fases de la traducción de paremias, tomando conciencia de las dificultades y de las posibles técnicas y estrategias.

### La traducción de paremias a la lengua de signos española

En los últimos años, la traducción y la interpretación han dejado de verse exclusivamente desde una perspectiva fonografocéntrica, en la que el carácter hablado y escrito de los textos diferenciaba estas actividades. De acuerdo con Pöchhacker (2004, p. 10), la distinción está en la inmediatez del proceso y no en la modalidad de las lenguas implicadas. Además, las nuevas tecnologías han hecho posible que la permanencia de un texto no solo sea escrita. Así, es cada vez más frecuente la traducción de lenguas signadas, desde un formato escrito a uno videográfico, y viceversa (sin descartar otras opciones).

En opinión de Segala (2010, p. 28), la traducción signada es un tipo de traducción interlingüística, intersemiótica e intermodal, en la que se involucra una lengua auditivo-oral y una kinésico-visual-espacial. No obstante, en ocasiones se puede dar una traducción interlingüística, sin que sea intersemiótica ni intermodal, cuando ambas lenguas son signadas y el soporte de los textos es en vídeo. Quadros y Segala (2015, pp. 360-363) argumentan que esta traducción intermodal presenta características propias, como un solapamiento de elementos de la traducción y de la interpretación, y la visibilidad necesaria e identidad explícita del traductor (que, preferiblemente, suele ser un profesional sordo).

En cuanto a las técnicas de traducción signada, Quadros y Souza (2008, pp. 181-86) localizan las siguientes: la explicitación (por medio de la aclaración del texto de origen en la lengua meta e incluyendo las ejemplificaciones que suele realizar *motu proprio* el traductor), la transliteración o préstamo lingüístico de la lengua oral (mediante el deletreo de términos, utilizando el alfabeto dactilológico), el préstamo lingüístico desde otras lenguas de signos, la creación de signos ante neologismos, etc.

Por otro lado, el número de publicaciones sobre la traducción de la LSE es anecdótico, entre las que destaca el trabajo de González-Montesino y Saavedra-Rodríguez (2020). En él analizan la traducción de las metáforas del vino a la LSE, aplicando las técnicas propuestas por Hurtado (2001, pp. 269-271), y encuentran que la amplificación (o paráfrasis) fue la principal técnica empleada, seguida de la descripción.

En nuestra búsqueda bibliográfica para este estudio no hemos hallado referencia alguna sobre la traducción de paremias a la LSE o a otras lenguas signadas. No obstante, lo más llamativo es que existe un importante vacío en el registro e investigación de las UF en LSE: ni hay publicaciones científicas, ni diccionarios o repertorios monolingües/bilingües específicos sobre las paremias. Esta situación es entendible si tenemos en cuenta que la primera descripción lingüística de esta lengua fue en 1992, con la publicación del trabajo de Rodríguez titulado *Lenguaje de signos*.

En todo caso, después de una intensa búsqueda sobre paremias de origen anónimo y uso popular en LSE, y más allá de algunos vídeos elaborados por personas sordas en Internet, solo podemos referenciar los números 3 y 4 de la revista *As nosas mans* (Asociación de Personas Sordas de Santiago de Compostela, 2008). Estos incluyen algunas locuciones del gallego, su explicación en español y el equivalente en la LSE, que es generalmente un solo signo léxico (como, por ejemplo, las expresiones ‘*tan bo e Xan coma Pericán*’ y ‘*non ter papas na boca*’ que aparecen en la página 22 del número 3).



Lo que sí hemos comprobado es que en estas lenguas también se da esa falta de concreción de las UF en los distintos niveles de competencia de la que habla Corpas (2013, p. 340). Tomando como referente el proyecto *Signed languages for professional purposes* (Leeson et al., 2016, pp. 6-8), que especifica los niveles de competencia según los descriptores del MCER para las lenguas de signos en la formación superior (especialmente de intérpretes), descubrimos que se hace mención explícita al dominio de las “expresiones idiomáticas” en el nivel C1 de la competencia general de comprensión (p. 21) y en el C2 para la competencia general en interacción signada (p. 29). También se hace alusión expresa en el nivel C2 de la competencia sociolingüística, mientras que en el C1 se señala la capacidad para reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas (p. 38). Por último, se indica la necesidad de contar con un vasto repertorio léxico, que incluya dichas expresiones en el nivel C2 de competencia léxica (p. 40).

Lógicamente, estos estándares se deben tener en cuenta en la formación de traductores e intérpretes de LSE. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en las lenguas orales, no existen materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la LSE adaptados al nivel C1 y C2 del MCER. A esto se une que la formación a nivel universitario es muy reciente: en el curso 2016/2017 comenzó la implantación progresiva del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda en la Universidad Rey Juan Carlos, único título en nuestro país que aborda la enseñanza de esta lengua con fines profesionales.

Por todo lo expuesto en este apartado, podemos afirmar que la traducción paremiológica a la LSE y su didáctica se presentan como auténticos desafíos.

## Método

Ante la falta de publicaciones respecto de la traducción de unidades paremiológicas a lenguas de signos, este estudio adopta un método de tipo cualitativo y el estudio de caso como metodología

de investigación, ya que permite hacer frente a la complejidad que implica el análisis del proceso de traducción (Neunzig y Tanqueiro, 2007, p. 37). La técnica de investigación utilizada fue la observación del material videográfico recopilado para este estudio, formato esencial, porque nos ofrece un registro objetivo del caso, que facilita su posterior análisis (Simons, 2011, p. 94).

La población objeto de estudio es el alumnado de la asignatura “Aplicación de las técnicas de interpretación a la lengua de signos española IV” del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos (curso 2019/20). La muestra corresponde al grupo de la mañana, seleccionada por conveniencia, al ser plenamente accesible por nuestra condición de docentes. Esta clase está compuesta por 38 estudiantes, aunque solo 34 optaron por evaluación continua; solo hay 3 varones, entre ellos una persona sorda, cuya lengua materna es la LSE, y 3 de las alumnas ya son intérpretes profesionales.

Se declara que, para la realización del presente estudio, se han seguido las normas éticas de investigación, en cuanto a la recolección y el tratamiento de los datos, y que se obtuvo consentimiento informado de todos participantes para emplear las grabaciones en vídeo y en audio originadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades de carácter investigador —de acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento UE 679/2016, del 27 de abril, sobre la protección y el tratamiento de datos personales, del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, así como en la Ley Orgánica 3/2018 de España, del 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales—. Además, se han seguido las recomendaciones o directrices del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos para la realización de proyectos de investigación con participación de alumnado de esta universidad.

El material videográfico utilizado como corpus es el resultado de una actividad complementaria de

aprendizaje, no obligatoria y no evaluable, desarrollada a distancia del 22 al 29 de abril de 2020, por el confinamiento decretado por la COVID-19. Se planteó como foro en el aula virtual, para permitir que los estudiantes pudieran consultar las traducciones del resto de sus compañeros, y fomentar de este modo el intercambio de ideas y conocimientos. Las instrucciones fueron:

1. Cada estudiante tenía que elegir tres refranes o dichos de los incluidos en Jordán (2010, pp. 324-331).
2. Después de informar de su elección en el foro, para evitar la duplicación y abarcar el mayor número de paremias, debían consultar las fuentes necesarias para realizar la traducción a LSE.
3. Una vez decididos los equivalentes, grabarlos en vídeo por separado e incrustarlos en el foro.
4. En la última clase *online* síncrona, se comentarían las principales dificultades y algunas de las traducciones propuestas.

40

Se trata, por tanto, de una actividad formativa introductoria similar a una de las propuestas por Díaz y Sabio (2017, pp. 116-117), centrada en la búsqueda de correspondencias a nivel léxico como paso previo a la enseñanza en el plano textual y discursivo. Por este motivo, no entraremos a valorar la adecuación o no de las correspondencias planteadas. En la actividad participaron 26 de los 34 estudiantes posibles ( $\approx 76\%$ ) y de las 78 traducciones hemos eliminado 2, porque las paremias no estaban incluidas en Jordán (2010).

Por otro lado, queremos advertir que la compilación de vídeos es ilustrativa y no presenta la uniformidad y exhaustividad requeridas para un estudio de corpus. El procedimiento de investigación fue: examinar cada uno de los vídeos, transcribir a glosas (véase Anexo) las traducciones en LSE mediante una adaptación del sistema de glosas propuesto por Herrero (2009) y, por último, clasificar cada traducción según las técnicas utilizadas.

En el siguiente apartado se exponen los resultados y, para facilitar su lectura, hemos decidido incluir

la discusión. También añadimos fotogramas de algunos vídeos como ejemplos y, aunque el alumnado firmó al inicio del curso un consentimiento informado para que las grabaciones generadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje pudieran ser objeto de estudio, hemos pixelado los rostros para mantener su anonimato y evitar los problemas éticos de permisos y de derechos de autor que supone investigar a través de vídeos (Flick, 2015, p. 130). Aun así, hemos consultado a las tres estudiantes que aparecen en las imágenes su conformidad de que se publiquen de forma pixelada —como se muestran en las Figuras 2 y 3—, y se ha obtenido, además, un consentimiento informado específico como participantes del estudio.

## Resultados y discusión

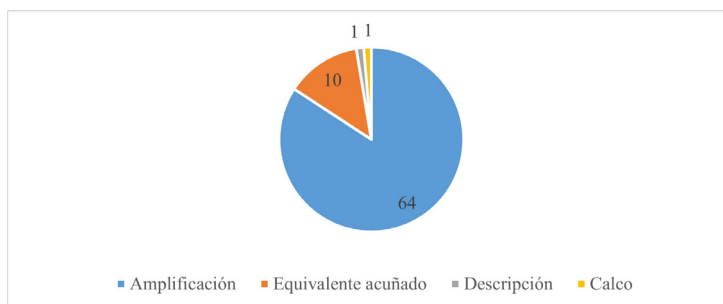
Los resultados alcanzados en este estudio demuestran una preponderancia en el uso de la técnica de amplificación a la hora de traducir paremias a la LSE. En esta sección se muestra hasta qué punto y de qué forma este procedimiento traductológico es el principal recurso utilizado por los estudiantes cuando se enfrentan al reto de trasladar dichas unidades a una lengua signada. Además, se describe el modo en el que han sido empleadas otras técnicas que podríamos calificar como excepcionales.

### La amplificación como técnica preferente y su tipología de uso

En la Figura 1 podemos ver que, en las 76 traducciones, el alumnado aplicó la técnica de amplificación en 64 ocasiones (84,2 %). Para el resto utilizaron la técnica de equivalente acuñado, 10 veces (13,1 %), y solo 1 vez la de descripción (1,3 %) y la de calco (1,3 %). Las 14 técnicas restantes propuestas por Hurtado (2001) no fueron empleadas en este estudio.

Por lo tanto, en la traducción de refranes y dichos del español a la LSE, encontramos que la aplicación de la amplificación es significativamente mayor que la del resto de técnicas. Esta técnica supone la inclusión, en el texto meta, de “precisiones no

**Figura 1** Técnicas aplicadas en la traducción paremiológica a la LSE



formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, notas del traductor, etc.” (Hurtado, 2001, p. 269). Aunque nuestro análisis es a nivel léxico, el resultado coincide con lo que ocurre en la traducción escrita de UF cuando hay equivalencia nula entre las lenguas: el uso preferente de la paráfrasis (Corpas, 2003, pp. 217-218). Parece, pues, que la modalidad lingüística del par de lenguas implicadas no influye en el tipo de procedimiento verbal aplicado por el traductor ante paremias sin equivalente en la lengua meta.

Este resultado también concuerda con el uso preferente de la amplificación en la traducción de las metáforas del vino a la LSE (González-Montesino y Saavedra-Rodríguez, 2020) y con una de las técnicas detectadas por Quadros y Souza (2008, pp. 181-182), aunque la denominan “explicitación”. Estos autores incluyen aquí las ejemplificaciones.

Según Rodríguez (1992), la expresión de la condicionalidad (real e hipotética) en la LSE utiliza de forma explícita el signo EJEMPLO en la prótasis, acompañado de la expresión facial característica, lo que pone de relieve “el hecho de ser enunciados basados en hábitos de observación creados por la experiencia” (p. 317). Recordemos que esta característica experiencial la presentan los refranes, las frases y las locuciones proverbiales del español (Sevilla y Crida, 2013, pp. 111-112). Por su parte, Herrero (2009) también afirma que “el signo EJEMPLO se emplea para todo tipo de condicionales (reales, irreales, probables), que en español se diferencian por los tiempos y modos verbales

de las dos oraciones” (p. 337). Señala que el nexo EJEMPLO se suele aislar de la oración a la que se aplica y se articula con la expresión facial que comentaba Rodríguez (1992, pp. 250-251): una entonación ciliar ascendente. Dicha entonación es la única marca de la composición cuando se omite el nexo, algo que suele darse en el discurso espontáneo (Herrero, 2009, p. 337).

En nuestro corpus hemos localizado hasta 27 estructuras condicionales como solución para traducir las paremias a la LSE, solo 4 de ellas utilizando el nexo EJEMPLO. Siguiendo a Quadros y Souza (2008, pp. 181-182), las hemos incluido en la categoría de “amplificaciones”, ya que estas oraciones permiten precisar y aportar información no incluida en la paremia original, para facilitar su comprensión a las personas sordas.

A continuación presentamos los ejemplos de amplificación detectados: en la Tabla 1 solo aparecen las paráfrasis explicativas (41), mientras que en la Tabla 2 se incluyen los ejemplos de amplificación a través de paráfrasis en los que se utilizaron estructuras condicionales (destacadas en gris las que emplean el nexo EJEMPLO). En el Anexo pueden verse las glosas o convenciones.

### Técnicas traductológicas secundarias

Tras haber descrito la que, con diferencia, fue la principal técnica empleada por el alumnado para traducir paremias del español a la LSE —la amplificación—, a continuación se muestra y analiza el conjunto de técnicas que podríamos calificar



Tabla 1 Ejemplos del uso de la paráfrasis en la traducción de proverbios a LSE

1. A perro flaco todo son pulgas	PERSONA++ DÉBIL SIEMPRE MALA-SUERTE
2. A quien madruga, Dios le ayuda	TÚ RESPONSABLE DEBER / OBLIGACIÓN TUYA CUMPLIR DEBER
3. Cada barco que aguante su vela	CADA-UNO HACER-LO-SUYO
4. Cada persona es un mundo	PERSONA++ TODAS IGUALreñ / PERSONA++ CADA-UNA DIFERENTE++
5. Comes más que una lima	TÚ COMER++
6. De visita todos somos buenos	PERSONA CL:DOS-PERSONAS-SE-ENCUENTRAN TIEMPO EN-UN-MOMENTOñ NO-PASA-NADA / PERO CL:DOS-PERSONAS-SE-ENCUENTRAN PASAR-MUCHO-TIEMPO-DE-RELOJñ AL-FINAL CHOCAR / PESADO
7. Del dicho al hecho	DECIR++ EN-REALIDADreñ PARA-NADA
8. El perro ladrador no es mordedor	PERSONA DECIR++ ADVERTIR / ACCIÓN ADVERTENCIA CUMPLIRreñ NUNCA
9. El saber no ocupa lugar	COSA++ SABER AMPLIAR-CONOCIMIENTO BLOQUEO++ NO-SER / MOTIVO SABER SOBRAR NUNCA
10. Eres más falso que Judas	TÚ MENTIR++ MUCHO
11. Eres más largo que un día sin pan	ACCIÓN LARGO O PERSONA ALTañ / EXAGERADO
12. Esto es coser y cantar	SITUACIÓN FÁCIL++“muy”
13. Haced lo que yo diga, pero no lo que yo haga	COSAS YO DECIRñ COPIAR PODER / YO COSAS HACERñ COPIAR NUNCA
14. Haz bien sin saber a quien	PROTAGONISMO++ NO-HACER-FALTAneg
15. La cara es el espejo del alma	TU CARA EXPRESIÓNñ / EMOCIÓN SENTIMIENTOS EXPRESAR
16. La procesión va por dentro	DOLOR TRISTEZA ENFADO DENTRO-CUERPO / CONTAR NO // ESA PERSONA CONTENTA / “pero” EN-REALIDADreñ DENTRO-CUERPO ENFADO TRISTEZA DOLOR
17. La vida hoy está así	AHORA ÉPOCA ES-ASÍ / FUTUROreñ INCÓGNITA
18. Lo malo abunda	COSAS MAL++ MUCHO++
19. Más claro, agua	ALGO CLARO“clarísimo”
20. Más vale estar solo que mal acompañado	YO SOLO[loq izq] / YO PERSONA++[loq dcha] MALA JUNTO / ESO[loq izq] MEJOR
21. Mientes más que hablas	TÚ DECIR MENTIRA[loq izq] / HABLAR[loq dcha] / ESO[loq izq] MÁS
22. Mucho ruido y pocas nueces	DECIR++ / EN-REALIDADreñ PARA-NADA
23. No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy	HOY TÚ COSAS++ HACER DEBER / ENTONCES SIGNIFICA MAÑANA LIBRE
24. No llueve a gusto de todos	TEMA NORMAS GUSTOS DECISIONES PERSONA++ TODAS OPINIÓN SU PENSAR-COMÚNñ / DIFÍCIL / CASI IMPOSIBLE
25. Pan para hoy, hambre para mañana	HOY COSA++ HABER++ PODER / MAÑANA NO-SABERneg
26. Para mala compañía, más vale ir solo	PERSONA++ MALA CONreñ noneg / YO SOLO PREFERIRafirm
27. Ponte al sol que más calienta	YO PERSONA CL:SEGUIR-A-UNA-PERSONA COPIAR++ QUIÉNreñ / PERSONA INTERESAR MÁS A-MÍ // DEPENDE PERSONA CADA-UNO DAR-me QUÉreñ / YO VALORAR INTERESAR SÍ-O-NO
28. Por un perro que maté, mataperros me llamaron	YO FALLO UNA-VEZñ / ETIQUETAR-me PARA-SIEMPRE
29. Que no te den gato por liebre	A-TI ENGAÑARñ / NO
30. Querrás y no podrás	TÚ INTENTAR++ / PERO CONSEGUIR noneg
31. Quien con niños se acuesta, cagado se levanta	SI TÚ PERSONA++ MADURA NO-HABERcond / CONTACTO PODER CONSECUENCIA NEGATIVA
32. Quién te ha visto y quién te ve	YO A-TI VER-te ñ / TÚ CAMBIAR
33. Se va a volver toda la baraja reyes	PERSONA++ TODASñ / MANDAR QUERER
34. Si me buscas me encuentras	SI TÚ CRITICAR A-MÍcond / AL-FINAL YO RESPONDER-te
35. Si te ríes de los demás, contigo lo harán	SI TÚ DEL-RESTO REÍRcond / AL-FINAL DEVOLVER FASTIDIAR-me
36. Tienes una cara que te la pisan	TÚ SIEMPRE APROVECHAR / TÚ MUCHA-CARA

**Tabla 1** Ejemplos del uso de la paráfrasis en la traducción de proverbios a LSE (Cont.)

37. Unos nacen con estrellas y otros estrellaos	PERSONA++ ALGUNAS SUERTE[loq dcha] NACER TOCA / PERSONA++ OTRAS SUERTE[loq izq] noneg
38. Vas para detrás como los cangrejos	AVANZAR DESARROLLAR noneg / EN-REALIDAD IR-HACIA-ATRÁS
39. Vete a freír espárragos	AGUANTAR NO "no te aguanto"
40. Viene como anillo al dedo	SITUACIÓN ESTÁ / YO IMAGINACIÓN / SE-RELACIONAN PERFECTO
41. Yo callo y ando	SITUACIÓN TODAS-ESAS[loq dcha] YO VER++ SABER++ / PERO NO-QUERER-VER PASAR[loq dcha] / IMPORTANTE VIDA CONTINUAR-ADELANTE[loq izq] PROBLEMA SIN / PASAR[loq dcha]

**Tabla 2** Ejemplos del uso de paráfrasis explicativas empleando estructuras condicionales en la traducción de proverbios a LSE

42. A caballo regalado no le mires el diente	SI PERSONA ALGO AYUDAR-me cond / YO ACEPTAR / NADA-MÁS
43. A lo hecho, pecho	SI HACER YA HACERcond / CONSECUENCIA ACEPTAR NO-QUEDA-OTRA
44. A mal tiempo, buena cara	SI SITUACIÓN MAL TOCAcond / TÚ ACTITUD POSITIVA
45. A palabras necias, oídos sordos	SITUACIÓN MI TÚ COSAS DECIR++ RELACIONADO-CONMIGO NO-HABERcond / INTERESAR noneg / IGNORAR-te
46. Arrieros somos y nos encontraremos en el camino	SI AYUDAR-me NOcond / FUTURO AYUDARte ABURRIR NO "no me apetece"
47. Cada oveja con su pareja	TEMA AMOR RELACIÓN / SIGNIFICA // SI YO PAREJA O NOVIO BUSCARcond / ÉL DEBER COSAS GUSTAR A-MÍ O CARÁCTER MÍO PARECER "parecido"
48. Cuando el río suena, agua o piedras lleva	SI TÚ ALGO RARO VER HUELE-RAROcond / SIGNIFICA ALGO TOCA SEGURO
49. De bien nacido es ser agradecido	SI PERSONA GRACIAS DECIRcond / SIGNIFICA BUENO
50. De noche todos los gatos son pardos	SI PERSONA ALGO NEGATIVO O ALGO POSITIVO DAR-me QUERERcond / YO DESCONFiar / DARSE-CUENTA DIFÍCIL
51. Dime con quién te juntas y te diré quién eres	PERSONA++ TÚ CONTACTO++ HABERcond / AL-FINAL COSTUMBRE SUYA ADQUIRIR
52. Donde manda patrón, no manda marinero	SI PERSONA JEFE MANDAR-me cond / YO AGACHAR-LAS-OREJAS
53. Donde no hay cabeza tiene que haber pies	PERSONA OLVIDAR++ cond / CAMINAR DOBLE IDA-Y-VUELTA
54. El que calla otorga	PERSONA DECIR NADA SILENCIO MANOS-EN-BOLSILLOScond / SIGNIFICA RESPONDER-me DECIR YA
55. El que la lée que la deslée	SI TÚ PROBLEMA CREAR O CONFLICTO CREAR RESPONSABLEcond / TÚ SOLUCIÓN RESPONSABLE TAMBIÉN
56. El que se pica ajos come	PERSONA MOLESTAR-se cond / ELT ALGO HACER "hecho"
57. Es peor el remedio que la enfermedad	EJEMPLO // A-VECES SITUACIÓN PROBLEMA HABER / ESO AYUDAR++ ESORET AYUDA noneg / SITUACIÓN PEOR++ si afirm
58. Juan Palomo, yo me guiso y yo me lo como	SI TÚ INTENTARcond / AL-FINAL CONSEGUIR // SI TÚ INTENTAR NOcond / TÚ CONSEGUIR NUNCA
59. Las cosas de palacio van despacio	COSAS IMPORTANTE HACER BIENcond / TIEMPO DURAR HACER-FALTA
60. Lo que no vale se tira	SI ALGO NO-SERVIRcond / MEJOR TIRAR
61. No tires la piedra y escondas la mano	EJEMPLO // ALGO HACER MAL / TÚ CONSECUENCIA ACEPTAR DEBER / MENTIR NO / TRATAR-DE-CONVENCER NO / TÚ CONSECUENCIA ACEPTAR DEBER
62. No vendas la piel del oso antes de cazarlo	TÚ GANAS "impaciente" NO / ANTES ESPERAR DEBER // EJEMPLO / TEMA PRÉSTAMO HIPOTECA / PRÉSTAMO TÚ PEDIR YA / PENSAR PARED COLOR CUÁLret / PREPARAR CÓMORet ETCÉTERA / PERO BANCO RESPUESTA SI-O-NO / TODAVÍA
63. Preguntando se va a Roma	SI DUDARcond / PREGUNTAR afirm
64. Todo lo que nace muere	SITUACIÓN HOY EMPEZAR / MAÑANA SITUACIÓN SU "esa" MISMA FIN PODER afirm // EJEMPLO / HOY TRABAJO ENCONTRAR / PERO MAÑANA DESPEDIR ASÍ-ES

**Tabla 3** Ejemplos del equivalente acuñado en la traducción de paremias a LSE

65. Con la música a otra parte	mudarse
66. Estás con el agua al cuello	LLENAR-te / AHOGADO
67. Estás más quieto que una estatua	tú figura
68. Esto me huele mal	esta situación apestar
69. Eres un sol	TÚ† BUENO
70. Eres un tarugo	tú fonto
71. Eres una cotorra	TÚ HABLAR++ / HABLAR-POR-LOS-CODOS
72. No te cambies de chaqueta	TÚ CAMBIAR-DE-OPINIÓNeg
73. Tienes más cara que un burro con paperas	persona caradura
74. Tienes menos luces que un eslabón de corcho	TENER-LA-CABEZA-VACÍA

como “secundarias”, debido a su escasa aplicación en este corpus: el equivalente acuñado, la descripción y el calco.

*El equivalente acuñado*

Después de la amplificación, la técnica más utilizada fue el *equivalente acuñado*. En palabras de Hurtado (2001), esta implica utilizar “un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta” (p. 270). En la Tabla 3 se listan los ejemplos detectados.

Parece que, mientras que en las frases y locuciones proverbiales del español se emplean estructuras oracionales (Sevilla y Crida, 2013, p.112), en su traducción a la LSE se utiliza un solo signo léxico,

como observamos en la revista *As nosas mans* (Asociación de Personas Sordas de Santiago de Compostela, 2008).

Incluimos a continuación una serie de fotogramas de los equivalentes acuñados por uso lingüístico elegidos por el alumnado (véase Figura 2). El resto de los ejemplos que aparecen en la Tabla 3 corresponden a equivalentes acuñados mediante diccionarios de LSE. En concreto, todos estos términos pueden consultarse en el *DILSE: Diccionario de la lengua de signos española* (Fundación CNSE, 2019). Por este motivo, ya que es un recurso accesible a través de Internet y cuenta con fotografías y vídeos que aclaran el movimiento de los diferentes signos, hemos optado por no incluir más capturas de las grabaciones del alumnado.

44



**Figura 2** Ejemplos de equivalentes acuñados para la traducción de paremias a LSE. *a.* HABLAR-POR-LOS-CODOS; *b.* CAMBIAR-DE-OPINIÓN, y *c.* TENER-LA-CABEZA-VACÍA.



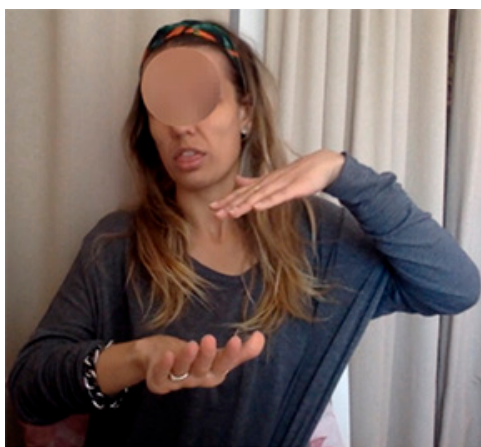
### La descripción

Se da cuando “se reemplaza un término o expresión por la descripción de su forma y/o [sic] función” (Hurtado, 2001, p. 270). El carácter manual, gestual, espacial, icónico de la LSE, así como la simultaneidad de los articuladores, permiten que el signante pueda representar la realidad con un grado de detalle al que difícilmente llegan las lenguas orales (Herrero, 2009, p. 13).

El ejemplo localizado en nuestro corpus fue “Parece que vas pisando huevos”, que se tradujo como PARECER TÚ CL:CAMINANDO-CON-PIES-MUY-DESPACIO. En este caso, la alumna describe la forma en la que, se supone, “vas pisando huevos” (véase Figura 3). Mediante una acción esquematizada, utilizando un clasificador bimanual (palma de la mano abierta que representa ambos pies), su movimiento y la expresión facial y corporal, consiguió describir icónicamente su representación mental de esta locución.

### El calco

Por último, presentamos un caso de *calco* como técnica de traducción: “Si no te lo digo reviento”, cuya traslación a LSE fue SI YO ME-CALLOcond / AL-FINAL YO REVENTAR. Según Hurtado (2001), el calco se produce cuando “se traduce literalmente una palabra o sintagma” (p. 270). Hemos



**Figura 3** Acción esquematizada para describir una proverbia en LSE

clasificado esta traducción como calco, porque el alumno siguió la estructura condicional del original y, sobre todo, porque utilizó el signo de REVENTAR, que en este contexto no sería adecuado, por cuanto se debería haber optado por una equivalencia más dinámica, alejada del texto origen y más cercana a la cultura sorda.

### Conclusiones

A partir de las diferencias culturales y lingüísticas de la comunidad sorda, en el presente trabajo analizamos cómo se puede trasladar a la LSE uno de los elementos más idiosincráticos de toda comunidad lingüística: las proverbias. La traducción de estas unidades suele considerarse una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el traductor, que utilizará las técnicas necesarias para alcanzar un equivalente funcional en la lengua meta.

En este primer acercamiento a la traducción de proverbias a la LSE, y a pesar de haberse realizado con alumnado, hemos comprobado que se cumple la máxima señalada por Corpas (2003, pp. 217-218) de que la paráfrasis es la principal técnica traductológica cuando existe una equivalencia nula de las UF; pero, sobre todo, hemos descubierto que esto se produce de forma independiente a la modalidad lingüística de las lenguas implicadas. Aunque la LSE es una lengua viso-gestual, utilizada por un colectivo cuya cultura se construye en clave visual, el procedimiento verbal más utilizado por este grupo de estudiantes ha sido el mismo: la amplificación (Hurtado, 2001, p. 269) o paráfrasis explicativa.

Una de las fórmulas más empleadas en este tipo de aclaraciones fue el uso de oraciones condicionales, como estructura que permite mostrar al lector sordo un ejemplo real o hipotético que facilite su comprensión de las proverbias del español. Sería conveniente estudiar en la traducción paremiológica de lenguas escritas si también se aplica este tipo de proceder, o es exclusivo de las lenguas signadas.

La última técnica reseñable es el equivalente acuñado, con la que los discentes trataron de trasvasar las paremias españolas valiéndose de un único signo léxico, incluido en diccionarios de LSE, o suficientemente reconocido por su uso en la comunidad sorda.

A lo largo de este trabajo también hemos detectado ciertas carencias sobre esta materia en las lenguas signadas: la falta de publicaciones científicas, la pobreza en la concreción de la competencia fraseológica según los niveles del MCER, la necesidad de que se desarrollen materiales didácticos específicos para la adquisición de esta competencia, o una mayor presencia de la paremiología en la formación de futuros traductores e intérpretes de LSE. Con el presente artículo, hemos pretendido hacer patente la importancia que tiene esta instrucción específica en traducción paremiológica durante el proceso formativo de estos profesionales en ciernes.

46

Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo, por su diseño metodológico y el corpus utilizado, pero como primera aproximación a la traducción paremiológica puede ser válido. De cara a un futuro, sería necesario superar el nivel léxico analizado y ahondar en cómo se realiza la traducción de paremias a la LSE a nivel textual y discursivo, valorar cómo resuelven este tipo de estructuras los intérpretes de LSE profesionales, así como determinar las características propias de las UF de la LSE —si es que existen tal y como las entendemos en las lenguas orales—. Coincidimos con Corpas en que “[l]a ampliación de lenguas de estudio, corrientes de investigación y enfoques novedosos implican necesariamente un replanteamiento continuo de las bases de las teorías fraseológicas actuales” (Corpas y Ortiz, 2017, p. 277), y creemos que las lenguas de signos tienen mucho que aportar a la fraseología y a la traducción fraseológica y paremiológica.

## Referencias

- Asociación de Personas Sordas de Santiago de Compostela (2008). *As nosas mans*. Grafisant. <https://bit.ly/3nmwAvT>
- Cabeza-Pereiro, M. C. y Ramallo, F. (2016). Lenguas de signos y educación en España: una aproximación desde la comunidad sorda. *Language Problems & Language Planning*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.01cab>
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). (2014). *La lengua de signos española hoy. Informe de la situación de la lengua de signos española. Actas del Congreso CNLSE sobre la Investigación de la Lengua de Signos Española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://bit.ly/2GGx5QY>
- Cobeta, M. M. (2000). En torno a la traducción de paremias. En M. L. Casal, G. Conde, J. Lago, L. Pino y N. Rodríguez (Coord.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI* (Vol. 1, pp. 263-270). Arrecife.
- Corpas, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana.
- Corpas, G. (2013). Detección, descripción y contraste de las unidades fraseológicas mediante tecnologías lingüísticas. En I. Olza y E. Manero (Eds.), *Fraseopragmática* (pp. 335-373). Frank & Timme.
- Corpas, G. y Ortiz, M. L. (2017). Fraseología y paremiología: una entrevista con Gloria Corpas Pastor. *ReVEL*, 15(29), 271-280. <http://www.revel.inf.br/files/59c0f4bc2bb047821269aa0981caa08e.pdf>
- Costello, B., Fernández, J., Villameriel, S. y Mosella, M. (2012). Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización. En *Estudios sobre la lengua de signos española. III Congreso Nacional de la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 371-388). UNED/CNSE.
- De Meulder, M. y Murray, J. J. (2017). Buttering their bread on both sides? The recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. *Language Problems and Language Planning*, 41(2), 136-158. <https://doi.org/10.1075/lplp.41.2.04dem>
- Díaz, A. M. y Sabio, J. A. (2017). Aplicaciones a la enseñanza de la traducción del mínimo paremiológico del portugués. *Caracol*, (14), 104-129. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i14p104-129>
- España, Ley 27/2007, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 24 de octubre de 2007. Boletín Oficial del Estado, n.º 255 (octubre 23). <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27>

- España, Ley Orgánica 3/2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. 6 de diciembre de 2018. Boletín Oficial del Estado, n.º 294 (diciembre 5). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Esteban, M. L. y Ramallo F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, (1), 20-52. <http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/19>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fundación CNSE (2019). *DILSE: Diccionario de la lengua de signos española*. <https://fundacioncnse-dilse.org>
- González-Montesino, R. H. y Saavedra-Rodríguez, S. (2020). La traducción de las metáforas del vino a la lengua de signos española. En M. Ibáñez (Ed.), *Enotradulengua: vino, lengua y traducción* (pp. 221-248). Peter Lang. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0ggj.14>
- Herrero, Á. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. Fundación CNSE/SM.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia*. <https://bit.ly/3jMxCzb>
- Jordán, F. (2010). Dichos y refranes populares. *Cangilón*, (33), 323-331. <http://cangilon.regmurcia.com/revista/N33/N33-26.pdf>
- Kusters, A., De Meulder, M. y O'Brien, D. (2017). Innovations in deaf studies. Critically mapping the field. En A. Kusters, M. De Meulder y D. O'Brien (Eds.), *Innovations in deaf studies: The role of deaf scholars* (pp. 1-56). Oxford University Press.
- Leeson, L., Van den Bogaerde, B., Rathmann, C. y Haug, T. (2016). *PRO-Sign. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Leigh, I. y Andrews, J. (2017). *Deaf people and society: Psychological, sociological, and educational perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315473819>
- Martín, J. M. (2008). El grado de conocimiento de las unidades fraseológicas en estudiantes de Traducción e Interpretación. *Paremia*, (17), 189-199. [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/017/017\\_martin.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/017/017_martin.pdf)
- Massone, M. I., Druetta, J. C. y Simón, M. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.
- Neunzig, W. y Tanqueiro, H. (2007). *Estudios empíricos en traducción: enfoques y métodos*. Documenta Universitaria.
- PACTE (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation* (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>
- Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. En C. Baker y R. Battison (Eds.), *Sign language and the deaf community: Essays in honor of William Stokoe* (pp. 89-103). National Association of the Deaf.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2016). Reglamento UE 679/2016 del Parlamento Europeo y del Consejo, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. 4 de mayo de 2016. Diario Oficial de la Unión Europea, L 119 (abril 27). <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- Quadros, R. y Segala, R. (2015). Tradução intermodal, intersemiótica e interlingüística de textos escritos em Português para a Libras oral. *CADERNOS DE TRADUÇÃO*, 35(2), 354-386. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354>
- Quadros, R. y Souza, S. (2008). Aspectos da tradução/encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de letras libras. Em R. Quadros (Org.), *Estudos Surdos III* (pp. 168-207). Editora Arara Azul.
- Richart, M. (2008). Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción. *Foro de profesores de E/LE*, (4), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896388>
- Rodríguez, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Confederación Nacional de Sordos de España, Fundación ONCE.
- Segala, R. (2010). *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingüística: português escrito para a língua de sinais* [Tesis de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional UFSC. <https://bit.ly/30Sz8Zb>

- Sevilla, J. y Crida, C. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, (22), 105-114. [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009\\_sevilla-crida.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf)
- Sevilla, J. y Sevilla, M. (2005, 2 de septiembre). La traducción de paremias populares: el refrán y la frase proverbial. *El Trujamán*. <https://bit.ly/2GHHFXV>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Storch, J. G. (1998). *El nombre de nuestra lengua* [Sesión de conferencia]. 1.º Congreso Ibero-Americano de Educación Bilingüe para Sordos, Lisboa, Portugal. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62622/14/signa.pdf>
- Timofeeva, L. (2012). Sobre la traducción fraseológica. *ELUA, Estudios de Lingüística*, (26), 405-432. <https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.15>

Anexo

Sistema de glosas utilizado para transcribir las traducciones a LSE

SIGNO	Glosa utilizada para cada signo léxico. Representa su significado base, no marcado (p. ej. PERSONA)
CL:	Glosa para representar los clasificadores. Todo lo que sigue y que se separa entre guiones representa el significado de dicha construcción. p. ej. CL: CAMINANDO-CON-PIES-MUY-DESPACIO
SIGNO-SIGNO	Dos palabras (o más) son necesarias para reproducir el significado de un solo signo. p. ej. CAMBIAR-DE-OPINIÓN
SIGNO-me/te	Representa los participantes de una acción, especialmente para verbos direccionales con dos concordancias (sujeto-receptor). p. ej. DAR-me – ‘tú me das’
SIGNO++	Con ++ se especifica el número, mediante el procedimiento de repetición. p. ej. PERSONA++
<u>SIGNO</u>	Se subrayan todos los signos acompañados por componentes no manuales
SIGNO†	Es la forma con la que se tematiza la información. Se marca mediante la elevación de las cejas y una pequeña pausa. p. ej. <u>TÚ</u> BUENO
<u>SIGNO“signo”</u>	Entre comillas se especifica mediante componentes hablados (vocalización) el signo articulado. p. ej. ABURRIR NO “no me apetece”
<u>SIGNOret</u>	Se utiliza en las preguntas retóricas o preguntas polarizadas. Supone una elevación de las cejas, inclinación de la cabeza y cuerpo hacia delante y mirada al interlocutor. p. ej. DAR-me <u>QUÉret</u>
<u>SIGNOafirm</u>	Es para indicar cuando se enfatiza una oración afirmativa con el asentimiento de cabeza. p. ej. AHÍ HABER <u>afirm</u>
<u>SIGNOneg</u>	Indica oraciones negativas, principalmente mediante la negación con la cabeza. p. ej. INTERESAR <u>NONeg</u>
<u>SIGNOcond</u>	Oraciones condicionales. Supone la elevación de las cejas y cierto movimiento o adelantamiento de la cabeza. p. ej. SI <u>TÚ INTENTARcond</u>
SIGNO / o //	Una sola barra significa una pausa breve, y dos, una pausa más larga p. ej. SI <u>DUDARcond</u> / <u>PREGUNTARafirm</u>
SIGNO[loq X]	Marca localizaciones (izquierda/derecha), es decir, se articula un signo en un lugar que no le corresponde para usar el espacio gramatical o topográfico. p. ej. SUERTE[loq izq]

**Cómo citar este artículo:** González- Montesino, R. H. (2022). Aproximación a la traducción de unidades paremiológicas del español a la lengua de signos española. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 31-48. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a02>



# HERITAGE SPANISH SPEAKERS' WRITING DEVELOPMENT: ONLINE VS. IN-PERSON PEER-TUTORING INTERVENTIONS

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA: TUTORÍAS ENTRE PARES EN MODALIDADES VIRTUAL Y PRESENCIAL

DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE CHEZ DES LOCUTEURS DE L'ESPAGNOL EN TANT QUE LANGUE PATRIMONIALE : TUTORAT ENTRE PAIRS DANS DES MODALITÉS VIRTUELLE ET FACE-À-FACE

DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM FALANTES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA DE HERANÇA: TUTORIA ENTRE PARES NAS MODALIDADES VIRTUAL E PRESENCIAL

**Claire Julia Lozano**

Visiting Assistant Professor,  
Macalester College, St. Paul,  
Minnesota, USA.  
clozano@macalester.edu

**Agustina Carando**

Assistant Professor, University of  
California Davis, California, USA.  
acarando@ucdavis.edu

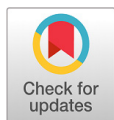
## ABSTRACT

This article analyzes the writing development of heritage speakers (HS) of Spanish in an intermediate level composition course at the University of California, Davis. The data comprised 480 essays written by 80 students from two groups: one who received face-to-face peer tutoring before the COVID-19 pandemic (Fall 2019), and one who received online tutoring during the pandemic (Fall 2020). These data were analyzed in terms of lexical richness as measured by (a) lexical density, (b) lexical sophistication, and (c) lexical variation in both in-person and online settings. Findings revealed that lexical density and lexical sophistication were similar in both groups. However, the online group had higher levels of lexical variation throughout their essays. We conclude that online tutoring is an effective alternative to face-to-face tutoring, showing no disadvantages in terms of students' lexical richness and offering a significant advantage with respect to lexical variation. Finally, we offer suggestions for HS tutor training in an online setting.

**Keywords:** academic writing; bilingual education; heritage Spanish speakers; on-line tutoring; peer-tutoring.

## RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo de las habilidades de escritura en hablantes de herencia (HS, en inglés) de español en un curso de composición de nivel intermedio en la Universidad de California, Davis. Los datos comprenden 480 ensayos redactados por 80 estudiantes de dos grupos: el primero recibió tutorías por pares en persona antes de la pandemia de COVID-19 (otoño de 2019), y el segundo recibió tutorías virtuales durante la pandemia (otoño de 2020). Estos se analizaron para determinar su riqueza léxica medida en términos de a) densidad léxica, b) sofisticación léxica, y c) variación léxica en entornos presenciales y virtuales. Los hallazgos revelaron



Received: 2021-03-01 / Accepted: 2021-10-21 / Published: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a03>

Editor: Dr. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons License BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2022), PP. 49-65, ISSN 0123-3432  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala>

similares lecturas de densidad y sofisticación léxicas en ambos grupos, pero el grupo que trabajó en línea presentó mayores niveles de variación léxica en todos sus ensayos. Esto nos lleva a concluir que las tutorías virtuales son una alternativa efectiva a las tutorías presenciales, pues no plantean desventajas en relación con la riqueza léxica de los estudiantes y ofrecen una ventaja importante con respecto a la variación léxica. Para terminar, ofrecemos recomendaciones para la formación de tutores hablantes de herencia en entornos virtuales.

**Palabras clave:** escritura académica; educación bilingüe; hablantes de español como lengua de herencia; tutorías virtuales; tutorías entre pares.

### RÉSUMÉ

Cet article examine le développement des compétences en écriture chez des hispanophones HS dans un cours de composition de niveau intermédiaire à l'Université de Californie, Davis. Les données ont été recueillies à partir de 480 essais rédigés par 80 étudiants de deux groupes : le premier a reçu un tutorat par les pairs en personne avant la pandémie de COVID-19 (automne 2019) et le second a reçu un tutorat virtuel pendant la pandémie (automne 2020). Les données ont été analysées pour déterminer leur richesse lexicale dans les aspects suivants : a) densité lexicale, b) sophistication lexicale et c) variation lexicale dans des environnements en face à face et virtuels. Les résultats ont révélé des lectures similaires de densité et de sophistication lexicales dans les deux groupes, mais le groupe qui a travaillé en ligne a présenté des niveaux plus élevés de variation lexicale dans tous leurs essais. Ceci nous amène à conclure que les tutoriels virtuels sont une alternative efficace aux tutoriels en présentiel, puisqu'ils ne présentent pas d'inconvénients par rapport à la richesse lexicale des étudiants et offrent un avantage important par rapport à la variation lexicale. Pour finir, nous proposons des recommandations pour la formation des tuteurs d'expression patrimoniale dans les environnements virtuels.

**Mots-clés :** écriture académique ; éducation bilingue ; locuteurs de l'espagnol en tant que langue patrimoniale ; tutorats en ligne ; tutorats entre pairs.

### RESUMO

Este artigo examina o desenvolvimento de habilidades de escrita em falantes de espanhol HS em um curso de composição de nível intermediário na Universidade da Califórnia, Davis. Os dados foram coletados de 480 redações escritas por 80 alunos de dois grupos: o primeiro recebeu tutoria presencial antes da pandemia de COVID-19 (outono de 2019) e o segundo recebeu tutoria virtual durante a pandemia (outono de 2020). Os dados foram analisados para determinar sua riqueza lexical medida em termos de a) densidade lexical, b) sofisticação lexical e c) variação lexical em ambientes presenciais e virtuais. Os resultados revelaram leituras semelhantes de densidade e sofisticação lexical em ambos os grupos, mas o grupo que trabalhou online apresentou níveis mais elevados de variação lexical em todas as suas tentativas. Isso nos leva a concluir que os tutoriais virtuais são uma alternativa eficaz aos tutoriais presenciais, pois não apresentam desvantagens em relação à riqueza lexical dos alunos e oferecem uma vantagem importante no que diz respeito à variação lexical. Para finalizar, oferecemos recomendações para a formação de tutores patrimoniais em ambientes virtuais.

**Palavras chave:** escrita académica; educação bilingue; falantes de espanhol como língua de herança; tutoriais virtuais; tutoria de pares.

## Introduction

In the U.S., over 40 million Latinxs<sup>1</sup> speak Spanish at home (United States Census Bureau, 2019). In California, 74% of the 15 million Latinx residents over the age of 5, spoke a language other than English in the home (Pew Research Center, 2014). Despite the growing number of Latinx students, there is little incentive to maintain the language and develop Spanish literacy in a comparable way to English in K-12 educational settings. Even at the university level, limited programs offer multiple courses for heritage learners (Beaudrie, 2012). These Spanish heritage language (henceforth SHL) courses structure their pedagogical goals to address both the ethnolinguistic identities of the students and the differentiated needs that distinguish them from L2 learners (Carreira, 2004; Parra, 2016).

For the context of our SHL program at the University of California, Davis, a heritage speaker (henceforth HS) is someone who was “raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and is to some degree bilingual in that language and in English” (Valdés, 2001). In the U.S., HS enrolled in SHL courses typically have limited literacy skills, despite a strong command of oral skills in the language (Carreira & Kagan, 2011). As a result, students are often engaging with academic literacy in Spanish for the first time in the SHL classroom and bring with them insecurities towards their own varieties and proficiency in Spanish, and express concern about speaking “correctly” (Parra, 2016, p. 189). For this reason, SHL programs have evolved their goals from standard variety acquisition to more critical approaches that center on students’ experiences and awareness of the relationships between power and language in social practices;

the latter being a component of the acquisition of advanced literacy skills (Colombi, 2015).

In the process of developing academic literacy, HS are tasked with transferring their literacy skills between both languages (García, 2002; Martínez, 2007). Specifically, developing writing skills in the heritage language requires both focus on language (e.g., rich vocabulary, grammatical constructions, spelling) and functions of writing (e.g., structure, sequencing of ideas, strength of the arguments), in a similar format to language arts pedagogy in monolingual settings (Colombi, 2015). This acquisition and production of literacy in the context of a SHL program, particularly the development of vocabulary and the lexical profile of HS writing, is the focus of analysis of the current study. While previous research has documented the benefits of peer tutoring interventions in HS writing on the one hand (Reznicek-Parrado et al., 2018; Reznicek-Parrado, 2018; Patiño-Vega, 2019), and the advantages of online peer tutoring in monolingual and L2 contexts on the other (Ryan & Zimmerelli, 2016; Sanford, 2021; Motallebzadeh & Amirabadi, 2011), the effects of online peer tutoring on HS writing have not been explored. Considering the changes brought on by the COVID-19 pandemic to higher education, the study reported in this paper sought to fill this gap in the literature by analyzing HS writing development with an online tutoring format compared to HS writing under the pre-pandemic in-person tutoring format.

By the same token, our study aimed to complement existing research (Alamillo, 2019; Belpoliti & Bermejo, 2020; Fairlough & Belpoliti, 2016) by employing lexical richness measures in order to better understand lexical knowledge in HS writing. While the data from prior investigations came from receptive and intermediate level bilinguals’ writing in a timed context, we wanted to consider these same measures on longer texts in which students wrote a first draft, attended a tutoring session to discuss the essay, and revised it for a second submission.

1 The term Latinx is a gender inclusive alternative to the term Latino referring to people of Latin American descent in the U.S. (Leeman, 2018; Ortiz, 2018; Rosa, 2019).

Our research was framed in the need to move the SHL courses and tutoring online because of the pandemic, which lay the path to comparing the writing development of students in both learning environments. While online peer tutoring has been prevalent in monolingual scenarios (Ryan & Zimmerelli, 2016; Sanford, 2021) and L2 contexts (Motallebzadeh & Amirabadi, 2011), it has not been explored, to our knowledge, in heritage language settings. The main advantage of online tutoring is convenience, allowing tutors to reach students who are, for a variety of reasons, unable to physically attend sessions, or simply prefer not to. In this vein, synchronous sessions, where “tutor and learner communicate in real time” (Sanford, 2021, p. 154), can closely replicate in-person interactions due to the ability to have back-and-forth exchanges. In contrast, asynchronous tutoring presents a “significant time delay between the learners’ and the tutors’ communications” (Sanford, 2021, p. 154), which allows tutors to be more careful when reviewing and responding to students’ work and gives students more time to formulate their questions and answers. As we explain in the next section, the tutors in our study used a combination of both synchronous and asynchronous communication with their students.

In order to assess the difference in tutoring modalities on writing development, two research questions were raised:

- How does students’ lexical richness develop over the course of the quarter?
- Is students’ lexical richness different after in-person vs. online tutoring?

To answer these questions, the development of HS writing was examined through the analysis of lexical richness as measured by the following: (a) lexical density, (b) lexical sophistication, and (c) lexical variation in both in-person and online settings. In the next subsection, we describe the characteristics of our SHL program, discuss previous studies focusing

on its peer tutoring component, and explain how the shift to online instruction was adapted. Then, we present the theoretical framework of lexical richness and the methods used in this study. Finally, we address the results and discussion, implications, future directions, and conclusion.

### The SHL program

Previous research on this SHL program has demonstrated that the in-person tutoring component is integral to student success (Reznicek-Parrado et al., 2018; Reznicek-Parrado, 2018; Patiño-Vega, 2019). Reznicek-Parrado et al. (2018) found that after tutoring sessions, students produced more complex and lexically dense academic writing. Furthermore, when interviewed about their sessions with the tutors, students reported a positive experience in their interactions. Not only was their confidence in their linguistic skills increased, but their security in their use of academic repertoire was strengthened. In a separate investigation, Reznicek-Parrado (2018) analyzed the relationship between students and tutors within this program, demonstrating the intersection between community building and academic literacy support. In this light, the tutors not only aided the students in their writing development by offering a space to engage with academic literacy, but also drew on their common identities as Latinx heritage speakers and first-generation college students to empower students in both academic and non-academic contexts. Finally, Patiño-Vega (2019) reported that peer tutors’ interventions over the course of an academic year resulted in long-term growth of students’ academic repertoire in both lexical development and the creation of more complex clause structures.

In the early months of 2020, the rapid onset of closures of university campuses across the U.S. due to the COVID-19 pandemic had a drastic effect on every aspect of university life, including the peer-tutoring program. The increased risk to students and staff led the shift of instruction to online formats and the implementation of safety measures



for access to campus. The hurried solutions to provide classes and academic support programs for the spring term online, meant to be temporary, became the norm as the 2020-2021 academic year continued via remote learning.

Writing on the considerations of operating a tutoring center during a pandemic, Giaimo (2020) outlines some factors involved in maintaining an online format such as proper training, establishing standard practices, technology access, and working conditions; with a focus on student and employee wellness regardless of learning environment. The pandemic also disproportionately impacted women and minoritized populations (CDC, 2021), while students faced additional barriers to education in their housing, access to technology, food insecurity, mental health concerns, caregiving responsibilities, etc., making it nearly impossible to resume “business as usual” (Giaimo, 2020, p. 6).

In our SHL program, the tutors are undergraduate student employees, Latinx, many of whom are first-generation college students and women. Complete closure of the peer tutoring component would have not only affected tutors’ income and financial aid but would have also removed a key community of practice for both students and tutors (Giaimo, 2020; Reznicek-Parrado, 2018). To avoid this scenario, as soon as classes moved online, our tutors were granted access to university-supported Zoom accounts, which allowed them to work remotely and continue to support students.

For the 2020-2021 academic year, we maintained the obligatory weekly tutoring sessions. Replicating the face-to-face interactions with video conferencing via Zoom was also important as tutors had not been trained to work with student writing in a text-only online format. While the assignments and goals for tutoring are similar, face-to-face and text-only online tutoring require different training for effective pedagogy in this

setting (Babcock & Thonus, 2018; Kastman Breuch & Racine, 2000). Given the unpredictable nature of the effects of the pandemic on various aspects of everyday life, we provided more flexible alternatives to both scheduling and modes of communication. While a weekly Zoom meeting was the preferred format, we also allowed students to also communicate through Google Docs and email. Additionally, if students were not able to attend their scheduled session, they were able to sign up for a make-up session at a different time during the week with another tutor. In summation, flexibility allowed for the aforementioned benefits of tutoring and the creation of academic support while acknowledging the additional limitations and barriers brought on by the context of the pandemic that both students and tutors faced.

### Theoretical framework

In order to analyze HS writing development, our study drew on theories of lexical richness. In this section, we will describe the relevant advantages and uses of lexical richness in the literature.

Lexical richness metrics have been primarily used by researchers to address L2 vocabulary development (Castañeda-Jiménez & Jarvis, 2014; Cho, 2019). It is also a convenient measure of vocabulary size since it offers a snapshot of students’ repository without the need to manually code the data (Fernández-Mira et al., 2021). Another advantage is that it taps into students’ productive repertoire in contrast to traditional vocabulary tests which typically assess vocabulary comprehension (Kyle, 2020; Laufer & Nation, 1995, as cited in Fernández-Mira et al., 2021).

Previous research of language learner vocabulary has used lexical richness measures to investigate the ratio of content to function words in a given text, the size of a learners’ lexical knowledge, and the ability to use more diverse vocabulary (Achugar & Colombi, 2008; Colombi, 2003; Patiño-Vega, 2019, Laufer & Nation, 1995; Jarvis, 2002). The measures that make up an overall

understanding of lexical richness are lexical density, lexical sophistication, and lexical variation.

First, the lexical density of a text indicates the ratio of lexical words to function words. According to Halliday (1994), written texts tend to be more lexically dense than oral speech. Previous studies employing a systemic functional linguistics framework of HS data in a typical face-to-face setting have utilized this measure (Achugar & Colombi, 2008; Colombi, 2003; Patiño-Vega, 2019) to demonstrate that deliberate choices are made in the two distinct contexts of oral and written speech. For HS who have had more experience using spoken language than writing academic texts, this measure informs our understanding of their ability to develop lexically dense texts in written contexts.

Second, lexical sophistication provides an understanding of the scope of lexical knowledge based on its frequency in the language. That is, spoken and written corpora can be used to know which words are most frequent in a given language (Davies, 2006). Words appearing in the first level of 1-1,000 are the most used, while words in the level of 4001-5000 are less common. A wider distribution of words across these frequency categories can indicate a learners' proficiency level and the extent of their vocabulary knowledge (Laufer & Nation, 1995). For HS, they are expected to have a command of the first level of frequency given their exposure to the language in their home and speech communities. In turn, HS with higher levels of proficiency are able to use less frequent words in their texts as they have a more varied and large knowledge of lexical items.

Finally, the measure of lexical variation explores the diversity of the lexical items in a given text and the repetition of these items in relation to the total number of words. In written texts, a more lexically diverse text utilizes a greater number of unique words without repetition. The ability to avoid repetition and use more original words demonstrates a larger vocabulary. The most common

calculation of lexical variation is a Type to Token Ratio. It measures the various types of words in a text relative to the total number of words (types/tokens) (Jarvis, 2002). By grouping lexical items by word family (e.g., saltar > salto, saltaba, saltarín), it quantifies the variety of a learners' vocabulary within a text. The type to token ratio is useful in shorter texts, but the necessity of repetition in longer texts makes it difficult to compare texts of varying length because the score decreases as the length of the text increases. The calculation of the Guiraud Index or Root TTR (Guiraud, 1954), therefore, takes the root of the number of total tokens (types/ $\sqrt{\text{tokens}}$ ) to account for the length (Daller, 2010; Tweedie & Baayen, 1998). Thus, a higher score of lexical variation indicates a learners' richer vocabulary and less repetition of words within the same family.

Recent studies of Spanish HS writing have utilized lexical richness as the framework of analysis. Fairclough and Belpoliti (2016) evaluated the writing of receptive bilingual students as part of a SHL program placement test, the latter being a component of a larger study on emerging literacy (Belpoliti & Bermejo, 2019). The study included 172 essays in which the researchers analyzed the lexical richness of the writing in addition to the inclusion of English transfers (code-switching, loanwords, calques, lexical creations) throughout the texts. They found that participants had a lexical density in the mid-range based on Halliday (1994)'s scale (i.e., 46.4 %), relied heavily on vocabulary from the first 1,000 most frequent words comprising 92 % of the items, and repeated words frequently within the texts reporting an average Guiraud Index of 4.05.

Another recent study by Alamillo (2019), employed these measures of lexical richness while comparing L2 and HS writing in both informal and formal registers. The participants, who enrolled in an intermediate level L2 or SHL course, wrote two short essays on the topic of Spanglish in an informal and formal register as part of an in-class writing assignment. The results of the HS

revealed higher levels of lexical density in the formal register (50.1 %) compared to the informal register (47.3 %). Similarly, the distribution of lexical sophistication used frequent words in both registers but were able to use less frequent words, employing the first 1,000 most frequent words in 73.74 % in the informal register and 71.36 % in the formal register with the remaining words falling in the 1001-5000 range. Finally, their study analyzed lexical diversity using the Hárpax Index which considers both the use of unique words and the repetitions of words within a given text. They reported a Hárpax Index score of 1.27 for the informal texts and 1.41 for the formal texts among HS data, indicating that heritage speakers demonstrate higher levels of lexical diversity in informal writing contexts.

## Method

In this section, the participants recruited for this study as well as the process of data collection and analysis will be described. This study was conducted at the University of California, Davis, in a SHL program founded in 1992 (Ugarte, 1997). The year-long series is composed of three intermediate courses, each lasting 10 weeks. As customary in SHL programs, the courses focus on promoting oral and written language use, exposing students to an array of Spanish varieties, and traversing personal, professional, and academic genres (Valdés & Parra, 2018). However, a key component of the present SHL program is the implementation of a peer tutoring curriculum integrated with the courses (Ugarte, 1997). Throughout the term, students attend obligatory weekly one-hour-long sessions with the tutors to review assignments or drafts of their essays.

The peer tutors are undergraduate students HS who completed the series and were hired as tutors. The tutoring sessions provide a low-stakes environment for students to work on their assignments and build confidence in their language and writing skills throughout the course by consulting with the same tutor and establishing

a familiar relationship. The format of the HS tutoring program follows a *writing center model* (North, 1984), where students can discuss their ideas and receive feedback. The goal of this model is to view writing as a process. This format allows students to engage with their writing, develop an awareness of audience and purpose, and promote a peer culture that values review and revision. Understanding this ultimate goal of viewing writing as a process rather than as a single act in the initial college years can have a greater impact on writing development in the long term (Sommers & Saltz, 2004).

## Participants

The participants were students enrolled in the first course of our SHL series. Students in our program are primarily of Mexican or Central American origin, reflecting the demographics of the Latinx population within California (Blake & Colombi, 2013). Even though their prior experiences with Spanish in an academic setting vary, they all have the skills necessary to read texts in Spanish and write essays from one to three pages in length.

## Data Collection

In order to analyze SHL writing, this study compares the evolution of lexical richness in two groups of students taking the first course of the series. The curriculum (assignments, requirements, essay prompts, etc.) was the same except for the modality: one was a face-to-face course and the other one was online. The face-to-face group (henceforth, F2F, N = 40) completed the course with in-person instruction and peer-tutoring during Fall 2019. The second group (henceforth, Online, N = 40) took the entire course with instruction and peer-tutoring online in Fall 2020.

Each group wrote three short essays, in two versions, over the course of the 10-week academic term. The students were prompted to write about language, identity, and culture, as they related to their personal experiences and the texts discussed

in class. The texts analyzed in class were primarily narratives, prompting the student to respond to the situations depicted with their own experiences and personal accounts.

Each student submitted two versions of the three essays; students who did not submit all essays were excluded from the current study. The first version of the essay was graded on completion as a rough draft. The students brought their draft to the weekly peer-tutoring session to discuss with their tutor and revised it before handing in the final version. The second version of the essay was graded by the instructor. The peer-tutoring session was the only pedagogical intervention between versions 1 and 2 of the essays. While the topics of the essays for both groups were the same, the length of the assignment was one page for F2F and two pages for Online.

### Data Analysis

56

The corpus of data consisted of 2 versions of 3 essays from 80 students for a total of 480 essays and 221,471 words. The average length of essays from both groups is listed in Table 1.

From this data, lexical richness was calculated in three measures: lexical density, lexical sophistication, and lexical variation. Using the lexical analysis software programs AntConc (Anthony, 2014) and AntWordProfiler (Anthony, 2020), words were lemmatized (grouping variants of the same root word), in order to compare distribution by frequency, count types and tokens, and separate function from content words within the corpus of essays.

It worth mentioning that apart from lemmatization of the corpus for analysis of lexical

**Table 1** Average Word Length of Essays

	Essay draft	Essay final
F2F	337 words	354 words
Online	561 words	595 words

sophistication and variation, the written essays were not manipulated before analysis. That is, there were no orthographic corrections, neither words in English or other languages were eliminated, nor were lexical inventions separated.

### Results

In this section, the analysis of our results for each category of lexical richness (i.e., lexical density, lexical sophistication, and lexical variation) will be outlined.

#### Lexical density

Following previous studies, to calculate the lexical density of each group, the total number of content words was divided by the total number of all words. Lower levels of lexical density would indicate a dependency on function words that is more reflective of oral speech, whereas higher levels of lexical density are associated with academic writing (Colombi & Harrington, 2012; Halliday, 1994). Similarly, proper nouns were removed from the total number of tokens. The remaining total of *content words* and *function words* (Hallebeek, 1986), were considered in the calculation of lexical density (Table 2).

These results validated previous studies of lexical density of heritage Spanish writers. For example, Colombi (2003) reported an average density of 44.8 % in a close analysis of one student essay. Likewise, Patiño-Vega (2019) found an average

**Table 2** Average Lexical Density

	F2F	Online
Essay 1 draft	47.0%	46.4%
Essay 1 final	46.6%	46.5%
Essay 2 draft	45.4%	47.5%
Essay 2 final	46.2%	46.8%
Essay 3 draft	44.8%	45.4%
Essay 3 final	45.1%	45.3%
Average	45.9%	46.3%



of 45.6 % for 24 students in the same level. In turn, Fairclough and Belpoliti (2016) observed an average of 46.4 % for their 172 essays from receptive bilinguals. The results in this category demonstrated that the students can write relatively lexically dense texts, accounting for no significant changes or differences between groups.

**Lexical sophistication**

The distribution of lexical items across the 20,000 most frequent words in Spanish (Davies, 2002) was also analyzed here. In doing so, first, the corpus was lemmatized and a list of nearly 13,000

proper nouns separated proper nouns from lexical items. This is because lemmatizing the words combines all of the derivations of a word family into one token (e.g., *estudiante* > *estudiante*, *estudiantes*). Names of students and cities outside of this list were categorized as *other*. Proper nouns were also included in a separate column to show its proportion within the essays. Items categorized as *other* included proper nouns not found in the proper nouns list, words beyond the 20K most frequent Spanish words, lexical inventions, anglicisms, loanwords, non-standard spellings, and words in English or other languages. Table 3 shows the distribution of unique lemmas found in

**Table 3** Distribution of Lexical Items by Frequency Level

	1K	2K	3K	4K	5K	6K+	Proper Nouns	Other	Unique lemmas
<b>F2F</b>									
Essay 1 draft	32.10%	13.61%	6.47%	4.62%	3.70%	10.95%	3.90%	24.64%	1514
Essay 1 final	33.24%	14.04%	6.85%	4.90%	4.10%	11.95%	4.10%	20.82%	1489
Essay 2 draft	34.04%	13.88%	7.10%	4.86%	4.03%	12.55%	3.58%	19.96%	1563
Essay 2 final	34.14%	14.98%	7.49%	5.24%	4.18%	12.80%	3.18%	17.98%	1602
Essay 3 draft	37.73%	13.20%	7.44%	5.07%	3.82%	9.89%	3.89%	18.97%	1439
Essay 3 final	37.64%	13.79%	7.54%	5.30%	4.28%	11.07%	3.94%	16.44%	1472
Average	34.82%	13.92%	7.15%	5.00%	4.02%	11.54%	3.77%	19.80%	
<b>Online</b>									
Essay 1 draft	28.57%	13.05%	7.09%	5.81%	4.47%	13.02%	3.70%	24.31%	1946
Essay 1 final	29.99%	14.28%	7.51%	6.39%	4.90%	13.32%	3.73%	19.87%	1877
Essay 2 draft	29.92%	14.71%	8.15%	5.96%	3.63%	13.76%	3.88%	19.98%	2012
Essay 2 final	32.07%	15.98%	9.01%	6.30%	4.22%	14.68%	4.06%	13.69%	1921
Essay 3 draft	31.42%	16.43%	9.45%	5.79%	4.60%	13.65%	3.71%	14.94%	2021
Essay 3 final	31.47%	16.25%	9.83%	6.18%	4.59%	13.85%	3.90%	13.93%	2024
Average	30.57%	15.12%	8.51%	6.07%	4.40%	13.71%	3.83%	17.79%	

each group across the most frequently used words in Spanish (Davies, 2002).

The 1K column represents the tokens found in the range of 1-1000 most frequent words in Spanish, 2K represents the 1001-2000 range, and so on. The 6K+ category represents 5001-20,000 range for simplification of the table. The percentages presented in this table indicate the proportion of unique lemmas occurring in each essay. For example, all the conjugations of the verb *ser* counted as 1 unique lemma per essay given that it occurred in every essay and yielded one token in the first 1,000 most frequent range; less frequent words, such as *asimilar* found in the first 5,000 range were then placed in the corresponding column.

The overall distribution of tokens by frequency shows a relatively consistent level of lexical sophistication across groups. Students were able to use a variety of highly frequent (first 1K) words representing about a third of their lemmas. Furthermore, each group demonstrated advanced lexical knowledge of relatively low frequency words (6K-20K) which made up 10-15 % of the unique lemmas across all essays.

The column *other* (shaded in gray) provides the most interesting changes between drafts and across the final versions throughout the course. Because the category *other* contains not only misspellings, but also low frequency words (i.e., 20K+) and proper nouns, the percentage in this category was not estimated to be reduced to 0 across and between essays. However, a lower percentage in this category suggests revisions and corrections to misspellings or changes to standardized spellings between drafts and essays. For example, looking at Essay 1, the category *other* decreased from 24.64 % to 20.82 % between drafts for the F2F group, and from 24.31 % to 19.87 % for the online group. Similarly, in terms of students' progress across all the six writing assessments for the term, starting with Essay 1 draft and ending with Essay 3 final, the decrease was even steeper, between 8-10% (24.64-16.44 % for the F2F group and 24.31-13.93 % for the online group). Crucially, a reduction of this category for both groups suggests

that they made changes to their essays and redistributed items from this category across all levels of frequency. That is, the corrections were not exclusively being recategorized to the first 1K. There was a slight increase in percentages across all frequency levels, confirming that students had a fairly extensive knowledge of low frequency words.

Comparing the two formats, the online group on average had a slightly lower percentage of words in the 1K and in the column *other*, and a slightly higher percentage of words in the 3K to 6K+ column compared to the F2F group. However, given the small differences, it was not possible to confirm whether these values are statistically significant.

### Lexical Variation

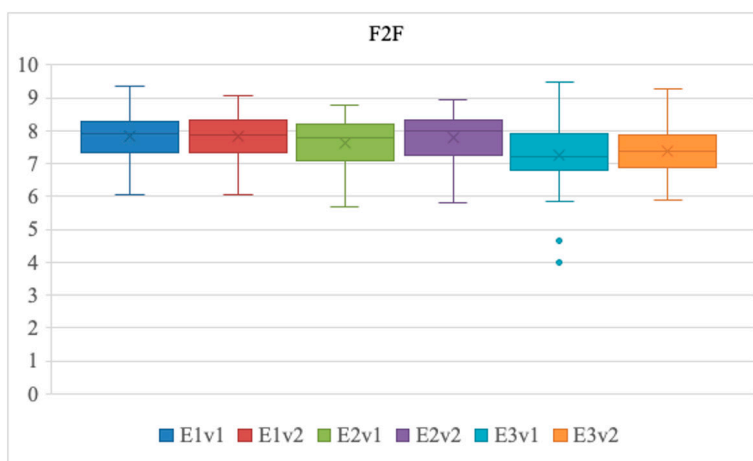
The final measure of lexical richness is lexical variation which calculates the variety of vocabulary and the repetition of word choice within each essay. The most common calculation for lexical variation is the type-to-token ratio (TTR). The TTR divides the total number of word types by the total number of words in a given text. However, for longer texts the number decreases as words are repeated. Since the essays in this study had a different length between the two groups, TTR would not provide an accurate comparison. A second calculation that accounts for variation in word length is Guiraud's index (Root TTR) which divides the total number of word types by the root of the total number of words (Daller, 2007; Van Hout & Vermeer, 2007). The Root TTR was calculated for the analysis of lexical variation in order to better compare the two modalities. Table 4 shows the averages per group of Types, Tokens, the TTR, and Root TTR by group and essay.

Taking into account students' lexical variation measures for each essay, a two-way ANOVA was performed with the factors Group (i.e., F2F, Online) and Essay (i.e., E1d, E1f, E2d, E2f, E3d, E3f). The results revealed a highly significant main effect of Group ( $p < 0.001$ ), indicating that the online group has a significantly greater lexical variation than the F2F group.

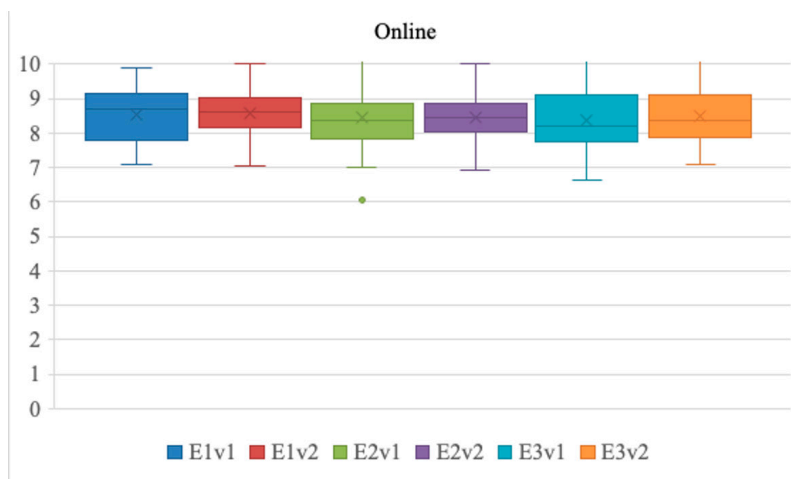
**Table 4** Average Types, Tokens, TTR, Root TTR

	F2F				Online			
	Types	Tokens	TTR	Root TTR	Types	Tokens	TTR	Root TTR
Essay 1 draft	143.40	337.20	0.43	7.82	204.15	580.10	0.36	8.53
Essay 1 final	146.75	351.00	0.42	7.85	206.98	589.13	0.36	8.55
Essay 2 draft	143.15	354.18	0.41	7.63	196.58	549.25	0.37	8.43
Essay 2 final	149.10	368.50	0.41	7.79	207.65	606.48	0.35	8.45
Essay 3 draft	129.35	318.53	0.43	7.25	195.93	553.85	0.36	8.35
Essay 3 final	136.33	341.55	0.40	7.37	205.75	589.50	0.36	8.50

**Figure 1** F2F. Individual Student Measure of Root TTR (mean, SD, outliers)



**Figure 2** Online individual student measure of root TTR (mean, SD, outliers)



Independent *t*-tests of the individual results of the lexical variation measure were also conducted comparing essays within groups and between both groups. Within both groups there was no significant improvement of lexical variation between drafts and final versions. However, a significant difference between both groups for every essay draft and final version was found. The online group showed higher levels of lexical variation in every instance. The results of the *t*-tests between groups are outlined in Table 5.

At the individual level, changes between both essay drafts shows an overall profile of lexical variation throughout the academic term. In Figures 1 and 2 the individual student Root TTR for each essay is displayed by group.

Overall, both groups have relatively high levels of lexical variation, indicating that the students had sufficient lexical knowledge to avoid repetitions of words throughout the essays. Furthermore, there was a slight increase of Root TTR between the first and second version of each essay, suggesting that the learners revised the first draft after or during the tutoring sessions. Indeed, changes in variation corresponded to selecting different words, revising sentences, correcting orthographic errors, etc. While the overall Root TTR within each group did not change drastically throughout the course, both groups produced texts with comparable levels of lexical variation.

**Table 5** Mean, Standard Deviation, T-Test Results

	F2F		Online		t-test
	M	SD	M	SD	
Essay 1 draft	7.82	.73	8.53	.82	-4.08***
Essay 1 final	7.85	.71	8.55	.76	-4.28***
Essay 2 draft	7.63	.70	8.43	.92	-4.36***
Essay 2 final	7.79	.76	8.45	.75	-3.97***
Essay 3 draft	7.25	1.07	8.35	.93	-4.89***
Essay 3 final	7.37	.75	8.50	.85	-6.31***

\*\*\*p < .001

## Discussion and Conclusions

In this section, the findings will be discussed in relation to our research questions. In addition, limitations of the current study will be presented, and pedagogical implications for tutor training will be examined.

### Research question 1: How does students' lexical richness develop over the course of the quarter?

Considering the measures of lexical richness chosen for this study, significant evidence of writing development for lexical variation was found but this was not the case for density or sophistication. In terms of lexical density, no noticeable change was evident between essays for either group, with the proportion of content to function words staying between 45-47 % throughout the 10-week term. This similarity indicates that the in-person and online settings did not have an impact on lexical density. The lexical density percentage observed in our study makes it comparable to those reported in previous studies on lexical density in HS writing (Colombi, 2003; Fairclough & Belpoliti, 2016; Patiño-Vega, 2019). For instance, for the same SHL program, Patiño-Vega's (2019) research found similar rates of lexical density in 24 students from three groups with varying educational experience in Spanish. While her study found growth in terms of lexical density, it happened over the course of three terms (30 weeks).

In terms of lexical sophistication, both groups demonstrated a comparable distribution of lexical items across frequency levels. Even though it was not possible to statistically verify the changes in the distribution of percentages, some tendencies providing an interesting insight into HS writing were observed. Fairclough and Belpoliti (2016) found that low proficiency speakers produced 92 % of their lexical items within the first 1K frequency, a dependency that reflects the level of beginning L2 learners (Laufer & Nation, 1995). While comparing these results to previous studies was not



possible here because of differences in methods of analysis, it was possible to get an understanding of the students' vocabulary knowledge and choice throughout the course. First, the decrease of the category *other* indicates that they did revise and make corrections to their essays between the first and second draft and made fewer errors by the end of the course. Further coding of this category would be beneficial in future studies in order to delve deeper into specific changes and subcategories in this particular subset of the data. Second, the distribution of the lexical items in the essays by level of frequency suggest that students were able to write using words beyond the most basic vocabulary in order to complete the assigned task.

In the final measure of lexical variation, it was found that the online group had more lexically diverse essays than the F2F group for both drafts and final versions of each essay. In this regard, students in the online group were able to use more lexical items throughout their essays with fewer repetitions within the text. Compared to the receptive bilingual learners in Fairclough and Belpoliti (2016), who reported an average score of 4.05, the results of both groups based on the calculation of Guiraud's Index showed that the students in our study had a more advanced command in writing without repeating words in their essays. For example, the average Root TTR of the final version for the F2F group was 7.67 and 8.50 for the online group in the present study. Together with the results of lexical sophistication, students demonstrated sufficient lexical knowledge beyond the most frequent words to write longer texts of 1-2 pages without the need to make repetitions throughout the essays.

**Research question 2: Is students' lexical richness different after in-person vs. online tutoring?**

Analyzing the data based on the three aforementioned measures, it was shown that the online group performed significantly better with respect to lexical variation, displaying higher rates than the

F2F group. However, there were no other measures that indicated a different level of lexical richness between the groups. In terms of lexical density and lexical sophistication, both groups seemed to be at the same level. For these measures of lexical richness, the implementation of peer-tutoring in an online setting did not negatively impact their writing development.

On the other hand, the online group had significantly higher levels of lexical variation across all essays, which might have to do with the modality. In contrast to face-to-face peer tutoring, online tutoring sessions provide tutor and tutee with easy access to the essay document and the ability to edit in real time, as opposed to taking the comments into account after the in-person session (Babcock & Thonus, 2018). Presumably, the use of Google Docs may have allowed the students and tutors to keep track of comments, suggestions, and changes while revising the essays in a way that cannot be done on paper. This digital record aids students in remembering the tasks their tutors suggest for remaining revisions of the essays. Therefore, given that tutors' comments could be written via chat (either in Zoom or Google Docs), delayed dynamics were established in the session, leading to clearer and more direct feedback. Kastman Breuch & Racine (2000) make a similar point, highlighting the benefits of a writing-mediated interaction since it

provides opportunities for reflection, consideration, and unlike in face-to-face tutoring, an opportunity to edit and take back words. The benefit of using this online environment for clients is that they can receive careful, well-considered responses to their own work that models the type of clear, communicative writing for which they strive (p. 248).

**Implications for tutor training**

The pedagogical implications of this study are that firstly, while the participants demonstrated an advanced use of the language, more explicit tutor training *in any modality* (online and face-to-face) can be tailored to target lexical richness in student writing. For example, future training

could address how tutors can provide students with more direct instruction on sentence structure, which could in turn lead to increases in the rates of lexical density in HS writing. In addition, tutors can recommend the use of resources such as a dictionary or thesaurus to avoid standardized orthographic errors and the repetition of lexical items. This strategy may foster the use of less frequent words and more diverse word choice in academic writing, increasing the measures of lexical sophistication and variation. Even under the post-pandemic virtual conditions, our results suggest that the very act of revision mediated by tutoring does direct students' attention to writing as a process, influencing at least some indicators of lexical richness such as decreasing the number of *non-words* (i.e., the category *other*: misspellings, English words, etc.) and increasing lexical variation.

Similarly, our study gives prominence to the role of time in feedback and revision. Thinking about how to express ideas before writing them in the Google Doc not only helps students be more careful and thorough, but it might also allow tutors to be more directive and deliberate in their comments and suggestions. For example, instructing tutors to keep a session journal or simply summarizing their recommendations could be another consideration worth emphasizing in tutor training. As Kastman Breuch & Racine (2000) explain:

Not only do text-only environments encourage students to write, but they also encourage tutors to write in the ways that writing centers promote: considering our audience's needs, anticipating readers' reactions to text, and writing in a clear, concise, and informative style that does not laud authority nor condescend. Tutors need a solid understanding of the writing process and an appreciation of written work, and they must also be able to articulate that knowledge and then communicate it effectively to the clients with whom they work (p. 248).

Finally, our study confirmed the valuable impact of tutors on students' wellbeing. In addition to writing support, writing centers create community,

promoting opportunities for "socialization and reflection" (Giaimo, 2020, p. 7). For example, in our program, the tutors also serve as mentors to their tutees, and it is important to maintain this interpersonal relationship, despite the limitations of being online. Even faced with the emotional and financial stress of the pandemic on writing center students and staff (Giaimo, 2020), having access to this kind of peer-tutor mentorship still contributed to the online groups' improved performance revising essays. At the end of the course, the students provided feedback regarding their relationship with Spanish, their thoughts on tutoring and its role as a component of the class. In comments collected as part of this survey (1-2) we found that students claimed tutoring was helpful for their success in the course:

I got along well with my tutor and I really benefited from hearing her input and advice on how to improve my essays. [Tutor] was very kind and we formed a bond with each other. It was nice having one on one support especially right now with online learning. (G2:45, survey).

Tutoring has played an important role in adapting and being successful in the course. I think my essays were stronger because my tutor gave me feedback. (G2: 74, survey).

For the development of SHL writing support resources, the success of tutoring in an online format offers the flexibility for establishing or expanding already existing programs. Without the limitations of providing physical space and resources, technology such as video conferencing via Zoom and simultaneous document viewing with Google Docs allow for online tutoring as a viable alternative to face-to-face tutoring. As COVID-19 vaccinations are made widely available and safety protocols allow universities to re-open, implementing online tutoring as an additional or supplemental format to face-to-face tutoring makes tutoring more accessible for all students and measurably contributes to HS writing development.

### Future Directions & Limitations

Although this study features a similar framework for measuring lexical richness of HS writing to the ones employed by Alamillo (2019) and Fairclough and Belpoliti (2016), it is not feasible to directly compare our results with theirs based on a difference in methods of analysis. First, for lexical sophistication, spelling errors, English or words from other languages, inventions, anglicisms, calques, etc., were not identified or changed as part of the calculation. Their analyses are able to provide a clearer understanding of distribution including all tokens of lexical sophistication in a way that is not attainable with a larger corpus of data such as ours. Furthermore, the students in these previous studies were only allotted a certain amount of time to complete the writing tasks, while our students wrote the essays on their own time, met with a peer-tutor, and then revised the essays for a second submission. This provides ample opportunity to look up synonyms of words, spelling, definitions, etc. throughout the writing process, which could have contributed to higher lexical richness.

The second limitation of the present study was the fact that it was only possible to analyze data from the first level of the three-course series. A future study taking a longitudinal look beyond a single academic term might provide a more comprehensive understanding of HS' writing development. For example, in a study of lexical richness involving L2 learners, Castañeda-Jiménez and Jarvis (2014) correlated this measure with course level, showing that students' scores increased as they progressed through five different courses.

Additionally, expanding the corpus of essays throughout the entire year with online tutoring and instruction would provide insight on how students learn to write across various genres and topics. The inclusion of tutoring in the series provides students the guidance to learn writing as a process, not a single outcome. A year-long longitudinal study would be beneficial to understand

HS writing as they learn to acquire the skills to convey complex ideas, create arguments, and be deliberate with their word choice.

### References

- Achugar, M., & Colombi, M. C. (2008). Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities. *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, 36, 121–134.
- Alamillo, R. (2019). Destrezas léxicas en la escritura formal e informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 503–519. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a12>
- Anthony, L. (2014). AntWordProfiler (Version 1.4.1) [Computer Software]. Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Anthony, L. (2020). AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Babcock, R. D., & Thonus, T. (2018). *Researching the writing center: Towards an evidence-based practice*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11301>
- Beaudrie, S. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs. In S. M. Beaudrie, & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203–221). Georgetown University Press.
- Belpoliti, F., & Bermejo, E. (2019). *Spanish heritage learners' emerging literacy: Empirical research and classroom practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646589>
- Blake, R. J., & Colombi, M. C. (2013). La enseñanza del español para hispanohablantes: un programa universitario. In D. Dumitrescu, & G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: e pluribus unum? Enfoque multidisciplinar* (pp. 291–306). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term. *Heritage Language Journal*, 2(1), n1. <https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44(1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>



- CDC (2021, February 18). Hospitalization and Death by Race/Ethnicity. *Centers for Disease Control and Prevention*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/covid-data/investigations-discovery/hospitalization-death-by-race-ethnicity.html>
- Castañeda-Jiménez, G., & Jarvis, S. (2014). Exploring lexical diversity in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 498–513). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch28>
- Cho, M. (2019). The effects of prompts on L2 writing performance and engagement. *Foreign Language Annals*, 52, 576–594. <https://doi.org/10.1111/flan.12411>
- Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, 78-95.
- Colombi, M. C. (2015). Academic and cultural literacy for heritage speakers of Spanish: A case study of Latin@ students in California. *Linguistics and Education*, 32, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.006>
- Colombi, M. C., & Harrington, J. (2012). Advanced biliteracy development in Spanish as a heritage language. In S. M. Beaudrie, & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 241–258). Georgetown University Press.
- Daller, M. 2010. "Guiraud's Index of Lexical Richness." British Association of Applied Linguistics, September 2010. <http://eprints.uwe.ac.uk/11902/>.
- Davies, M. (2002-). Corpus del español. <https://www.corpusdelespanol.org/recursos.asp>
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in second Language acquisition*, 26(1), 59–84. <https://doi.org/10.1017/S0272263104261034>
- Fairclough, M., & Belpoliti, F. (2016). Emerging literacy in Spanish among Hispanic heritage language university students in the USA: A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1037718>
- Fernández-Mira, P., Morgan, E., Sánchez-Gutiérrez, C., Carando, A., Davidson, S., & Sagae, K. (2021). Lexical Diversity in an L2 Spanish Learner Corpus: The Effect of Topic-Related Variables. *International Journal of Learner Corpus Research* 7(2), 230-258.
- García, O. (2002). Writing backwards across languages: The inexpert English/Spanish biliteracy of uncertified bilingual teachers. In M. Schleppegrell, & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 245–260). Routledge.
- Giaimo, G. (2020). Laboring in a time of crisis: The entanglement of wellness and work in writing centers. *Praxis: A Writing Center Journal*, 17(3), 3–15.
- Guiraud, P. (1954). *Les Caractères Statistiques du Vocabulaire. Essai de méthodologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hallebeek, J. (1986). Las palabras funcionales del español. *Boletín de la AEPE*, 34–35.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> ed). Edward Arnold.
- Ishikawa, T. (2006). The effect of task complexity and language proficiency on task-based language performance. *Journal of Asia TEFL*, 3(4).
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57–84. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt220oa>
- Kastman Breuch, L. A. M., & Racine, S. J. (2000). Developing sound tutor training for online writing centers: Creating productive peer reviewers. *Computers and Composition*, 17(3), 245–263. [https://doi.org/10.1016/S8755-4615\(00\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S8755-4615(00)00034-7)
- Kyle, K. (2020). Measuring lexical richness. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 454–476). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-29>
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In Potowski, K. (Ed.) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345-358). Routledge.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307–322. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Martínez, G. (2007). Writing back and forth: The interplay of form and situation in heritage language composition. *Language Teaching Research*, 11(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/1362168806072454>
- Motallebzadeh, K. & Amirabadi, S. (2011) Online interactional feedback in second language writing: Through



- peer or tutor? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 534–540. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.5.534-540>
- North, S. M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433–446. <https://doi.org/10.2307/377047>
- Ortiz, P. (2018). *An African American and Latinx History of the United States*. Beacon Press.
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners. In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*. (Studies in Bilingualism 49), (pp. 177–204). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.49.10par>
- Patiño-Vega, M. (2019). *Developing academic biliteracy among heritage learners of Spanish*. [Doctoral dissertation, University of California Davis.] ProQuest Dissertations Publishing.
- Pew Research Center. (2014). *Demographic profile of Hispanics in California, 2014*. <https://www.pewhispanic.org/states/state/ca/>
- Reznicek-Parrado, L. M. (2018). *Peer-to-peer tutoring in Spanish as a heritage language development: A qualitative study of student literacy practices*. [Doctoral dissertation, University of California Davis.] ProQuest Dissertations Publishing.
- Reznicek-Parrado, L. M., Patiño-Vega, M., & Colombi, M. C. (2018). Academic peer tutors and academic biliteracy development in students of Spanish as a heritage language. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538358>
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race*. Oxford University Press.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2016) *The Bedford guide for writing tutors*. Bedford/St. Martin's.
- Sanford, D. R. (2021). *The Rowman & Littlefield guide for peer tutors*. Rowman & Littlefield.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268–286. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication* 56(1), 124–149. <https://doi.org/10.2307/4140684>
- Tweedie, F. J., & Baayen, R. H. (1998). How variable may a constant be? Measures of lexical richness in perspective. *Computers and the Humanities*, 32(5), 323–352. <https://doi.org/10.1023/A:1001749303137>
- U.S. Census Bureau. (2019). *Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (Hispanic or Latino)*. <https://data.census.gov/cedsci/table?q=hispanic%20language&tid=ACSDT1Y2019.B16006&hidePreview=false>
- Ugarte, G. (1997). Tutorías de estudiante a estudiante: un modelo que funciona para los estudiantes hispanohablantes. In M. C. Colombi, & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (pp. 83–92). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2001). *Heritage language students: Profiles and possibilities*. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Blueprint for the future* (pp. 37–77). Delta Systems Company Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315735139-20>
- Valdés, G., & Parra, M. L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. In K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 301–330). Routledge.
- Van Hout, R., & Vermeer, A. (2007). Comparing measures of lexical richness. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 93, 115. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268.008>

**How to cite this article:** Lozano, C. J., & Carando, A. (2022). Heritage Spanish writing development: Online vs. in-person peer-tutoring interventions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 49-65. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a03>

# LEER EN CONTEXTOS DE DISTRACCIÓN: EL ROL DE LA INHIBICIÓN Y EL ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DIGITALES

READING IN DISTRACTING SETTINGS: THE ROLE OF INHIBITION AND SETTING GOALS IN  
THE COMPREHENSION OF DIGITAL ACADEMIC TEXTS

LIRE DANS DES CONTEXTES DISTRACTIFS : LE RÔLE DE L'INHIBITION ET LA FIXATION  
DES OBJECTIFS DANS LA COMPRÉHENSION DE TEXTES NUMÉRIQUES À L'ACADÉMIE

LER EM CONTEXTOS DE DISTRACÇÃO: O PAPEL DA INIBIÇÃO E A DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS  
NA COMPREENSÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM FORMATOS DIGITAIS

## Pamela Ramírez-Peña

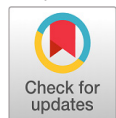
Colaborador académico, Departamento de Español, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.  
Departamento de Didáctica, Currículum y Evaluación, Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.  
pamerami@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-6295-5820>

## Claudia Paz Pérez-Salas

Profesora asociada, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.  
cperezs@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

## Bernardo Riffo-Ocares

Profesor titular, Departamento de Español, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.  
bernardo@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-2294-1138>



## RESUMEN

El texto es la principal herramienta para acceder al conocimiento disciplinar en la educación superior. En la actualidad, las tareas de lectura se desarrollan con frecuencia con textos digitales, lo que implica un entorno de lectura susceptible a la distracción, que requiere de un lector capaz de controlar procesos cognitivos clave para la comprensión. Este artículo reporta los resultados de un estudio piloto experimental, cuyo objetivo fue analizar el efecto de dos funciones ejecutivas: la habilidad de inhibición ante un estímulo distractor y la habilidad de establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales. Para ello, se empleó la técnica de registro de movimientos oculares durante la lectura. En la prueba participaron 39 estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Psicología de una universidad chilena. Los resultados revelaron que, en contextos de distracción, la posibilidad de establecer objetivos a partir de instrucciones de relevancia mejora la comprensión de textos académicos digitales. Se concluye que, en estas situaciones de lectura, disponer de instrucciones de relevancia se asocia con un procesamiento focalizado y eficiente del texto, disminuyendo el efecto negativo, en la comprensión, de elementos ajenos a la tarea.

**Palabras clave:** comprensión lectora; contextos de distracción; educación superior; establecimiento de objetivos; inhibición; textos académicos digitales.

## ABSTRACT

Written texts are the main tool for accessing disciplinary knowledge in higher education. Nowadays, reading tasks are frequently developed by means of digital texts, which implies a reading environment susceptible to distraction, and requires

Recibido: 2021-02-17 / Aceptado: 2021-04-28 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a04>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International.



**Raquel Cerdán-Otero**

Profesora titular, ERI Lectura  
(Estructura de Investigación en  
Lectura), Facultad de Psicología,  
Universidad de Valencia, Valencia,  
España.

[raquel.cerdan@uv.es](mailto:raquel.cerdan@uv.es)

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-8283-8995)

[org/0000-0002-8283-8995](https://orcid.org/0000-0002-8283-8995)

a reader capable of controlling key cognitive processes in order to adequately understand the content. This article reports the results of an experimental pilot study, which aimed to analyze the effect of two executive functions: The ability to inhibit in the face of a distracting stimulus and the ability to set goals, on the comprehension of digital academic texts. For this purpose, the technique of recording eye movements during reading was used. Thirty-nine Psychology students attending the first and second years at a Chilean university participated in the test. The results revealed that, in contexts of distraction, setting goals based on relevant instructions improves the comprehension of digital academic texts. Findings suggest that in these reading situations clear instructions are associated with a focused and efficient processing of the text, which in turn reduces the negative effect on comprehension from elements outside the task.

**Keywords:** reading comprehension; distracting contexts; higher education; goal setting; inhibition; digital academic texts.

**RÉSUMÉ**

Le texte écrit est le principal outil d'accès aux connaissances disciplinaires dans l'enseignement supérieur. De nos jours, les tâches de lecture sont souvent effectuées avec des textes numériques, ce qui implique un environnement de lecture susceptible d'être distrait, nécessitant un lecteur capable de contrôler les processus cognitifs clés pour la compréhension. Cet article rapporte les résultats d'une étude pilote expérimentale dont l'objectif était d'analyser l'effet de deux fonctions exécutives : la capacité d'inhibition face à un stimulus distrayant et la capacité de se fixer des objectifs, sur la compréhension de textes académiques numériques. Pour ce faire, la technique d'enregistrement des mouvements oculaires pendant la lecture a été utilisée. Trente-neuf étudiants en première et deuxième année de psychologie d'une université chilienne ont participé au test. Les résultats ont révélé que, dans des contextes de distraction, la possibilité de fixer des objectifs basés sur des instructions pertinentes améliore la compréhension de textes académiques numériques. Il est conclu que dans ces situations de lecture, le fait de disposer d'instructions pertinentes est associé à un traitement ciblé et efficace du texte, réduisant l'effet négatif sur la compréhension des éléments étrangers à la tâche. Les implications de ces résultats sont discutées et les futures questions de recherche sont projetées.

**Mots clés :** compréhension de la lecture ; contextes de distraction ; enseignement supérieur ; fixation d'objectifs ; inhibition ; textes académiques numériques.

**RESUMO**

O texto escrito é o principal instrumento de acesso ao conhecimento disciplinar no ensino superior. Hoje, as tarefas de leitura são mais frequentemente realizadas sobre textos digitais, o que implica um ambiente de leitura suscetível de distração, o que exige do leitor controlar processos cognitivos chave para garantir a compreensão do conteúdo. Este artigo relata os resultados de um estudo piloto experimental, cujo objetivo era analisar o efeito de duas funções executivas: a capacidade de inibição na frente de um estímulo perturbador e a capacidade de definir objetivos, para a compreensão de textos acadêmicos digitais. Para este fim, nós utilizamos a técnica de registro de movimentos oculares durante a leitura. Trinta e nove estudantes de Psicologia do primeiro e segundo anos de uma universidade chilena participaram no teste. Os resultados revelaram que, em contextos de distração, a possibilidade de definir objetivos com base em instruções

relevantes melhora a compreensão de textos acadêmicos digitais. Conclui-se que, nestas situações de leitura, ter instruções relevantes está associado a um processamento focalizado e eficiente do texto, o qual reduz o efeito negativo, na compreensão, de elementos estranhos da tarefa.

**Palavras-chave:** compreensão de leitura; contextos de distração; ensino superior; definição de objetivos; inibição; textos acadêmicos digitais.



## Introducción

Desde una perspectiva comportamental, la *comprensión del texto escrito* se conceptualiza como una actividad intencional y voluntaria, en la cual los lectores actúan según las características del texto, los objetivos de lectura y el tipo de tarea a desarrollar a partir de la lectura (Snow, 2002). Esta aproximación al fenómeno de la comprensión lectora da cuenta de nuevas formas de abordar los procesos involucrados en la lectura, debido a la diversidad de contextos y tareas de lectura existentes en la actualidad (Parodi *et al.*, 2020).

La comprensión lectora está determinada por habilidades específicas y generales. Las primeras corresponden a las *habilidades lingüísticas*, que se refieren a los procesos necesarios para descifrar el código escrito (p. ej. procesamiento fonológico, ortográfico, reconocimiento de palabras) y tienden a automatizarse con la práctica y la experiencia lectora, lo que permite liberar recursos cognitivos para un procesamiento profundo del texto. Por otro lado, las *habilidades cognitivas* corresponden a habilidades generales que incluyen los procesos requeridos para construir una representación mental coherente a partir de la información textual (p. ej. vocabulario, inferencias, memoria de trabajo, entre otras) y que posibilitan comprender conceptos e ideas implicadas en el texto (Canet-Juric *et al.*, 2009; Kintsch, 1998). Al respecto, existe evidencia que sostiene que las habilidades cognitivas podrían llegar a ser predominantes para distinguir entre buenos y malos lectores en estudiantes de mayor edad, dado que en este grupo las habilidades lingüísticas han sido automatizadas gracias a la experiencia lectora (Potocki *et al.*, 2017; Vellutino *et al.*, 2007).

El contexto de lectura de textos académicos no ha estado ajeno a la incorporación de dispositivos digitales que incluyen, cada vez con mayor frecuencia, el uso de textos digitales (Ramírez-Peña, 2020). Estos, junto con el acceso masivo a internet y a las nuevas tecnologías, han generado nuevos contextos de lectura, en los cuales compiten

estímulos diversos (Delgado *et al.*, 2018; Salmerón y Delgado, 2019) que tienden a generar desorientación y un procesamiento superficial del texto (Piovano *et al.*, 2018).

En esta situación, las habilidades cognitivas desempeñan un rol fundamental, pues el despliegue de procesos como la inhibición permite suprimir estímulos que compiten durante el desarrollo de una tarea determinada (Diamond, 2013), y establecer objetivos en relación con la tarea posibilita enfocar la atención de manera eficiente y estratégica (Anderson, 2002; Ramírez-Peña, 2020). Dichas habilidades cognitivas forman parte del constructo denominado “funciones ejecutivas” (FE), cuya relación con la lectura ha sido ampliamente abordada en los últimos 20 años (Follmer, 2017; Ramírez-Peña, 2020; Roldán, 2016), aunque en su mayoría en población en edad escolar (Georgiou y Das, 2016).

Las FE comprenden un conjunto de procesos cognitivos que actúan de manera interrelacionada e intervienen en el control voluntario de conductas, emociones y pensamientos en función de objetivos específicos (Friedman y Miyake, 2017). Estos procesos son disociables (Anderson, 2002), operan en situaciones que implican un elevado esfuerzo cognitivo y, en su conjunto, se definen como procesos de control cognitivo (Diamond, 2013).

Pese a que existe abundante evidencia empírica sobre la relación entre las FE y la comprensión lectora, la investigación ha sido escasa en Latinoamérica (Roldán, 2016) y los resultados parecen no ser concluyentes (Follmer, 2017). Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar el efecto de dos FE (inhibición y establecimiento de objetivos) en la comprensión de textos académicos digitales en lectores que se encuentran cursando primer y segundo año de educación superior en una universidad chilena.

Las hipótesis de trabajo que guiaron el estudio fueron las siguientes: una *hipótesis de efectos principales* que plantea que los lectores obtienen un

mejor puntaje en una prueba de comprensión cuando 1) son capaces de inhibir la mirada a un distractor o resistir la interferencia distractora; y 2) son expuestos a instrucciones de relevancia antes de leer el texto; y, una *hipótesis de interacción*, que sugiere que la inhibición y el establecimiento de objetivos tienen un efecto conjunto sobre la comprensión, lo que se evidencia como un efecto de interacción entre las variables antes mencionadas sobre la comprensión de un texto académico digital (Ramírez-Peña, 2020).

A continuación se presenta la evidencia empírica existente sobre la relación entre las FE de inhibición y establecimiento de objetivos, y la comprensión lectora. Posteriormente, se expone la metodología empleada para el desarrollo del presente estudio y los resultados obtenidos. Por último, se discuten los resultados a la luz de la evidencia y se concluye cuál es el rol de las FE de inhibición y establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales.

70

### Marco teórico

En esta sección se presenta la evidencia que existe sobre la relación entre las variables de estudio. Para ello, se definen las variables “inhibición” y “establecimiento de objetivos”, y se muestra la relación de cada una de ellas con la comprensión lectora.

#### Inhibición y comprensión lectora

En adultos sanos, las diferencias individuales relacionadas con la inhibición han sido consideradas una de las causas que subyacen a las dificultades en comprensión lectora (De Beni *et al.*, 1998; Gernsbacher, 1993). La *inhibición* es un proceso cognitivo que permite suprimir estímulos externos e internos que pueden dificultar o interferir en el funcionamiento cognitivo; o bien, suprimir respuestas automáticas que son irrelevantes para el logro de una tarea (Diamond, 2013). En el ámbito de la lectura, la inhibición actúa como un mecanismo general que se ocupa del control de las interferencias tanto lingüísticas como

contextuales durante el procesamiento de un texto (Canet-Juric *et al.*, 2009; Ramírez-Peña, 2020).

El control inhibitorio desempeña tres funciones: eliminación de la respuesta automática (capacidad de anular una respuesta automática), rechazo de la interferencia distractora (capacidad de suprimir información irrelevante) y resistencia a la interferencia proactiva (capacidad de cancelar el recuerdo de información relevante para tareas previas) (Friedman y Miyake, 2004). En este estudio, la inhibición se midió de manera indirecta, mediante la presencia de distractores que aparecen como ventanas emergentes (*pop-up*) durante la lectura, dado que investigaciones previas sostienen que mantener la atención en información relevante para una tarea mientras se ignora un elemento distractor representa una alta exigencia cognitiva, especialmente durante periodos extensos de tiempo (Annerer-Walcher *et al.*, 2020). Dependiendo de las características de la tarea y los recursos cognitivos, la atención puede variar desde una absorción profunda hasta una susceptibilidad considerable a la distracción (Wilcockson *et al.*, 2019), lo que podría estar asociado con el rendimiento en tareas que implican la comprensión de un texto.

El uso del registro de movimientos oculares para explorar la inhibición ante un distractor ha sido utilizado en estudios previos, con el objetivo de resguardar la validez ecológica de la evaluación en situaciones de lectura en las que se requiere que el lector mantenga focalizada la atención en el procesamiento del texto mientras intenta inhibir la mirada o atención hacia el estímulo que compite (Ramírez-Peña, 2020; Wilcockson *et al.*, 2019). Según los hallazgos, ignorar distractores parece dar cuenta de la habilidad de control inhibitorio (Gaspelin y Luck, 2018; Rozek *et al.*, 2012; Wilcockson *et al.*, 2019). No obstante, los resultados de estudios previos no son concluyentes en cuanto a la relación entre la habilidad de inhibición y la comprensión lectora, debido, probablemente, a la diversidad de instrumentos con los que se evalúan ambos procesos cognitivos, la función del control inhibitorio evaluada o la etapa

de desarrollo cognitivo de la población evaluada (Arrington *et al.*, 2014; Borella y De Ribaupierre, 2014; Borella *et al.*, 2010; Canet-Juric *et al.*, 2009, 2013; Demagistri *et al.*, 2014; Follmer, 2017; Ramírez-Peña, 2020; Roldán, 2016).

### Establecimiento de objetivos y comprensión lectora

Este dominio de las FE corresponde a un proceso cognitivo que permite planificar acciones de manera anticipada y enfocar la atención de forma eficiente y estratégica. Las dificultades en este dominio afectan la capacidad de resolución de problemas, reflejada en desorganización, dificultades en el desarrollo de estrategias eficientes y un pobre razonamiento conceptual (Anderson, 2002).

Definir objetivos de lectura es parte importante del proceso de lectura en un contexto de lectura-orientada-a-tareas (Vidal-Abarca *et al.*, 2011). Un lector competente define objetivos de lectura desde la interpretación que hace de las tareas y a partir de claves de relevancia que se desprenden de las instrucciones. Como consecuencia de ello, solo aquella información del texto que es relevante para cumplir con el objetivo lo será también para el lector (McCrudden, 2011; McCrudden y Schraw, 2007). Este tipo de lector, por lo tanto, focalizará su atención en el procesamiento de aquellos segmentos textuales que contienen información relevante para la tarea a desarrollar (Cerdán *et al.*, 2013; León *et al.*, 2019). En este estudio se emplearon *instrucciones de relevancia*, con el objetivo de gatillar un procesamiento focalizado y eficiente del texto, permitiendo que el lector definiera objetivos a partir de las instrucciones (McCrudden y Schraw, 2007).

La evidencia muestra que los lectores que son expuestos a instrucciones de relevancia centran su atención de manera selectiva en las partes del texto significativas para la tarea (Cerdán *et al.*, 2013; León *et al.*, 2019). De manera específica, en un estudio con textos de ciencias en el que

participaron estudiantes de sexto grado (Media —*M*—: 12,36 años), se observó que los estudiantes que reciben instrucciones de lectura realizan un esfuerzo cognitivo mayor y reportan mayores tiempos de lectura que los estudiantes que no reciben instrucciones (Jian, 2018). Esto podría relacionarse con las características de los lectores estratégicos, quienes seleccionan y mantienen en mente sus objetivos de lectura, generando medios adecuados para lograrlos (Georgiou y Das, 2016).

Un modelo de procesamiento del texto centrado en objetivos clasifica las instrucciones de relevancia en 1) instrucciones de relevancia general y 2) instrucciones de relevancia específica (McCrudden y Schraw, 2007). Las primeras explicitan temas, propósitos o contextos generales de lectura (contestar preguntas después de leer, escribir un resumen a partir del texto, entre otras); las segundas, en cambio, se enfocan en elementos específicos del texto que son relevantes para la tarea (Cerdán *et al.*, 2019; McCrudden y Schraw, 2007; Rapp y McCrudden, 2018).

### Método

A continuación se explica el diseño de la investigación que se reporta en este estudio, los participantes, instrumentos, materiales y la forma en que se desarrolló la tarea experimental.

#### Diseño

Esta investigación se desarrolló como un estudio piloto de tipo experimental, con diseño factorial mixto de  $2 \times 2$  (Balluerka y Vergara, 2002). El factor intrasujetos fue la variable “inhibición” y el factor intersujetos, la variable “establecimiento de objetivos”.

El primer factor originó dos condiciones experimentales (lectura con distractor y lectura sin distractor), y el segundo factor, dos grupos experimentales (grupo con instrucciones previas a la lectura —GCI— y grupo sin instrucciones previas a la lectura —GSI—). La variable dependiente

fue “comprensión lectora”, operacionalizada como el puntaje de cada participante en la prueba de lectura.

Se realizó un contrabalanceo de los textos, una estrategia de control experimental con el fin de descartar un efecto de posición en los resultados. Como se trató de dos textos, algunos participantes partieron la tarea leyendo el texto 1, y otros, el texto 2. A su vez, se contrabalanceó la presentación de los distractores: a un grupo se les presentó en el primer texto, y a otros, en el segundo. Luego, se efectuó un análisis que permitió comprobar la ausencia de un efecto de posición de las condiciones con distractor/sin distractor y la ausencia de efecto de posición de los textos.

**Participantes**

Participaron, en este estudio, 39 estudiantes de Psicología de una universidad tradicional de la ciudad de Concepción (Chile) (53,8 % mujeres;  $M = 19,5$  años, desviación estándar  $-DE- = 1,27$ ). La muestra seleccionada fue intencional, no probabilística, de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: cursar primer o segundo año del programa de estudios, sin diagnóstico previo de dificultades lectoras y presentar visión normal o corregida.

Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a cada grupo: 1) grupo sin instrucciones de relevancia (GSI,  $n = 19$ ) y 2) grupo con instrucciones de relevancia (GCI,  $n = 20$ ).

**Instrucciones**

Para evaluar el efecto del establecimiento de objetivos, en este caso “objetivos de lectura”, se manipuló la variable “instrucciones previas a la lectura”, con dos condiciones: con instrucciones de relevancia y sin instrucciones de relevancia. Así, a uno de los grupos se le otorgó instrucciones de relevancia para la lectura, que aludían directamente a la necesidad de contestar un conjunto de preguntas para cada uno de los textos, mientras que al otro grupo se le presentó una consigna general (“Lee atentamente el siguiente texto”), que no entregaba pistas concretas acerca de la tarea de lectura o de las preguntas. En la Tabla 1 se muestran las dos consignas asignadas.

**Textos**

Para la tarea de lectura, se utilizaron dos textos académicos, extraídos de una prueba estandarizada para evaluar la comprensión lectora, denominada *Lectum 7* (Véliz *et al.*, 2013a, 2013b).

**Tabla 1** Consigna grupos experimentales

Con instrucciones de relevancia	Sin instrucciones de relevancia
Lee el texto que se presenta a continuación para contestar preguntas de comprensión al final de la lectura.	Lee atentamente el siguiente texto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la finalidad del crecimiento poblacional?</li> <li>• ¿Qué es la resistencia ambiental?</li> <li>• ¿Por qué se hace referencia a las bacterias en el texto?</li> <li>• ¿Qué características tiene el modelo logístico de crecimiento de una población?</li> <li>• ¿Cuál es el propósito del autor del texto?</li> <li>• Para la lectura de gráficos, considera las siguientes preguntas: ¿Qué función cumplen los gráficos en el texto? ¿Qué información entrega cada uno de ellos?</li> </ul>	



Esta prueba consta de dos formas equivalentes, lo que permitió contar con dos textos (y sus respectivas preguntas de comprensión), que componen un instrumento validado para evaluar comprensión lectora en población que está finalizando su enseñanza secundaria (véase Riffo *et al.*, 2013, para detalles sobre el proceso de validación de los textos).

En ambos textos predomina la secuencia explicativa y se estructuran en torno a un tema especializado del área de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, empleando segmentos textuales continuos y discontinuos (gráficos).

### Distractores

Se usaron dos distractores para evaluar el efecto de la inhibición en la comprensión de un texto académico digital. Los distractores se seleccionaron a partir del resultado de un breve estudio normativo efectuado por una de las investigadoras el año anterior al estudio, en el cual, mediante una encuesta, se solicitó a un grupo de 50 estudiantes de primer año, distintos de los del presente estudio, ordenar, mediante un número, los estímulos presentados, señalando con el número 1 aquel que, al aparecer durante la lectura, con mayor probabilidad podría generar distracción, hasta llegar al

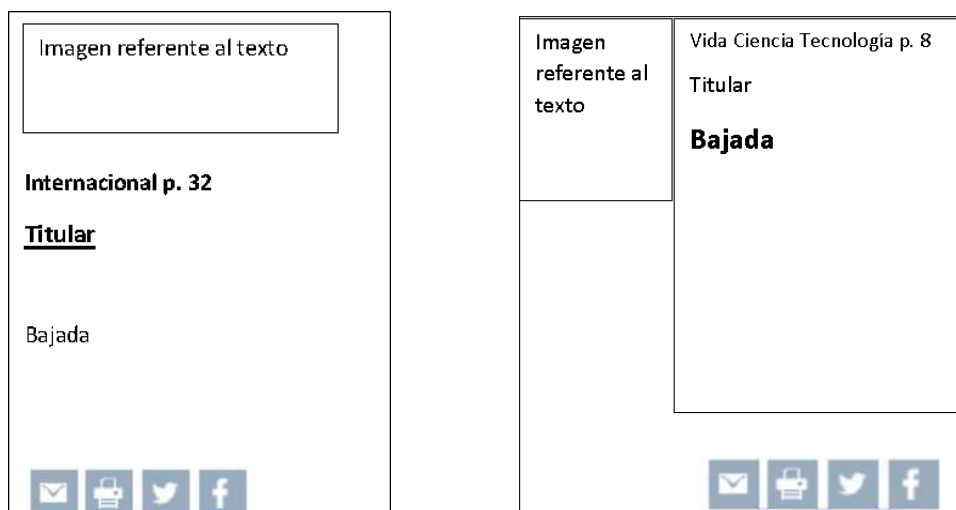
número 7, que representa una menor probabilidad de distracción. Tras ese estudio, se seleccionaron los dos estímulos que fueron ubicados en el primer y el segundo lugar de probabilidad de generar distracción durante la lectura.

Para aumentar la probabilidad de interferencia durante la lectura, se emplearon dos distractores distintos en contenido, pero equivalentes en estructura. El distractor 1 informaba sobre el caso de una niña de 3 años, cuyo coeficiente intelectual superó al de Albert Einstein; el segundo distractor, sobre una nueva tecnología para optimizar la señal de wifi en casa (véase Figura 1). Ambos distractores se presentaron en posiciones distintas (izquierda, derecha) y con segmentos textuales diferentes (gráfico, párrafo).

### Instrumentos

Para recolectar los datos, se empleó un *eye tracker* y una prueba de comprensión lectora. El *eye tracker* permitió registrar los movimientos oculares de los participantes al aparecer los distractores durante la lectura. Con ello, el tiempo de mirada al distractor se consideró un *proxy* de la variable “inhibición”. Para conocer el rendimiento alcanzado en la lectura de cada uno de los textos presentados en la

Figura 1 Estructura de los distractores empleados en la tarea experimental.



Nota: Ambos distractores son equivalentes en cuanto a su estructura: presentan una imagen, titular y bajada. “Bajada”: subtítulo o entrada del texto original.

tarea experimental, se empleó una prueba de comprensión lectora por cada texto.

- *Equipo de registro ocular.* Se empleó el equipo SMI RED 500. El texto se presentó en un monitor LCD de 22 pulgadas, con una resolución de 1680 × 1050. La frecuencia de muestreo utilizada fue de 500 Hz. Se usó el programa Experiment Center para el diseño de la tarea experimental y los datos se extrajeron con el programa BeGaze, ambos desarrollados por la empresa SensoMotoric Instruments para operar con el SMI RED 500.
- *Prueba de comprensión lectora.* Se presentaron 10 preguntas de selección múltiple para evaluar la

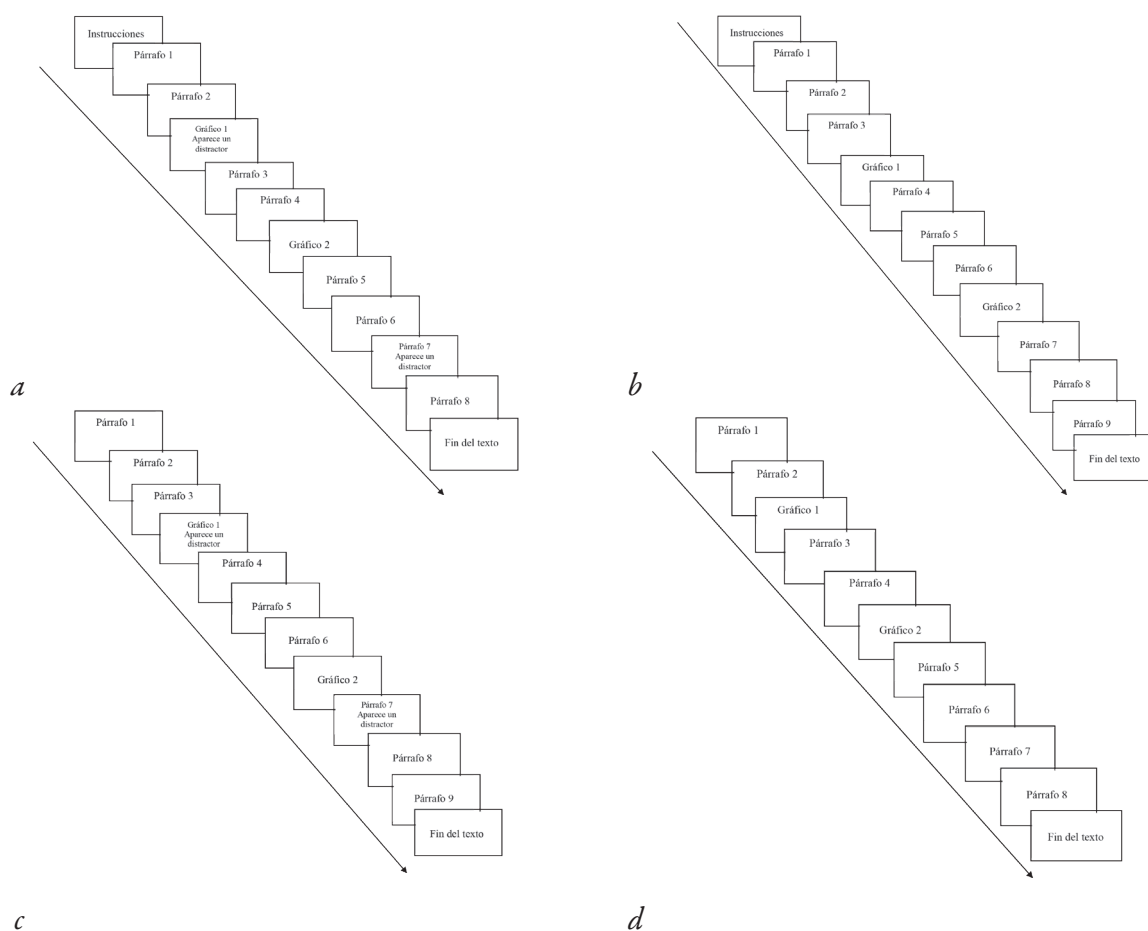
comprensión de cada texto, extraídas de la prueba estandarizada *Lectum 7*, formas A ( $\alpha = 0,87$ ) y B ( $\alpha = 0,83$ ). El índice de confiabilidad de las formas paralelas es de 0,77 (Riffo *et al.*, 2013).

### Tareas

Para conocer el efecto de la inhibición y del establecimiento de objetivos, se formularon cuatro tareas experimentales, generadas por la manipulación de ambas variables (véase Figura 2). Cada sujeto fue asignado a un grupo (con o sin instrucciones de relevancia) y llevó a cabo dos tareas experimentales (lectura con o sin distractores). Para evaluar la comprensión, se aplicó una prueba sobre cada texto leído inmediatamente después

Figura 2 Tareas experimentales.

74



Nota: a y b corresponden al grupo con instrucciones de relevancia (GCI); c y d, al grupo sin instrucciones de relevancia (GSI). Condiciones a y c tienen tareas con distractores, mientras las condiciones b y d no presentan distractores.

de finalizar la lectura. A continuación se describe cada una de las tareas.

- *GCI lectura de texto con distractor*. La tarea comenzó con la lectura de instrucciones de relevancia, las que se presentaron en la pantalla con tiempo indefinido. Cada participante podía decidir leer o no las instrucciones nuevamente. Para ello, debía contestar seleccionando la opción “sí” o “no”: si la respuesta era afirmativa, se presentaban nuevamente las preguntas en la pantalla con tiempo indefinido; en caso de responder “no”, se daba inicio a la lectura del texto y aparecía de inmediato el primer párrafo del texto.

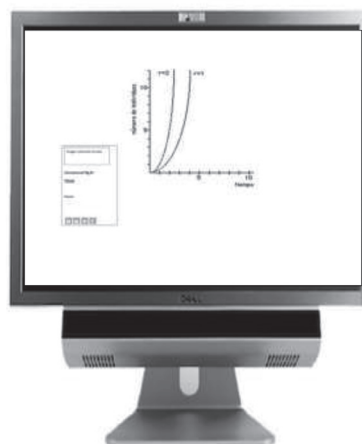
La tarea de lectura consistió en leer un texto digital que se presenta segmentado en párrafos. Se mostró un párrafo por pantalla; en el caso de los gráficos, se ubicaron al centro de la pantalla, sin texto e inmediatamente después del párrafo que hacía referencia a ellos. Para avanzar en la lectura, el participante debía presionar la barra espaciadora del teclado.

La lectura del texto se interrumpió en dos oportunidades por un distractor: la primera vez, durante la lectura de un párrafo, y la segunda, durante la lectura de un gráfico. El primer distractor apareció en la parte inferior izquierda de la pantalla, y el segundo, en la parte inferior derecha. En ambos casos, los distractores aparecieron como ventanas emergentes sin movimiento y permanecieron visibles por 2000 ms (véanse Figuras 3 y 4).

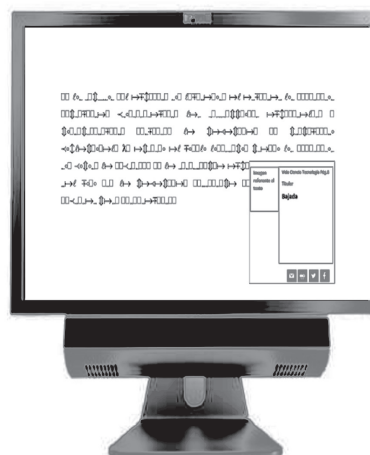
Al terminar la lectura en cada tarea experimental, se presentó la opción de volver a leer el texto completo.

- *GCI lectura de texto sin distractor*. Al igual que en la condición anterior, el participante leyó instrucciones de relevancia sobre un segundo texto antes de comenzar la lectura del mismo. La diferencia con la tarea anteriormente descrita radica en que durante la lectura de este texto no aparecen distractores.

**Figura 3** Aparición de un distractor durante la lectura de un gráfico.



**Figura 4** Aparición de un distractor durante la lectura de un párrafo.



- *GSI lectura de texto con distractor*. Para esta tarea se empleó el texto que en el GCI se presenta sin distractores, con el objetivo de contar con un diseño equilibrado a través del contrabalanceo de los textos. La tarea se inició de inmediato con la lectura de un texto digital que se presenta segmentado en párrafos (solo aparece una consigna general antes de iniciar la lectura). Al igual que en el GCI, se mostró un párrafo por pantalla; en el caso de los gráficos, se ubicaron en el centro de la pantalla, sin texto e inmediatamente después del párrafo que hace referencia a ellos. La aparición de los

distractores ocurrió de la misma forma que en el GCI.

- *GSI lectura de texto sin distractor*. Para esta tarea, se empleó el texto que en el GCI se presenta con distractores. Al igual que en la condición anterior, la tarea comenzó de inmediato con la lectura de un texto digital que se segmenta en párrafos.

### Procedimiento

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción (Chile). Cada participante firmó un consentimiento informado, y como incentivo a la participación, recibió la bonificación de un punto para una evaluación en la asignatura de Neuropsicología.

76

La ejecución de la tarea experimental se desarrolló de manera individual en un ambiente de laboratorio. Al comenzar la sesión, se solicitó a cada participante la lectura y firma del consentimiento informado. A continuación, la investigadora explicó el procedimiento para el desarrollo del experimento y solicitó al participante ubicarse frente al monitor donde se presentó la tarea experimental. La distancia entre el participante y el monitor osciló entre los 60 y 67 cm, dependiendo de la calibración obtenida (valores en las coordenadas  $x, y < 1$ ).

Los participantes fueron asignados a cada grupo al azar, resguardando el cumplimiento del contrabalanceo de la condición con/sin distractores.

Cada condición experimental comenzó con una calibración. Los participantes leyeron dos textos: uno con distractores y otro sin distractores. El tiempo de lectura fue indefinido y autoadministrado por cada participante. Una vez finalizada la lectura de un texto, cada participante rindió una prueba de comprensión sobre el texto, aplicada en

formato papel y lápiz, con tiempo indefinido. Al finalizar la prueba, se solicitó al participante ubicarse nuevamente frente al monitor para la lectura del segundo texto. Se procedió a la calibración respectiva y se inició la lectura del segundo texto. Finalmente, el participante rindió una prueba de comprensión sobre el segundo texto. El tiempo total por participante osciló entre 45 y 60 minutos.

### Análisis de los datos

Se efectuaron dos análisis de varianza (ANOVA factorial de medidas repetidas), previa exploración de los datos (véanse Tabla 2) y comprobación de los supuestos de normalidad y homocedasticidad. El primer análisis tuvo como objetivo comprobar el efecto de distracción de los dos distractores que aparecen durante la lectura de uno de los textos, empleando la medida “tiempo de mirada” como variable dependiente, “inhibición” como factor intrasujetos y “establecimiento de objetivos” como factor intersujetos. Se realizó un segundo análisis para conocer el efecto de la inhibición y el establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales. El factor intrasujetos fue “inhibición” y el factor intersujetos fue “establecimiento de objetivos”. La medida dependiente fue el puntaje obtenido en las pruebas de comprensión de cada texto (con/sin distractor).

**Tabla 2** Estadísticos descriptivos: comprensión de textos académicos digitales

Grupo	Condición	Media (DE)	Intervalo de confianza al 95 %	
			Límite inferior	Límite superior
Sin instrucciones de relevancia (n = 19)	Con distractor	5,32 (0,40)	4,50	6,13
	Sin distractor	6,79 (0,38)	6,02	7,56
Con instrucciones de relevancia (n = 20)	Con distractor	7,35 (0,39)	6,55	8,15
	Sin distractor	5,80 (0,37)	5,05	6,55

DE: desviación estándar.



**Tabla 3** Estadísticos descriptivos: duración de la mirada en distractores empleados en el estudio

	Media (DE)	Mínimo	Máximo	t	Sig. (bilateral)
Duración de la mirada en distractor 1	763,85 ms (613,74)	0	1838,8 ms	777	< 0,001
Duración de la mirada en distractor 2	407,326 ms (386,18)	0	1310,4 ms	659	< 0,001

DE: desviación estándar; sig.: nivel de significación estadística; valor t: comparación de medias.

## Resultados

El análisis de datos consideró dos momentos que se evidencian en dos análisis. Dado que se trató de un estudio piloto, el primer análisis se realizó con el objetivo de comprobar el efecto de los distractores durante la lectura. El segundo corresponde al análisis principal del estudio y el objetivo fue comprobar las hipótesis de trabajo mencionadas previamente. Los resultados de cada análisis se muestran a continuación.

### Primer análisis: tiempo de mirada en los distractores

Previo al análisis principal de este estudio, se comprobó si los lectores miraron los distractores y, en caso de hacerlo, por cuánto tiempo (véase Tabla 3). La medida estadística utilizada fue la *duración de la mirada sobre el distractor*, entendida como la suma de todas las fijaciones y sacadas oculares (movimientos oculares rápidos entre dos punto de fijación) desde el ingreso al distractor, es decir, desde que el lector reacciona ante el estímulo que interrumpe la lectura (sacada ocular de ingreso) hasta el momento en que vuelve al texto (sacada ocular de salida), considerando el tiempo que permanece mirando el distractor (sacadas y fijaciones en el distractor). Cada distractor corresponde a un área de interés.

Los resultados indican que el 76,9 % de los sujetos miró el distractor 1 y el 71,9 % miró el distractor 2. Al explorar los datos, se observó que quienes

no miraban el primer distractor luego miraban el segundo distractor. Por lo tanto, se evidencia el efecto del distractor sobre la atención del lector. El análisis de varianza permitió detectar diferencias estadísticamente significativas en el tiempo de mirada de ambos distractores ( $F(1,37) = 7,87$ ,  $p = 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,18$ , donde  $F$  es un estadístico que da cuenta de la variación entre las medias;  $p$  es el nivel de significación —en este caso, la variación es significativa, ya que el valor es menor que 0,05—, y  $\eta^2$  es el coeficiente eta al cuadrado —a partir de este coeficiente, se infiere el tamaño del efecto—). No obstante, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo de mirada a ambos distractores entre los grupos ( $F(1,37) = 0,04$ ,  $p = 0,85$ ).

### Segundo análisis: efecto de la inhibición y el establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales

Se analizaron el efecto de los factores grupo (GCI, GSI), la condición de lectura (texto con distractores, texto sin distractores) y la interacción entre ambos. La prueba ANOVA factorial de medidas repetidas indica que existe una interacción significativa entre los factores presencia de distractor y grupo sobre la comprensión de un texto académico digital ( $F(1,37) = 19,198$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,342$ ).

Los resultados dan cuenta de un efecto de magnitud media, siendo el efecto de interacción significativo (véase Tabla 4).

**Tabla 4** Efecto de la inhibición y el establecimiento de objetivos sobre la comprensión de textos académicos digitales

	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	$\eta^2$	Parámetro sin centralidad	Potencia observada
Factor intersujetos (Establecimiento de objetivos)	5,32	1	5,32	1,50	0,23	0,04	1,50	0,22
Factor intrasujetos (Inhibición)	0,03	1	0,03	0,01	0,91	< 0,001	0,01	0,05
Interacción Inhibición × Objetivos	44,54	1	44,54	19,15	< 0,001*	0,34	19,20	0,99
Error (Factor intersujetos)	131,17	37	3,55					
Error (Factor intrasujetos)	85,84	37	2,32					

\* $p < 0,05$ .

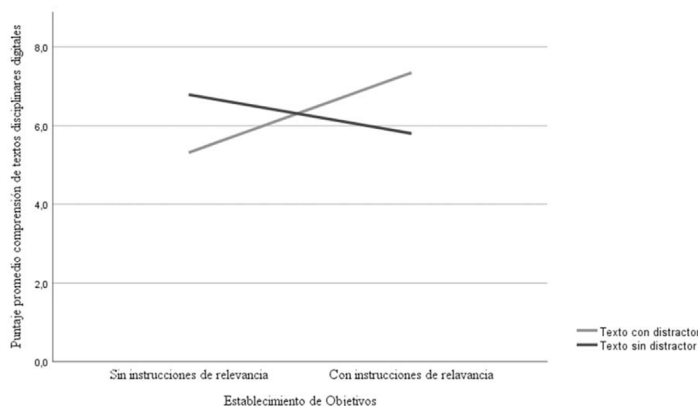
F: estadístico que da cuenta de la variación entre las medias; gl: grados de libertad;  $\eta^2$ : coeficiente eta al cuadrado; Sig.: nivel de significación estadística.

78

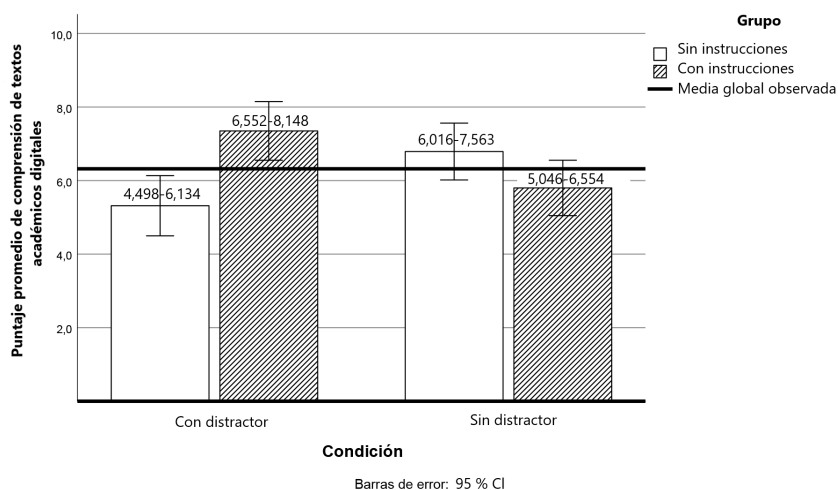
El efecto de las instrucciones según la condición de lectura (con/sin distractor) se analizó a partir del puntaje que alcanzó la muestra en las pruebas de lectura para cada condición. Las diferencias de puntaje en comprensión lectora revelan que, en una situación de lectura con distractores, el grupo expuesto a instrucciones antes de leer obtiene un mejor desempeño en comprensión de textos académicos que el grupo que no fue expuesto a instrucciones antes de

leer. Específicamente, en la condición sin distractor, disponer o no de instrucciones de relevancia antes de leer no genera diferencias estadísticamente significativas en el puntaje en comprensión lectora ( $F(1,37) = 3,45, p > 0,05$ ). Sin embargo, en la condición con distractor, disponer de instrucciones de relevancia general y específica facilita el desempeño en la tarea ( $F(1,37) = 13,011, p = 0,01$ ) (véase Figura 5).

**Figura 5** Efecto de interacción de las variables inhibición y establecimiento de objetivos sobre la comprensión de textos académicos digitales



**Figura 6** Efecto de las instrucciones sobre la comprensión de textos académicos digitales en condiciones de lectura con y sin distractores



Es decir, al analizar los resultados obtenidos en las pruebas de lectura, en la condición de lectura con distractor, los estudiantes que son expuestos a instrucciones antes de leer obtienen puntajes promedio más altos en la prueba de lectura, que aquellos estudiantes que no son expuestos a instrucciones antes de leer. En cambio, en la condición sin distractor, disponer o no de instrucciones antes de leer un texto no origina diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de textos disciplinares digitales (véase Figura 6).

### Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto de la inhibición y del establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales. Se esperaba encontrar diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento en comprensión lectora en función de la capacidad de inhibición y de la capacidad de establecer objetivos de lectura a partir de instrucciones por los participantes. Se esperaba también hallar un efecto de interacción entre las variables, es decir, en la condición de lectura con distractores, los/as participantes que recibieron instrucciones de relevancia deberían obtener mejores resultados en la prueba de lectura que el grupo que no fue expuesto a ellas.

Los resultados muestran que existe un efecto de interacción entre la inhibición y el establecimiento de objetivos sobre la comprensión de textos académicos digitales, hallazgo que resulta coherente con la perspectiva de las FE como un constructo formado por procesos múltiples, que actúan de manera interrelacionada durante la ejecución de tareas novedosas o complejas (Anderson, 2002; Diamond, 2013; Friedman y Miyake, 2017).

Este resultado demuestra, de manera específica, que la ejecución de tareas novedosas o complejas, en este caso una condición de lectura de un texto académico digital que se ve interrumpida por distractores, propicia el despliegue de procesos múltiples, como el control de la interferencia y el despliegue de estrategias de organización o planificación de la lectura en función de un objetivo: para el control de la interferencia, mediante funciones de control inhibitorio como la inhibición de una respuesta impulsiva (mirar los distractores) o la resistencia a la interferencia distractora (suprimir la información que contenían los distractores); y en el caso del establecimiento de objetivos, por medio de la consideración de claves de relevancia (entregadas en las instrucciones) para el logro de un objetivo de lectura. De esta forma, obtener

mejores resultados en la comprensión de un texto académico digital en un contexto de distracción cuando se presentan instrucciones antes de leer podría indicar que quien lee logra controlar y regular sus procesos cognitivos durante la lectura cuando la situación lo requiere.

A partir del resultado de este estudio es posible inferir que disponer de instrucciones antes de leer un texto académico digital en un contexto de distracción permite focalizar la actividad de lectura y evitar o disminuir el efecto que elementos distractores y ajenos a la tarea de lectura puede tener sobre el desempeño en comprensión. Este hallazgo es relevante, dado que la evidencia empírica ha demostrado que el rendimiento en comprensión de textos en formato digital es menor en comparación con el rendimiento lector a partir de textos en papel (Delgado *et al.*, 2018; Piovano *et al.*, 2018). En cambio, en ausencia de distractores, los lectores que probablemente sean más competentes para la lectura de un texto académico digital no se ven afectados ante la presencia o ausencia de instrucciones previas. Al respecto, una proyección del presente estudio sería considerar lectores en etapa escolar, con el fin de conocer si el efecto de las instrucciones en ausencia de distractores sería significativo, considerando que este tipo de lector(es) requiere de guías más directas para realizar sus tareas.

La presencia de instrucciones no produce diferencias estadísticamente significativas en el tiempo de mirada al distractor, lo que podría indicar que establecer objetivos de lectura a partir de instrucciones de relevancia no afecta la reacción ante un estímulo distractor. No obstante, el efecto de interacción detectado permite inferir que la influencia positiva de las instrucciones de relevancia en la comprensión de un texto académico podría explicarse principalmente por el efecto que estas tienen sobre el procesamiento del texto. Este hallazgo respalda la evidencia proveniente de investigaciones previas, que indican que ante la presencia de instrucciones, los lectores realizan un procesamiento

focalizado y eficiente a partir de las claves de relevancia provistas por las instrucciones (Cerdán *et al.*, 2013; Jian, 2018; León *et al.*, 2019).

Un hallazgo que requiere mayor investigación es el que da cuenta del efecto del establecimiento de objetivos sobre la comprensión de un texto académico digital. Se esperaba encontrar un efecto principal de las instrucciones sobre la comprensión en las dos condiciones de lectura (con/sin distractor). No obstante, las instrucciones de relevancia parecen haber sido especialmente útiles solo cuando la tarea implicaba una carga cognitiva mayor, es decir, la situación de lectura que se ve interrumpida por distractores. Este resultado se alinea con investigaciones previas desarrolladas con estudiantes más jóvenes, donde la presencia de instrucciones, ayudas y guías específicas mejora los resultados de comprensión de lectura (Cerdán *et al.*, 2019).

Dado que el tamaño muestral fue reducido por tratarse de un estudio piloto, experimentos con muestras más grandes podrían ayudar a definir si este efecto de interacción entre las instrucciones y los distractores se replica y consolida en las tareas de lectura a partir de textos académicos digitales. No obstante, pese a la limitación antes mencionada, la potencia observada para la interacción entre los factores permite realizar inferencias válidas en relación con las variables analizadas en este estudio. Por lo tanto, considerar un tamaño muestral mayor permitiría ampliar estos resultados y comprobar si existe un efecto principal de las variables inhibición y establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales.

En relación con el efecto de la variable inhibición sobre la comprensión, las diferencias detectadas no son significativas, lo que es coherente con investigaciones en las cuales se concluye que no en todos los estudios se comprueba la influencia de la inhibición en la comprensión lectora (Follmer, 2017; Roldán, 2016). No obstante, de acuerdo con la teoría de Friedman y Miyake (2004), se podría inferir que los(las) participantes de este



estudio fueron capaces de resistir a la interferencia distractora, esto es, suprimir la información que contenían los distractores, dado que no lograron anular la respuesta automática (mirar al distractor). Esta inferencia se podría comprobar en estudios futuros, empleando una medida adicional de la inhibición.

Los resultados del presente estudio dan cuenta de la interrelación entre dos procesos que forman parte de la FE en función de su efecto en la comprensión de textos académicos. El estudio experimental reveló que leer instrucciones antes de leer un texto académico digital en un contexto en el cual la lectura se ve interrumpida por distractores tiene un efecto positivo significativo en la comprensión. No obstante, es necesario profundizar, en futuras investigaciones, en la explicación de estos hallazgos mediante el estudio del procesamiento del texto y las instrucciones, completando los datos reportados en este estudio con los patrones de secuencia de lectura del texto y las instrucciones, con el objetivo de contribuir a la necesidad de explicar cómo recibir distintos tipos de instrucciones de lectura afecta el procesamiento y la atención de los lectores a los distintos segmentos relevantes del texto.

### Agradecimientos

Pamela Ramírez-Peña agradece a ANID-CONICYT por el financiamiento otorgado para cursar estudios de doctorado: CONICYT-PCHA/Doctorado nacional/2016-21161449

Claudia Pérez-Salas agradece a ANID-CONICYT, proyecto FONDECYT Regular 1181265, del que es investigadora responsable.

### Referencias

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>

Annerer-Walcher, S., Korner, C., Beaty, R. E. y Benedek, M. (2020). Eye behavior predicts susceptibility to visual distraction during internally directed cognition.

*Attention Perception & Psychophysics*, 82, 3432-3444. <https://doi.org/10.3758/s13414-020-02068-1>

- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M. y Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). Diseños de investigación experimental en psicología. Pearson.
- Borella, E., Carreti, B. y Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Borella, E. y de Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, 34, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.001>
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con bajos rendimientos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111. <https://doi.org/10.21500/20112084.865>
- Cerdán, R., Marín, M. y Candel, C. (2013). The role of perspective on students' use of multiple documents to solve an open-ended task. *Psicología Educativa*, 19(2), 89-94. [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70015-0](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70015-0)
- Cerdán, R., Pérez, A., Vidal-Abarca, E. y Rouet, J. F. (2019). To answer questions from text, one has to understand what the question is asking: Differential effects of question aids as a function of comprehension skill. *Reading and Writing*, 32, 2111-2124. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09943-w>
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F. y Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 51(2), 305-320. <https://doi.org/10.1080/713755761>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmeron, L. (2018). Don't throw away your printed books:

- A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Demagistri, M. S., Richards, M. M. y Canet Juric, L. (2014). Incidence of executive functions on reading comprehension performance in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 343-370. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.13146>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Follmer, D. J. (2017). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- Friedman, N. P. y Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101-135. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Friedman, N. P. y Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Georgiou, G. y Das, J. P. (2016). What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Research in Developmental Disabilities*, 49(50), 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.001>
- Gernsbacher, M. A. (1993). Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. *Psychological Science*, 4(5), 294-298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1993.tb00567.x>
- Gaspelin, N. y Luck, S. J. (2018). The role of inhibition in avoiding distraction by salient stimuli. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.001>
- Jian, Y.-C. (2018). Reading instructions facilitate signaling effect on science text for young readers: An eye-movement study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 503-522. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9878-y>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- León, J. A., Moreno, J. D., Escudero, I., Olmos, R., Ruiz, M. y Lorch, R. (2019). Specific relevance instructions promote selective reading strategies: Evidences from eye tracking and oral summaries. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 432-453. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12276>
- McCrudden, M. (2011). Do specific relevance instructions promote transfer appropriate processing? *Instructional Science*, 39(6), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9158-x>
- McCrudden, M. y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- Parodi, G., Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Piovano, S., Irrazabal, N. y Burin, D. I. (2018). Comprensión de textos expositivos académicos en e-book Reader y en papel: influencia del conocimiento previo de dominio y la aptitud verbal. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 177-185. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1680>
- Potocki, A., Sanchez, M., Escalle, J. y Magnan, A. (2017). Linguistic and cognitive profiles of 8- to 15-year-old children with specific reading comprehension difficulties: The role of executive functions. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 128-42. <https://doi.org/10.1177/0022219415613080>
- Ramírez-Peña, P. (2020). *Funciones ejecutivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de primer año* [Tesis de doctorado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/4667>
- Rapp, D. N. y McCrudden, M. T. (2018). Relevance before, during, and after discourse experiences. In A. Schüller-Zwierlein (Ed.), *Relevance and irrelevance: Theories, factors and challenges* (pp. 141-160). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110472509-007>
- Riffo, B., Véliz, M., Reyes, F., Castro, G., Reyes, A. y Campos, D. (2013). *Evaluación de la comprensión lectora. Desarrollo de un instrumento basado en un modelo psicolingüístico*. Universidad de Concepción.
- Roldán, L. A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: una revisión. *Universitas Psychologica*, 15(2), 87-96. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.iact>
- Rozek, E., Kemper, S. y McDowd, J. (2012). Learning to ignore distracters. *Psychology and Aging*, 27(1), 61-66. <https://doi.org/10.1037/a0025578>

- Salmerón, L. y Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning / Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Culture and Education*, 31(3), 465-480. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Véliz, M., Riffo, B. y Salazar, O. (2013a). *Lectum 7. Prueba de comprensión lectora, forma A*. Universidad de Concepción.
- Véliz, M., Riffo, B. y Salazar, O. (2013b). *Lectum 7. Prueba de comprensión lectora, forma B*. Universidad de Concepción.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32. <https://doi.org/10.1080/10888430709336632>
- Vidal-Abarca, E., Salmeron, L. y Mañá, A. (2011). Individual differences in task-oriented reading. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 267-293). Information Age Publishing, Inc.
- Wilcockson, T. D. W., Mardanbegi, D., Sawyer, P., Gellerser, H., Xia, B. Q. y Crawford, T. J. (2019). Oculomotor and inhibitory control in dyslexia. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2018.00066>

**Cómo citar este artículo:** Ramírez-Peña, P., Pérez-Salas, C., Riffo, B., y Cerdán, R. (2022). Leer en contextos de distracción: el rol de la inhibición y el establecimiento de objetivos en la comprensión de textos académicos digitales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 66-83. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a04>

# MULTIMODAL COMMUNICATION IN AN EARLY CHILDHOOD BILINGUAL EDUCATION SETTING: A SOCIAL SEMIOTIC INTERACTION ANALYSIS

COMUNICACIÓN MULTIMODAL EN UN ENTORNO DE EDUCACIÓN INICIAL BILINGÜE:  
UN ANÁLISIS SEMIÓTICO-SOCIAL DE LA INTERACCIÓN

COMMUNICATION MULTIMODALE DANS UN ENVIRONNEMENT D'ÉDUCATION INITIALE  
BILINGUE : UNE ANALYSE SÉMIOTIQUE SOCIALE DE L'INTERACTION

COMUNICAÇÃO MULTIMODAL EM UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INICIAL BILÍNGUE:  
UMA ANÁLISE SEMIÓTICO-SOCIAL DA INTERAÇÃO

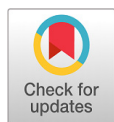
**Wilder Yesid Escobar-Alméciga**  
Director, Licenciatura en Bilingüismo,  
Facultad de Educación, Universidad  
El Bosque, Bogotá, Colombia.  
escobarwilder@unbosque.edu.co  
[https://orcid.  
org/0000-0002-5082-6236](https://orcid.org/0000-0002-5082-6236)

**Janina Brutt-Griffler**  
Associate Dean of International  
Education and Language Programs  
Director, Center for Comparative  
and Global Studies in Education,  
University at Buffalo, Buffalo, NY, USA  
bruttg@buffalo.edu  
[https://orcid.  
org/0000-0001-7250-5444](https://orcid.org/0000-0001-7250-5444)

## ABSTRACT

Bilingual learners often integrate semiotic resources and communicative modes across the languages they speak. Unfortunately, current approaches to researching such a phenomenon assign pragmatic functions to individual discourse moves at best or to isolated utterances at worst. Thus, using a social semiotic multimodal interaction analysis, this study examined actions in interactions of a group of six transnational students participating in a second-grade literacy circle at a school in western New York, USA. The purpose of this was to account for the complex reciprocities among their multimodal ways of communicating, their learning climate, and ultimately their learning as mediated and evidenced in their integrated multimodal communicative action. Data included four audio recordings of four literacy circle reading activities that took place during a four-day period. Findings suggest that, first, learning results from communication. Second, learning can only be evidenced through communication in interaction. Finally, communication is always multimodal and emergent while, at the same time, culturally governed. This presents direct implications for instruction and learning regarding the social conditions afforded to students to access their full repertoire of semiotic resources and modes to participate and act on their own behalf and in pursuit of their learning.

**Keywords:** bilingual education; dual-language instruction; early childhood education; literacy; multimodal communication; social semiotics.



Received: 2021-03-05 / Accepted: 2021-08-05 / Published: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a05>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons License BY-NC-SA 4.0 International.





## RESUMEN

Los aprendices bilingües muchas veces integran recursos semióticos y comunicativos entre las lenguas que hablan. Desafortunadamente, las actuales investigaciones sobre dicho fenómeno asignan funciones pragmáticas a formas de discurso individual en el mejor de los casos o a expresiones aisladas en el peor de ellos. Por ende, utilizando modelos de la interacción multimodal sociosemiótica, este estudio analizó acciones en las interacciones de un grupo de seis estudiantes transnacionales que participaron en un círculo de literacidad de segundo grado en una escuela al oeste de Nueva York, Estados Unidos. El propósito era explicar las complejas reciprocidades entre sus formas de comunicación multimodal, su ambiente de aprendizaje y, en última instancia, su aprendizaje como algo mediado y evidenciado en su acción comunicativa multimodal integrada. Los datos incluyeron cuatro grabaciones de audio obtenidos en cuatro círculos de lectura llevados a cabo en cuatro días. Los hallazgos indican que, en primer lugar, el aprendizaje se deriva de la comunicación. En segundo lugar, el aprendizaje solo puede evidenciarse mediante la comunicación en la interacción. Finalmente, la comunicación es siempre multimodal y emergente, pero, al mismo tiempo, está determinada por la cultura. Esto plantea implicaciones directas para la enseñanza y el aprendizaje en relación con las condiciones sociales al alcance de los estudiantes para acceder a su repertorio pleno de recursos semióticos y modos de participación y acción en nombre propio y en pos de su aprendizaje.

**Palabras clave:** educación bilingüe; enseñanza en dos idiomas; educación inicial; literacidad; comunicación multimodal; sociosemiótica.

## RÉSUMÉ

Les apprenants bilingues intègrent souvent des ressources sémiotiques et communicatives entre les langues qu'ils parlent. Malheureusement, les recherches actuelles sur ce phénomène attribuent des fonctions pragmatiques à des formes individuelles de discours dans le meilleur des cas ou à des expressions isolées dans le pire des cas. Par conséquent, en utilisant des modèles d'interaction socio-sémiotique multimodale, cette étude a analysé les actions dans les interactions d'un groupe de six étudiants transnationaux qui ont participé à un cercle d'alphabétisation de deuxième année dans une école de l'ouest de New York, aux États-Unis. Le but était d'expliquer les réciprocity complexes entre leurs formes de communication multimodale, leur environnement d'apprentissage et, finalement, leur apprentissage tel qu'il est médiatisé et mis en évidence dans leur action communicative multimodale intégrée. Les données comprenaient quatre enregistrements audio obtenus dans quatre cercles de lecture réalisés sur quatre jours. Les résultats indiquent que, tout d'abord, l'apprentissage découle de la communication. Deuxièmement, cet apprentissage ne peut être mis en évidence que par la communication dans l'interaction. Enfin, la communication est toujours multimodale et émergente, mais, en même temps, elle est déterminée par la culture. Cela soulève des implications directes pour l'enseignement et l'apprentissage en ce qui concerne les conditions sociales offertes aux étudiants pour accéder à leur répertoire complet de ressources sémiotiques et de modes de participation et d'action pour leur propre compte et dans la poursuite de leur apprentissage.

**Mots-clés :** éducation bilingue; enseignement en deux langues; formation initiale; alphabétisation; communication multimodale; socio-sémiotique.

## RESUMO

Os aprendizes bilíngues geralmente integram recursos semióticos e comunicativos entre os idiomas que falam. Infelizmente, as pesquisas atuais sobre esse fenômeno atribuem funções pragmáticas a formas individuais de discurso no melhor dos casos ou a expressões isoladas no pior deles. Portanto, utilizando modelos de interação multimodal sociossemiótica, este estudo analisou ações nas interações de um grupo de seis estudantes transnacionais que participaram de um círculo de alfabetização de segunda série em uma escola no oeste de Nova York, Estados Unidos. O objetivo foi explicar as complexas reciprocidades entre suas formas de comunicação multimodal, seu ambiente de aprendizagem e, em última análise, sua aprendizagem mediada e evidenciada em sua ação comunicativa multimodal integrada. Os dados incluíram quatro gravações de áudio obtidas em quatro rodas de leitura realizadas em quatro dias. Os achados indicam que, antes de tudo, a aprendizagem deriva da comunicação. Segundo, que a aprendizagem só pode ser evidenciada por meio da comunicação em interação. Por fim, a comunicação é sempre multimodal e emergente, mas, ao mesmo tempo, determinada pela cultura. Isso traz implicações diretas para o ensino e a aprendizagem em relação às condições sociais disponíveis para os alunos acessarem todo o seu repertório de recursos semióticos e modos de participação e ação em nome próprio e na busca de sua aprendizagem.

**Palavras chave:** educação bilíngue; ensino em duas línguas; educação inicial; alfabetização; comunicação multimodal; sócio-semiótica.

## Introduction

Schools in the U.S. resemble the diversity of their broader national context and are left with the charge of educating students from different socio-cultural backgrounds (Castles et al., 2013; Flores, 2010) and to determine the extent to which the students' linguistic and sociocultural heritage has a place in the education process (Goldenberg & Coleman, 2010).

Current approaches to researching the instances in which such sociocultural aspects surface the school contexts focus heavily on examining isolated instances of the use of the students' L1 (García & Nava, 2012; Jaffe, 2007; Macswan, 2013) or on the implementation of pedagogical approaches that treat languages separately creating learning environments where the coexistence of the two languages is not possible (García-Mateus & Palmer, 2017). Such views deviate greatly from a social semiotic perspective in that they (1) do not explain learning on the basis of communication and (2) that they fail to recognize that the languages a person speaks and their sociocultural, historical, and semiotic resources and modes are interconnected as one integrated repertoire for communicative action (Cenoz & Gorter, 2017; Kress, 2010, 2011; Norris, 2004, 2014). Thus, there still exists a pressing need for a social-semiotic multimodal communication-based approach where the use of the students' L1 and any other semiotic resource or communicative mode can be interpreted in relation to each other and in light of the communicative action being pursued and the social climate being promoted (Fairclough, 2011; Norris, 2014).

As such, we relied on multimodal interactional analysis (MIA; Norris, 2004) to investigate communicative episodes of six second-grade Puerto Rican-US transnational students and their teacher during reading tasks to inquire into the way in which the students' L1 (inter)acted with other semiotic resources for meaning-making in communication as they grappled with text-related

questions in their literacy circles. Two questions guided this study: (1) How do students configure their L1 with other semiotic resources and modes for meaning-making in communicative action? and (2) what implications may the integration of the students' L1 with other semiotic resources have for instruction?

## Theoretical Framework

The intricate, complex and reciprocal relationship that communication, teaching, and learning hold with each other in a bilingual school environment can be better explained in light of social semiotics. Hence, this section delves into the concept of social semiotics to, subsequently, discuss bilingual education approaches.

### Social Semiotics in Education

Social semiotics is concerned with the ways in which meaning-making is or fails to be accomplished in *environments of communication* (Fairclough, 2011; Kress, 2011). It offers a view where meaning-making in communication is complex, multimodal, and socio-culturally governed. That is, communication is comprised of far more elements than just the spoken or written linguistic codes. Rather, communication encompasses countless resources and modes with which semiotic systems are created, configured, and deployed (Franks & Jewitt, 2001; Goldin-Meadow, 2000; Norris, 2014; Roth, 2001), including the bilingual child's two languages. In that sense, semiotic resources are the materials, elements, actions available to create meaning, while communicative modes are the ways in which such resources are configured, organized, and deployed to create, shape, and reshape meaning in interaction. Consistently, meaning here is unevenly distributed among different resources and modes—mode complexity, intensity and density (Norris, 2004). While some episodes may exhibit numerous modes and resources (a high-level density), others may display fewer modes (a low-level density). Consistently, the importance that a particular

mode has in unlocking meaning as opposed to all other modes in the communicative episode is referred to as mode intensity.

In Kress' (2011) terms, *the sign* is the sociocultural work of *the agent* to make, interpret, negotiate, and sometimes, struggle over meaning in interaction. It results from the person's representation system which is formed and transformed by their sociocultural surroundings and background. In this sense, Kress' *sign* is an act(ion)—a word, a gesture, body postures—which, through time, is populated with sociocultural properties that form and transform its meaning into something that could be socially recognized, reconciled, or negotiated in interaction and that has the potential to change and be changed by the semiotic work of others (Kress, 2010, 2011).

Thus, social semiotics in education represents a comprehensive perspective that, first, acknowledges that learning comes as a result of multimodal communication, second, values different ways of knowing, and third, accepts multimodal ways of accounting for such types of knowledge and ways of knowing (Kress, 2010, 2011). In doing so, it establishes a clear, strong, and direct association between multimodal communication and learning. Learning, within this framework, "happens in complex social environments; always in interaction with 'the world', often in interaction with (members of) distinct social groups and their distinct and related interests" (Kress, 2011, p. 214).

In this perspective, the sign makers are active agents in communication acting collectively in pursuit of learning. Their histories, cultural knowledge, experiences, idiosyncrasies, personal/social relations, perspectives of the world, identities, interests, etc., are always brought to bear in the construction of knowledge within the similarities and across the differences of the *interactants*. Hence, the sign can be taken as evidence of the learner's sociocultural knowledge, their engagement with what is being addressed, their response to other signs, their epistemological commitment to the subject at hand,

and the formation and transformation of their identities through their participation (Franks & Jewitt, 2001; Kress, 2010, 2011).

Consistently, the extent to which participation is allowed and supported determines the degree to which social cohesion and communication are achieved. Reciprocally, such degree of social cohesion and communication regulates access to and distribution of semiotic, cultural, social, affective, and economic resources needed for full participation and, hence, for learning (Kress, 2010). In his words, "members of communities [should] have access to the semiotic and other cultural resources essential to act in their social world on their own behalf and for their benefit" (Kress, 2010, p. 18).

As such, analyzing multimodal interaction in bilingual education from a social semiotic perspective offers means of unveiling the extent to which (semiotic, cultural, affective, cognitive, etc.) resources work together in communication and learning and are made evenly or unevenly available to students for a fair or unfair share of participation in the common goal of accessing and constructing knowledge in the classroom.

### Bilingual Education Approaches

The literature advocates for bilingual approaches to children's education and to their home upbringing with a wide-ranging scope of arguments.

At a cognitive level, Ben-Zeev (1977) explained the mental strategies that bilingual children use in communication in order to cope with the broader range of communicative possibilities that drawing on two linguistic resources pose. Not only do such strategies involve extremely complex mental processes like intensified scanning of language input and careful self-monitoring of their output, but they are also highly demanding in regards to the time afforded to the speakers to perform such processes. As a result of mental activities of this sort, cognitive skills are enhanced and cognitive development is expedited (Graf Estes & Hay, 2015;



Poepsel & Weiss, 2016). In a similar way, Graf Estes and Hay (2015) argued that early bilingualism fosters extended flexibility in early lexical development. Bilingual children need to identify and differentiate the boundaries of their two phonological and morphological systems as well as comprehend the underlying principles that determine the adequate use of each system in communication.

In terms of the reciprocal relationship that exists between identity and learning, for instance, García-Mateus and Palmer's (2017) analysis of the classroom discourse practices of a group of students and their teacher found that the teacher had an approach to instruction where the students' languages were fluidly and dynamically used. This increased student-metalinguistic awareness, offered fair opportunities for students to take part in class activities, fostered identity construction processes, and empowered minoritized students to pursue their learning interests.

In reference to the role that families play in the emotional, cognitive, and social development of children and in regard to the disproportionate social status that immigrant languages have in relation to English in the U.S., Leung and Uchikoshi (2012) studied the ideologies, attitudes, and practices that parents of Cantonese and English early bilinguals had concerning their children's acquisition and use of their heritage language and the effects of such attitudes, practices, and ideologies on their academic achievement. Parents were asked about the reasons for enrolling their kids in bilingual programs and whether they believed that their children should maintain their Cantonese language. The parents' responses unveiled (1) a concern for maintaining the heritage language, (2) an appreciation for the opportunity that these Cantonese/English bilingual schools afforded them to get involved as they did not speak English, and (3) their awareness about what their children's enhanced linguistic capital would represent for their future. The findings of this study showed

that, on the one hand, these Cantonese-English bilinguals' communicative and academic performance was significantly improved by the bilingual school environment available to them, and on the other, the students' motivation and high achieving outcomes in the acquisition of Cantonese came as a direct result of their parents' positive attitudes and ideologies about their heritage language.

From an opposing view, Flores and García (2017) explored the negative effect that certain approaches to bilingual education are bringing about. They found that, overtime, bilingual education programs shifted their focus from attending to the learning needs of culturally diverse children from minoritized communities to serving marketing objectives and catering primarily to middle-class Caucasian families. While acknowledging the progress that this educational matter has made over the years, they attested to the need for bilingual education approaches that empower minoritized students and provide them with equitable opportunities to learn like translanguaging. This concept promotes the integrated, strategic, and designed use of more than one language for classroom instruction. While translanguaging is not grounded in social semiotics, it does begin to acknowledge that the two languages that a bilingual child speaks represents one linguistic repertoire for communication. It also seeks to foster the development of bilingual identities and to empower culturally diverse students to use their two languages to act on their own behalf and in pursuit of their benefit (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; Collins, 2014; García-Mateus & Palmer, 2017; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020; Rodríguez, 2015).

The study at hand, however, has the ambitious intention of taking the premises under which translanguaging operates one step beyond. It seeks to complement the idea that bilingual students have their two languages integrated as one communicative repertoire by arguing that in addition to speech, such a communicative repertoire is also

composed of other semiotic resources and communicative modes like gestures, gaze, proxemics, performance, and so on, which are historically and socio-culturally governed. As such, these semiotic resources and communicative moods need to be assessed in light of one another and in their interplay in multimodal communication rather than in isolated instantiations of a communicative phenomenon. In other words, bilingual pedagogy can be well served by studies that frame learning as an effect of multimodal communication to inquire into the ways in which such communication is configured in instruction and the extent to which these configurations increase or limit learning possibilities for bilingual students. Such studies would inform instructional designs that welcome, value, and include the students' linguistic, socio-cultural, and semiotic resources in class activity to ensure ample opportunities to fully participate in school life.

## Method

Within the area of social semiotics, Norris (2004) proposes an analytical framework that addresses communication from a multimodal perspective. She delineates a methodology which guides inquiries into the ways in which people create, form, transform, and use their social, semiotic, cultural, emotional, and cognitive resources to (inter)act, (inter)represent, and (inter)be in social contexts and to unveil how such arrangements grant or deny access to, for instance, social participation. As such, this is an MIA (Kress, 2010, 2011; Norris, 2004) which reports its findings on the basis of communicative episodes (Aukerman et al., 2017).

In this framework, Norris (2004) takes *the action* as an interactional meaning unit and, hence, the unit of analysis to investigate the way in which semiotic resources and modes are configured and deployed in communicative action. In this sense, actions can be (1) lower-level—the smallest interactional unit of meaning or (2) higher-level—bracketed by an opening and closing and composed of lower-level and sometimes other higher-level actions. Actions,

in this model, are what the students and teacher do in pursuit of communicative aims using the semiotic resources and modes that they have at their disposal. This model offers two main categorical themes: mode density and mode intensity to explain mode complexity (how semiotic resources like words, movement, color, and silences are configured into communicative action and deployed through modes like speech, gestures, and layout for meaning-making in the learning process). As such, mode density refers to the amount of modes involved in communicative action, and the framework seeks to graphically delineate the intricate interactions among them. Similarly, mode intensity refers to the varying degrees to which particular resources or modes play greater or lesser roles in meaning-making, and in the framework, it is usually represented with oval-shaped graphs which through their overlapping show relations and through size illustrate the degree of importance in a particular communicative act. Finally, episodes are those activities that take place within speech situations and are governed by the collective social norms shared among the participants. It can consist of one or more actions, and it is contained within a culturally organized and thematic sequenced of actions bounded by its communicative interrelations.

## Context, Participants and Data Collection

In western New York, APRENDER is a school with 95% of Spanish speaking children of Latino ethnicity, mainly transnationals between Puerto Rico and The United States of America. That is, students are mainly from Puerto Rico; however, their lives happen fluidly between these two countries which have close political ties. The students have different levels of proficiency in both English and Spanish and come from diverse socioeconomic backgrounds.

This institution is of particular value for understanding the role that L1 plays in communication and learning, as this is a bilingual program whose

curriculum is taught in both English and Spanish (a dual language immersion program) and whose students, holistically speaking, need to have a functional command of the two languages in order to fully participate in the contexts between which they regularly move.

In APRENDER, the second-grade group resembles the characteristics of the broader institutional context as shown in Table 1. The teacher was a Caucasian woman formed as a bilingual educator with vast experience in the United States as well as abroad (Spain). For the literacy-circles, the students were divided into three groups based on the student’s assumed reading level. The students’ reading level and placement in groups was largely influenced by factors like the length of time that the student had lived in the United States, proficiency in the English language, interrupted school time and so forth. For this study, it was important that the students participating had a fairly good command of English and reading so that the

explanation for phenomena like the use of additional modes of communication or the use of their L1 in their interactions would not merely be about their lack of proficiency in English.

Additionally, in trying to understand collectively constructed norms and patterns of interaction, it was also essential to examine students who had attended the school for a significant period of time where the classroom culture and their collectively constructed communal conventions could be considered within the analysis of such interactions. As such, the green group, the focus of the communicative episodes under discussion here, was composed of six students. These students had attended APRENDER for at least an entire school year, and the school had placed them at their grade level in terms of proficiency in English and reading.

Recordings were collected twice a week for two class periods of 50 minutes each during an entire semester. The focal data for this article, however,

**Table 1** Demographics and Linguistic Characteristics

	N	Percent	Mean	SD	Min	Max
<b>Gender</b>						
Girls	10	50%				
Boys	10	50%				
<b>Birth Place</b>						
Puerto Rico	14	70%				
US	6	30%				
Free/reduced lunch	20	100%				
<b>Special education</b>						
Yes	4	21%				
No	16	79%				
<b>ESL Status (School Record)</b>						
ESL	18	90%				
Non- ESL	2	10 %				
Age (months)	20		93.95	9.31	84	112
Time in the US (months)	20		48.21	34.86	1	112
Time in school (months)	20		23.89	14.95	1	45
Time in ESL program (years)	20		3.37	1.16	1	5

Table 2 Five-Item Criterion

Item	Criterion
1	In the episode, a question about a word or a concept related to the text was asked.
2	Students' L1 assisted communication in the process of answering the question.
3	Additional semiotic resources and/or modes were integrated for meaning making in the episode
4	The answering process exhibited collective effort (two or more students grappled with the question or concept at hand)
5	The use of students' L1 was validated and conducive to a resolution in the meaning making process.

Table 3 Mode-Related Codes and Explanation

Code	Explanation	Analysis
Gestures	Body movements that convey meaning	Type of action, semiotic resources, semiotic representations, intended meaning, and communicative outcome
Speech	Talk	Talk, semiotic resources like paralinguistic prosody i.e., tone of voice, silence, semiotic representations. . . , and communicative outcome
Performance	The integration of many body movements, gestures and other modes to represent a meaningful scene or situation.	Type of action, semiotic resources, semiotic representations, intended meaning, and communicative outcome

92

is composed of the audio recordings from the literacy events that took place in Lesson 21, which were transcribed following the Jefferson transcription system (Jefferson, 2004). Lesson 21's structure closely resembled the general structure for all the lessons for the literacy circles. Its main theme was *Animal Development*. This lesson was captured in four audio recordings of four literacy circle reading activities during a four-day period. The length of these literacy circles ranged from 41 to 53 minutes. Lesson 21, the focal data, became of interest for this particular inquiry because of the quality of multimodal interaction that it generated among the students of the green group in the second-grade classroom.

**Data Analysis**

This is an MIA which examined the forms and functions that students' communicative action took in communicative episodes as they grappled with text related questions in literacy circles (Aukerman et al., 2017; Norris, 2004). An initial level of analysis identified episodes in which the students' L1

assisted student communication as they read and dealt with concepts. To this end, we employed the following five-item criterion to guide the selection of the focal episodes (see Table 2).

In a subsequent stage, we coded the way the participants used resources and modes in communicative action. Table 3 shows the codes that emerged in this stage, and Table 4 shows a code example.

Finally, we drew connections across codes and episodes to identify patterns and brought them into categorical themes to gain a broader understanding of the way resources and modes interacted and what this could unveil about communicative action and learning. Table 5 shows the categorical themes and Table 6 presents an example.

**Findings**

The following three episodes were illustrative of the concept of mode complexity discussed by Norris (2004). Each episode exhibited a multiplicity of



Table 4 Mode-Related Code and Example

Data	Code	Analysis
<p><b>EPS.1.26. Andrea:</b> ((Andrea took her right hand up and slightly twisted it palm-up to the right, then her left hand followed her right which she, then, rested palm-down on top of her right hand putting her two palms together. Then, she leaned her head softly onto the right resting her right chick on the back of her left hand (the dorsal side of her left hand). Simultaneously, Andrea mimicked the sound of snoring.))</p>	Performance	<p>Higher-level action. Andrea uses culturally constructed elements like the gesture with the hands on her chick to represent the action of going to sleep.</p>

Table 5 Categorical Themes and Explanation

Code	Explanation
<ul style="list-style-type: none"> <li>Communicative actions that served to draw semiotic associations across languages for meaning negotiation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examined the ways actions were configured and what they indicated about semiotic associations across languages for meaning negotiation.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Communicative actions that validated and supported the students' use of their L1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussed the possibilities that were offered to students to resort to all their semiotic resources in interaction.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Communicative actions that formed and transformed their social environment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Addressed and described the type and properties of the social environments that was being created by the sort of communication being promoted in the classroom.</li> </ul>

Table 6 Categorical Themes Example

Data	Code
<p>EPS.2. <b>Mrs. Clair:</b> Ok, so ↓their webbed ↑fee:::f... = what, ↑what are the ↓toes ↑joined by ↓there? (4.0) <b>Diego:</b> &gt;The... the... the:::... &lt; la chand↑eta ↓thing! (.)</p>	<p>Communicative actions that served to draw semiotic associations across languages for meaning negotiation</p>

semiotic resources and communicative modes intricately integrated in communicative action. In each episode, meaning was distinctly distributed across different modes (density), and each episode had a different mode taking on prevalence in meaning-making (intensity).

**Modal Complexity: Intensity in Performance**

The first episode, *The Brood Patch!*, shows the way in which the group deployed collective action integrating a vast array of semiotic resources and modes and the multimodal way in which students took part in interaction in the literacy circles (see Table 7). Contrary to the common assumption that speech

is the communicative mode at the core of meaning-making, in this particular instance, performance, took greater importance in communication.

In the quest to teach *brood patch*, the book drew a connection to something that was assumed to be culturally-shared knowledge among children of the second group age—a sleeping bag. The teacher, checked to make sure that the association that the book made was understood in Turn 25. Even though Andrea demonstrated that she knew the meaning of the word *sleeping* by gesturing and making a sound that resembled snoring in Turn 26, the teacher realized that the students did not fully know the concept of this compound word.

Table 7 Episode 1: *The Brood Patch!*

Episode transcription	English translation of L1 instances
1. Mrs. Clair: ↑In↓to(.)	
2. SS[chorus]: ↑In↓to(.)	
3. Mrs. Clair: ↓A >spec↑ial ↓place< (.)	
4. SS[chorus]: ↓A spec↑ial ↓place (.)	
5. Mrs. Clair: ↑Ca::ll↓ed (.)	
6. SS[chorus]: ↑Ca::ll↓ed (.)	
7. Mrs. Clair: ↓A ↑brood ↓patch (.)	
8. SS [chorus]: ↓A ↑brood ↓patch (.)	
9. Mrs. Clair: ↓The ↑e::gg (.)	
10. SS[chorus]: ↓The ↑e::gg (.)	
11. Mrs. Clair: ↑Will ↓be:: (.)	
12. SS[chorus]: ↑Will ↓be:: (.)	
13. Mrs. Clair: ↓As ↑snug (.)	
14. SS[chorus]: ↓As ↑snug (.)	
15. Mrs. Clair: ↓And ↑wa::r↓m (.)	
16. SS[chorus]: ↓And ↑wa::r↓m (.)	
17. Mrs. Clair: ↑The::↓re:: (.)	
18. SS[chorus]: ↑The::↓re:: (.)	
19. Mrs. Clair: ↑As ↓if (.)	
20. SS[chorus]: ↑As ↓if (.)	
21. Mrs. Clair: ↑It ↓were:: (.)	
22. SS[chorus]: ↑It ↓were:: (.)	
23. Mrs. Clair: ↑In ↓a >↑sleeping ↓bag< (.)	
24. SS[chorus]: ↑In ↓a >↑sleeping ↓bag< (.)	
25. Mrs. Clair: ↑Who ↓knows what a ↑sleeping ↓bag is? (.)	
26. Andrea: ↓Like ↑THIS gaaugggzzzz ((Andrea took her right hand up and slightly twisted it palm-up to the right, then her left hand followed her right which she, then, rested palm-down on top of her right hand putting her two palms together. Then, she leaned her head softly onto the right resting her right chick on the back of her left hand (the dorsal side of her left hand). Simultaneously, Andrea mimicked the sound of snoring.)) (.)	
27. Mrs. Clair: Camila Karla, ↑what is ↓a ↑sleeping ↓bag? (.)	
28. Camila Karla: ¿En la ↑cam↓a, durm ↑iendo? (.)	
29. Mrs. Clair: ↓Ángel do ↑you ↓know? (.)	28. Camila: In bed, sleeping?
30. Ángel: Es algo muy ↑sua::↓ve que es como un ↑círcu↓lo que ↑tú ↓te ↑sien↓tas enc↑i↓ma (.)	
31. Andrea: ¡NO::! [es un ...] (.)	30. Ángel: Something very soft which is round and you sit on it.
32. Mrs. Clair: [Ok], (.) if ↑you ↓go camp↑ing, you might need a sleeping bag. <↓If you ↓go to your ↑friend's house ↓for a sleepo↓ver> you might need a ↑sleeping ↓bag (.)	31. Andrea: Nooo! It's a ...
33. (SS: penguins ... unintelligible background talk) (.)	

Table 7 Episode 1: *The Brood Patch!* (Cont.)

Episode transcription	English translation of L1 instances
<p><b>34. Ángel:</b> i↑Miss, ↓es as↑! ((he stood up from his chair. Once he had Ms. Clair’s attention, he lowered his body to the grown and sat on the floor. Then, he lifted his two legs up into the air. He closed his wrists as if was holding something in them and stretched his two arms out in front of him reaching for the tip of his feet. Then, he slowly pulled his arms toward his body tracing back the side of his legs with his hands on each side, passing by his waist and continuing up towards his upper body as if he was covering himself.)) (.)</p> <p><b>35. Mrs. Clair:</b> YE:::S! Look what... Ángel, ↑show ↓them what you ↑do! (2.0)</p> <p><b>36. Ángel:</b> ↑I ↓got on the ↑floor ↓and it ↑keeps ↓you ↑warm (.)</p> <p><b>37. Mrs. Clair:</b> ↑ye:::s, and it keeps you ↑warm (.)↓it’s ↑like (.)↓un ↑sac↓o =like a sa:::c ↑right? (1.0)</p> <p><b>38. Ángel:</b> on ↑T↓V ↑they ↓show different ↑animals that... (.)</p> <p><b>39. Mrs. Clair:</b> ↑Yeah, ↓so, that’s ↑sleeping ↓bag!</p>	<p><b>34. Ángel:</b> Miss, is like this!</p> <p><b>37. Mrs. Clair:</b> yes, and it keeps you warm... it’s like... a sac... like a sac, right?</p>

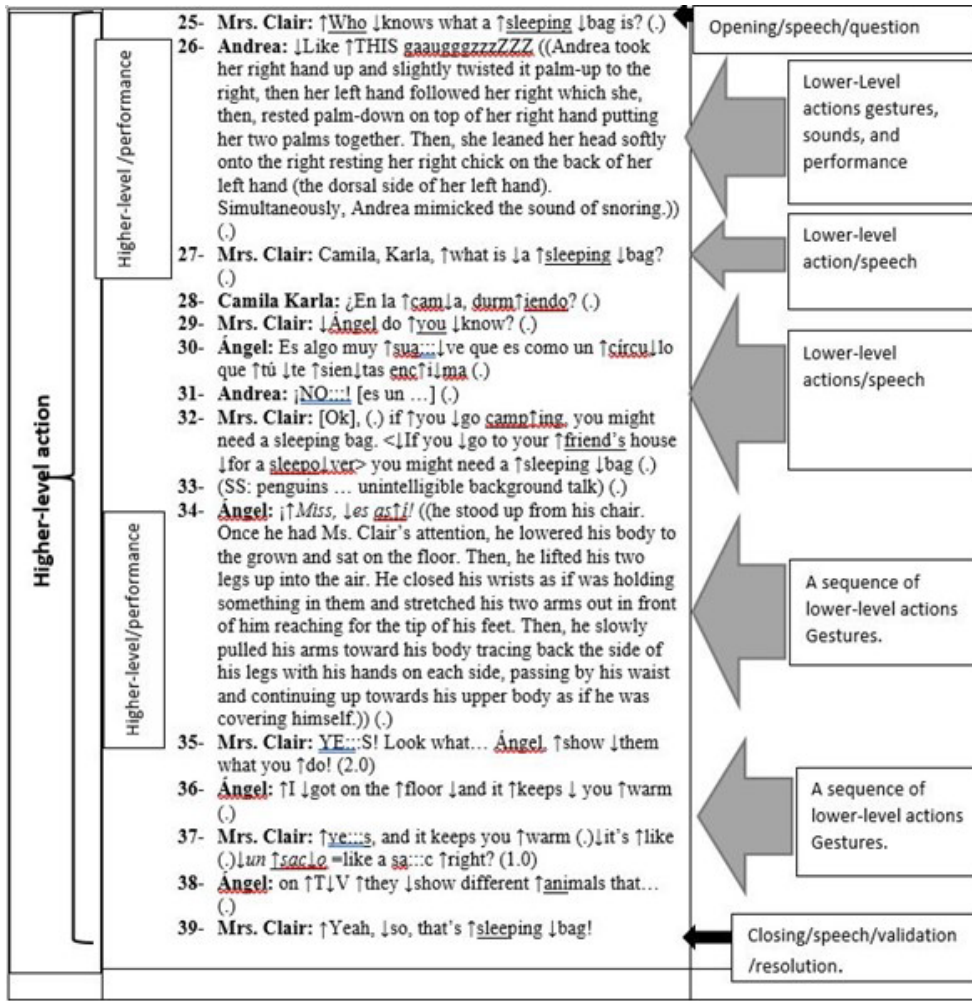
As sleeping bag was a more commonly used expression than brood patch, the teacher’s efforts shifted directions to give priority to the teaching of sleeping bag. This higher-level action is bracketed by an opening (Mrs. Clair’s question “Who knows what a sleeping bag is?” in Turn 25) and a closing (Mrs. Clair’s validation and ratification of the question’s resolution “↑Yeah, ↓so, that’s ↑sleeping ↓bag!” in Turn 39). It is also made up of a chain of lower-level actions. In Turn 30, for instance, Ángel used the description of a cushion to define sleeping bag and Andrea immediately refuted Ángel’s definition. Subsequently, Mrs. Clair provided examples of where a sleeping bag maybe used to lead the students to a resolution of the question (Turn 32).

In addition to being composed of a sequence of lower-level actions, this higher-level action (the conversation about the meaning of sleeping bag) also contained other higher-level actions embedded within. For instance, in Turn 26, Andrea provided an explanation which did not only contain a sequence of lower-level actions, but that it also integrated a multiplicity of modes. As a response to Mrs. Clair’s question, Andrea opened her higher-level action (her grappling with Mrs. Clair’s question)

with the announcement that her answer was going to be demonstrated by saying “Like this” in Turn 26. Then, she gestured and performed going to sleep and made a sound that resembled snoring as a part of her performance.

In a similar way, when Ángel’s understanding was enhanced by Mrs. Clair’s examples, he gestured as if he were getting into a sleeping bag on the floor. This higher-level action combined multiple modes in its development. Initially, Ángel opened the higher-level action with the request for the teacher’s attention which he accomplished combining Spanish and English in the expression “¡Miss, es así!” (Miss, it’s like this!). Simultaneously, this expression also signaled that Ángel’s contribution was not going to be in the spoken mode, rather there was going to be a demonstration. His demonstration of getting into a sleeping bag was both gestured and performed. Mrs. Clair acknowledged the value of Ángel’s act with a prolonged and accentuated “Yees!,” and then she drew the rest of the students’ attention to Ángel’s performance. Subsequently, Mrs. Clair used Spanish to relate the concept of sleeping bag with the word *sac* reinforcing Ángel’s performed explanation and providing the closing bracket for the previous

Figure 1 Illustration of Mode Density

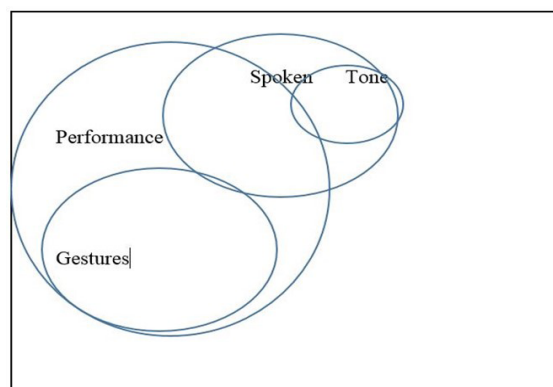


96

two higher-level actions. Collectively, they constructed the concept of sleeping bag. Figures 1 and 2 illustrate the complex configuration of semiotic resources and modes in the communicative action described above.

Looking at this episode from a social semiotic perspective highlights the intricate interplay in the interaction. Performance, gestures, speech, and tone of voice in Andrea and Ángel's responses unveiled ways in which meaning was negotiated and achieved through cultural referents illustrating the high mode-complexity therein. Figure 2 below illustrates the mode complexity in the episode.

Figure 2 Mode Complexity of Episode 1





**Modal Complexity: Intensity in Speech**

The following episode (Table 8), *The Flip-Flops Thing!*, instantiates intensity in speech and exemplifies the way in which this group integrated their L1 with other semiotic resources in communication and in pursuit of their learning.

On the topic of penguins, Mrs. Clair introduced the expression *webbed feet* with questions about what joined the toes together. In Turn 2, Diego signaled that he had an answer by saying “the” multiple times in an attempt to hold the floor while the right word was retrieved. Unable to come up with an appropriate term, Diego appealed to the resemblance that flip-flops shared with the concept being presented and replied by saying “*la chanqueta* thing” (the flip-flops thing), evenly combining Spanish and English.

Similar to the way in which Diego was drawing associations and moving fluidly across languages, Andrea also found a common feature shared by the penguins in the text and the mermaids in classic children’s literature tales which allowed her to reveal her understanding of the concept at hand. From Turn 3, Andrea showed eagerness to tell the teacher her discovery: that mermaids had something similar joining their legs! Her contribution

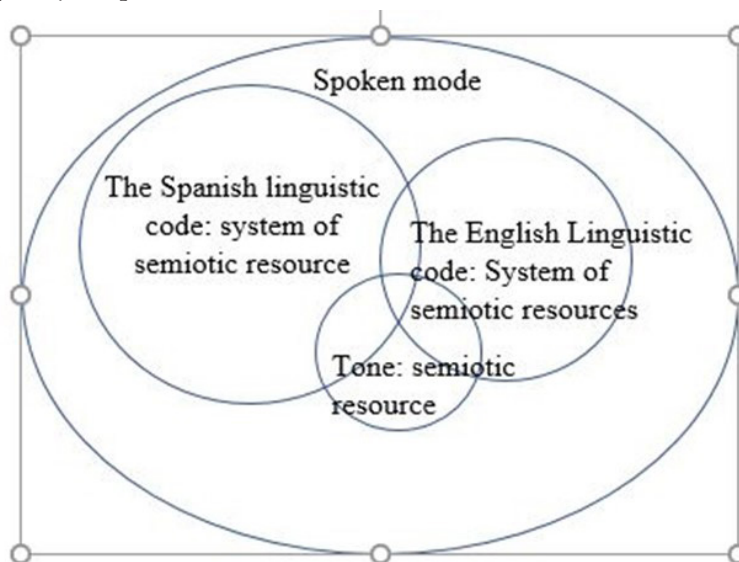
is entirely in Spanish, but it perfectly fits the topic and directionality of the conversation being held. Mrs. Clair, in turn, made use of this opportunity to reinforce the expression *thin skin*, particularly teaching Andrea the word *skin* in turn four providing the equivalent versions of the expression in Spanish and, subsequently, in English to draw a clear connection between the two.

Deviating from the first episode, this new act did not exhibit high-mode complexity; however, many resources were combined for communication. For starters, Mrs. Clair opened the higher-level action, the episode, with a question. Then, in Diego’s intervention in the second turn of talk, there was a sequence of lower-level actions. He first announced that he had an answer and used English (semiotic system of resources) to hold the floor. He then provided an answer in both English and Spanish. There was also a higher-level action embedded within the episode. Andrea opened this higher-level action requesting attention in Turn 4; then, it was interrupted in Turn 5, and in Turn 6, Andrea resumed her higher-level action which then came to a resolution in Turn 7. For such a resolution, Mrs. Clair combined English and Spanish to acknowledge and validate Andrea’s contribution. This suggests that not only were many resources used but that

**Table 8** Episode 2: *The Flip-Flops Thing!*

Episode transcription	English translation of L1 instances
<p><b>3. Mrs. Clair:</b> Ok, so ↓their webbed ↑fee:::f... = what, ↑what are the ↓toes ↑joined by ↓there? (4.0)</p>	<p><b>2. Diego:</b> The... the... the... the Flip-flops thing!</p>
<p><b>4. Diego:</b> &gt;The... the... the... &lt; la chancleta ↓thing! (.)</p>	<p><b>5. Mrs. Clair:</b> come with me, this is your book or read with miss Cristina. Don’t you want to learn how to read? [talking to a boy in the background]</p>
<p><b>5. Mrs. Clair:</b> &lt;↑Thin::: ↓skin!&gt; ↑Every ↓one say &lt;↑thin::: ↓skin&gt; [...] (21:6)</p>	<p><b>6. Andrea:</b> Miss and also... miss, miss, miss, miss the mermaid also has the thing joining [their feet] together like this, the mermaid!</p>
<p><b>6. Andrea:</b> Missy, missy... (.)</p>	<p><b>7. Mrs. Clair:</b> That’s thin skin! It’s thin skin, yeah, it’s skin. Skin, is skin.</p>
<p><b>7. Mrs. Clair:</b> ↑ven ↓conmigo (5.0) este es tu ↑grup↓o o leer con miss Crist↑in↓a, (.) leer con miss Crist↑in↓a. (4.0) ¿No ↑quier↓es ↑aprend↓er cómo ↑le↓er? ((talking to a boy in the background)) (1.0)</p>	
<p><b>8. Andrea:</b> ¡Missy y también (3.0) missy missy, missy missy también la sirena tiene cosa por a↑quí pagada ↓así, la sirena! (.)</p>	
<p><b>9. Mrs. Clair:</b> ↑Sí, ieso es el ↑piel... ↓Fin↑it↓o! It’s ↑thin ↓skin, yeah, it’s ↑skin. Piel ↓is ↑skin.</p>	

Figure 3 Mode Complexity of Episode 2



98

they also did not always have clear cut beginnings and endings. Often, they surfaced back up in later turns of talk in conversation. Figure 3 illustrates the episode’s mode complexity.

The spoken mode exhibited the highest level of intensity with no other modes being saliently evidenced in the conversation. Within the spoken mode, however, the two linguistic codes were strategically and creatively combined by both the teacher and the students to accomplish a number of functions (e.g., hold the floor, get others’ attention, express knowledge, validate, and so on). However spontaneously, this practice closely resembles translanguaging in that it makes room for the students’ L1 to surface in interaction and in the interest of learning valuing their pre-existing knowledge that students have (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; García-Mateus & Palmer, 2017; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020).

**Modal Complexity: Combined Intensity in Speech and Performance**

Social semiotics argues that learning is an effect of communication, which is, in turn, populated

with the social, cultural, and historical resources that the students are encouraged to draw on. The following episode, *The Wolves Howl*, illustrates such an argument (Table 9).

In Turn 11, Mrs. Clair checked for understanding of the word *howl*. Mia confirmed that the concept was not altogether clear when she asked for clarification in Turns 14 and 17. Then, the teacher gave examples of animals that howled, and Angel complemented the teacher’s list of examples adding the wolf into it. The teacher validated Angel’s contribution, but Mia was unable to draw the connection straightaway. The teacher then performed the sound wolves make (onomatopoeic sound), and Diego immediately associated it with the word *lobo* in Spanish for wolf in Turn 19. The teacher energetically ratified that that was what howl meant. As a product of the combination of Angel bringing in additional examples, Mrs. Clair making the sound, and her peers saying the word wolf in Spanish, Mia came to understand what howl meant and compared it to the *hoot* of an owl.

Mia displayed her knowledge of the word owl in both languages. Even though two distinct animals were used to draw associations to the concept at

Table 9 Episode 3: The Wolves Howl!

Episode transcription	English translation of L1 instances
1. Mrs. Clair: ¡L:::ove that you want to ↑read! (.) ↓Ok, rea↑dy? (.)	
2. Mrs. Clair: ↓A ↑fierce (.)	
3. Students: ↓A ↑fierce [chorus] (.)	
4. Mrs. Clair: ↑wind ↓howls (.)	
5. Students: ↑wind ↓howls [chorus] (.)	
6. Mrs. Clair:>Do you ↑know< what <↓howl ↑means?> (.)	
7. Students: No [chorus] (.)	
8. Diego: Like, ↑snow:::? (.)	
9. Mrs. Clair:Alondra (.)	
10. Alondra: like, like, like this ↑miss? (.)	
11. Mrs. Clair:Do you ↑know what <↓howl ↑means?> (.)	
12. Diego: ↓the ↑snow ↓ahh (1.0) blows a↑way? ahh... (.)	
13. Mrs. Clair: ↓it's blowing ar↑ound a ↓lot ... (.)	
14. Mrs. Clair: you know ↑who ↓howls? <Coy↑ot↓es howl, ↑dogs [↓howl]. [Mia: ¿Qué eso? overlap]. ↑Some ↓dogs howl at the ↑moo:::n::: ↓or when (.) they ↑howl like when ↓the (.) ↑sir↓ens go by and the police car (.) sometimes... (.)	Mrs. Clair: you know who howls? Coyotes howl, dogs howl. Some dogs howl [Mia: What's that? overlap] some dogs howl at the moon or when they howl like when the ... when the sirens go by and the police car sometimes...
15. Angel: the ↑wolves? (.)	Mia: What's that?
16. Mrs. Clair: the wolf, <↑wolves how↓l> (.)	
17. Mia: ¿Qué es ↑es↓a? (.)	Diego: ah the wolf, the wolf ... howl
18. Mrs. Clair:they go ↑like ↓this Howllei::: ((actually howling)) (.)	Miss Ms. Clair: That's howl! The dogs or the wolf.
19. Diego: AH el ↑lobo, el ↓lobo ... howl (.)	
20. Mrs. Clair: ↑that's how ↓the (.)↑dogs (.)↓or the ↑Lo↓bo (.)	Mia: ah like the owls!
21. Diego: ¡lobo! (.)	
22. Mrs. Clair: or the <↓coy↑ot↓e> (.)	Mia: Exactly like the owls!
23. Mia: ¡ah como los ↑owl↓s! (.)	
24. Mrs. Clair: the ↑wolf ↓howls auuu ↑right? (.)	
25. Mia: ¡igual que ↑los (.) búh↓os! (.)	
26. Mrs. Clair: this ↑here talks ↓about the fierce wind, the <↑stro:::ng ↓wind> when the wind is whipping ↓ar↑ound ↓it makes ↑noi↓ce (.)	

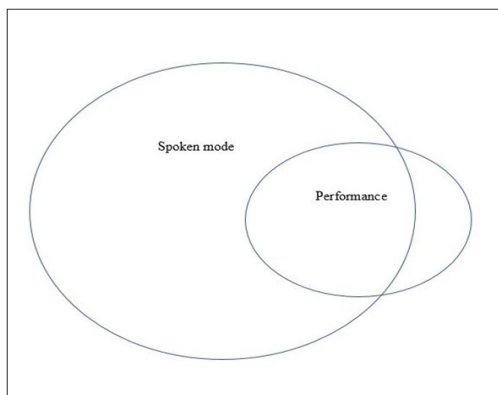
hand, they also shared similarities that suggested that Mia understood the concept (the sign). The students learned the word howl while simultaneously being exposed to the word wolf in English through direct association to the Spanish word *lobo* accompanied by the howling sounds that the teacher made. Figure 4 below illustrates the mode complexity of the episode.

### Discussion and Conclusions

Spanish and English were not used in isolation from one another. On the contrary, they were

integrated in broader systems of semiotic representations (resources and modes) to collectively make meaning. Such resources and modes had different levels of complexity, density, and intensity in communication. That is, they exhibited different degrees of importance in meaning-making according to the situation. Such complex and dense configuration of modes mediating these young learners' actions in communication in the episodes above had implications in three significant ways: (1) they helped establish semiotic associations across languages; (2) they validated

Figure 4 Mode Complexity of Episode 3.



and supported the students’ use of their L1 in pursuit of their learning; and (3) they established the norms of interaction that collectively constructed a safe social environment for learning.

**Drawing Semiotic Associations  
Across Languages for Meaning Negotiation**

100

In Episode 1, both Andrea and Angel’s responses used metaphoric gestures which conveyed abstract concepts (Norris, 2004). These metaphoric gestures can be thought of as signs (Kress, 2010, 2011) which were charged with the maker’s cultural knowledge (e.g., their language, experience, and so forth) and which were evidence of knowing. That is, they unveiled some sort of comprehension that the sign makers had about the topic and were created by the makers, Andrea and Angel, with the express purpose of relating to the social situation at hand (e.g., getting people’s attention), signaling that they had knowledge about the topic (Kress, 2010, 2011).

Initially, Angel’s use of Spanish in the expression *Miss, es así!* in Turn 34 served to bridge the gap between Angel’s knowledge and the way he chose to represent it and make it known to others. It served to announce his response and initiated a series of performed actions that were to be taken as a part of Angel’s semiotic representation of the word sleeping bag (semiotic work). Similarly, in Turn 37, Mrs. Clair says “Yes, and it keeps you warm... it’s like... *un saco* ... like a sac, right?”

directly drawing a connection between the semiotic representation that Angel and his peers may have of *un saco* in Spanish with a new representation (the word sleeping bag in English).

Similarly, in Episode 2, while “the Flip-flops thing” in line two is not exactly the answer Mrs. Clair was looking for, it certainly does reveal a semiotic association that Diego made between the concept of webbed feet and flip-flops, exposing some sort of understanding that the learner possessed about the concept. This semiotic association is charged with Diego’s sociocultural identity (García-Mateus & Palmer, 2017) and was articulated in a phrase that evenly distributed Spanish and English—*la chancleta* thing.

Moreover, in Lines 6-7 in Episode 2, Andrea also found a connection between the concept introduced and her life experiences. Influenced by literature, fiction, and fantasy, Andrea made sense of the webbed feet expression by accurately associating what holds the toes in webbed feet together with what holds the mermaid’s tail together.

Similarly, in Episode 3, Angel and Diego bridged their associations across languages by using Spanish and English to talk about the same animal. In Line 15 of Episode 3, Angel introduced the example of the wolves in English, and Mrs. Clair validated his intervention. A couple of turns later, this information was taken up by Diego who re-established the connection between *el lobo* (Spanish for wolf) and howling using the two languages and the information that his peer had previously offered (the semiotic work of the group). This served a twofold purpose: first, it allowed Diego and Mrs. Clair to confirm Diego’s level of understanding of the word howl; and second, it provided Mrs. Clair with the opportunity to reinforce the equivalent word for *lobo* in English—wolf.

Not surprisingly, the types of associations that the students made were significantly different one from the other revealing different life experiences



and epistemic commitments (Kress, 2010, 2011). Whereas for Angel and Diego, the howling of the wind was more closely related to the sound that wolves made, for Mia the sound of the wind resembled more closely the hoot of an owl. Mia used both Spanish and English to talk about the animal she was associating the sound to—owl in English and *búho* in Spanish.

In short, the students drew associations across their two languages and made use of their lived experiences to grapple with unfamiliar concepts. The possibility afforded to them of integrating the languages they spoke and the semiotic resources they had access to in communication created a positive social and emotional climate for learning. Such a climate provided the conditions for students to draw associations with previously acquired cultural and linguistic knowledge to mediate their immediate learning needs while reaffirming their sociocultural identity as emergent bilinguals (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; García-Mateus & Palmer, 2017; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020).

### Validating the Students' Use of their L1 to Support their Learning

A first step in creating a safe environment includes permitting students to act and interact in their own unique ways without sanctions of any shape or form (Aukerman et al., 2017; Boyd et al., 2018). Even though Mrs. Clair's intervention in Turn 30 of Episode 1 did not clearly suggest a full validation of Camila's response, it did unveil Mrs. Clair's acceptance of the forms and patterns of Camila's talk. That is, rather than demanding students to speak in English, for instance, she allowed the integration of L1 into the communication practice to occur; and in doing so, the students' identities, experiences, and knowledge were allowed to surface in interaction (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; García-Mateus & Palmer, 2017; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020).

A more explicit instance of validation in Episode 1 is evidenced when Angel used Spanish to bring the teacher's attention to his response. Then, on the floor, Angel performed the act of getting inside a sleeping bag. Mrs. Claire validated his response with a prolonged and accentuated "Yees" in Turn 13 (tone of voice). Subsequently, Mrs. Clair also validated Angel's contribution by bringing everybody's attention to what Angel was doing. Because Angel was able to create signs that unveiled his knowledge about the topic being addressed, Mrs. Clair was also able to welcome, value, and use Angel's contribution in the collective negotiation of meaning at hand and in the interest of learning (Kress, 2010, 2011).

In Episode 2, validation was evidenced when, in Turn 6, Andrea used Spanish to contribute to the co-construction of the understanding of webbed feet. In this particular instance, Mrs. Clair's intervention fulfilled a number of functions in a multiplicity of ways. First, it acknowledged that the student's response was listened to, understood, and taken up when she said "That's thin skin!" Second, Mrs. Clair's statement "That's thin skin!" also validated Andrea's knowledge about the topic under discussion as it acknowledged its accuracy. Third, by integrating Spanish in this utterance, Mrs. Clair was also validating the use of Spanish in the classroom. Finally, by stating "That's thin skin!" repetitively in the two languages, Mrs. Clair conveyed a sense of accomplishment and excitement.

Validation is also instantiated in Episode 3. Initially, Angel offered an example of an animal that howls, and Mrs. Clair validated his contribution in Turn 16 by reiterating that "the wolves howl" and later in Turn 18 by performing the onomatopoeic sound that wolves make. A second instance in which validation took place occurs when Diego, connecting the dots between what his classmate Angel and his teacher, Mrs. Clair, collectively offered on the topic, concluded that they were talking about *lobos* (wolves). Mrs. Clair

validated his conclusion by saying “That’s howl! The dogs or the *lobo*.” Mrs. Clair used Spanish in this instance of validation to draw a direct and strong connection between her reiteration of what howling meant and Diego’s semiotic representation (*el lobo*).

### Defining the Norms of Interaction and Constructing a Safe Social Environment for Learning

In the episodes, Mrs. Clair’s use of the students’ L1 did not only fulfil the function of drawing semiotic connections across languages to enhance her students’ understanding, but, as the classroom teacher, she was also establishing norms of interaction (Hymes, 1994). When Mrs. Clair did not use Spanish, she still responded coherently and consistently in English to the contributions that her students made in Spanish, validating the students’ discursive practices. When Mrs. Clair did use Spanish, she often drew semiotic associations across languages to enhance her students’ comprehension. Similar to the effects discussed in Leung and Uchikoshi (2012), the fact that the teacher exhibited a positive attitude toward the use of both Spanish and English and moved fluidly across the two languages sent the message that speaking Spanish was not only valued but often appropriated to enhance meaning-making in the learning process promoting such communicative practices in the classroom.

Moreover, in Episode 1, for instance, Andrea’s performance of someone sleeping and snoring heavily influenced the interventions that followed. This suggests that an environment was created where, first, the expression of students’ ideas was not strictly limited to the use of the spoken mode of communication in English or Spanish, but rather communication was encouraged to take on a multiplicity of modes. Second, the students and the teacher were encouraged to grapple with each other’s ideas to collectively construct knowledge with the bits and pieces from everybody’s multimodal participation.

Similarly, in Episode 2, *la chanqueta* and *la sirena* represented building blocks that the students collectively wrestled with in the construction of the concept of webbed feet. The use of Spanish and English in these interventions also suggests that the communication of students’ ideas was not limited to English but that the two languages were welcomed and that they worked together in the negotiation of meaning.

An even more explicit example of the type of social environment being created in the literacy circles of the second-grade classroom is evidenced in episode three when Angel offered an example (wolves) which initially received a simple confirmation and acknowledgement from the teacher in Turn 16 (the wolves howl). Later, however (Turn 18), the teacher took the student’s example a little further and used it as the foundation to enact her performance of a wolf howling. The teacher’s actions of using two languages and multiple modes of communication set the tone for a multimodal and inclusive classroom environment essential for the learning process of minoritized bilingual students (Ascenzi-Moreno, 2018; García-Mateus & Palmer, 2017; MacSwan, 2017, 2020).

In essence, the teacher displayed remarkable ability in identifying and seizing the opportunities afforded to teaching and learning when the students’ L1 was integrated in communication. Such ability benefited the students’ processes providing additional semiotic resources for them to make sense of their literacy practices. Rather than being fragmented, the students’ flow of communication was fueled by the use of their L1 as, to different degrees, the members of this speech community shared the two languages being spoken. Additionally, students integrated the use of Spanish and English to wrestle with each other’s ideas, perspectives, and identities in the conversations about the literacy pieces they read configuring a safe social environment and creating a dialogic classroom climate (Aukerman et al., 2017; Hamman, 2018; Norris, 2004). Should

the norms of interaction and interpretation have precluded the second graders from making the integrated use of Spanish, English, and other resources and modes discussed above, the communication would have also been truncated and learning outcomes would have been limited to the extent to which participation in communication was made available to them through the use of only a small portion of their semiotic repertoire.

The lack of understanding about the role that the students' L1 plays in enjoying (full) participation in the classroom may lead to processes of inequality, marginalization, and social injustice (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; García-Mateus & Palmer, 2017; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020).

In short, understanding that learning is an effect of multimodal communication brings new considerations when striving for instructional designs that seek to create communicative environments that do not only cater to middle-class children (Flores & García, 2017) but that also empower minoritized students to act on their own behalf and in pursuit of their learning through the use of all their semiotic resources and modes. Mrs. Clair created a social environment where Spanish and English were not treated in isolation one from the other, but rather, where they coexisted in harmony with each other and with other socio-cultural capital that the students had supporting the teaching and learning processes therein. As such, this poses pedagogical implications for the creation of social climates for learning that do not only respect the students' sociocultural background but also value it and take advantage of it to foster their intellectual development, cognitive flexibility, and bilingual identities (Ascenzi-Moreno, 2018; Cenoz & Gorter, 2017; García-Mateus & Palmer, 2017; Graf Estes & Hay, 2015; Hamman, 2018; MacSwan, 2017, 2020; Poepsel & Weiss, 2016). Finally, it also poses research implications for bilingual communication and learning presenting a comprehensive approach to researching their

reciprocities in the quest for fair, inclusive, respectful, and empowering bilingual pedagogies.

## References

- Ascenzi-Moreno, L. (2018). Translanguaging and responsive assessment adaptations: Emergent bilingual readers through the lens of possibility. *Language Arts, 95*, 355–369.
- Aukerman, M., Moore Johnson, E., & Chambers Schuldt, L. (2017). Reciprocity of student and teacher discourse practices in monologically and dialogically organized text discussion. *Journal of Language & Literacy Education, 13*(2), 1–52
- Ben-Zeev, S. (1977). Influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development, 48*, 1009–1018. <https://doi.org/10.2307/1128353>
- Boyd, M. P., Jamark, C. J., & Edmiston, B. (2018). Building bridges: Coauthoring a class handshake, building a classroom community. *Pedagogies: An International Journal, 13*(4), 330–352. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1437731>
- Castles, S., De Haas, H., & Miller, M. J. (2013). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Macmillan International Higher Education.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38*(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Collins, B. B. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 389–397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.009>
- Fairclough, N. (2011). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 147–155). Routledge.
- Flores, S. (2010). State dream acts: The effect of in-state resident tuition policies and undocumented Latino/a students. *Review of Higher Education, 33*, 239–283. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0134>
- Flores, N., & García, O. (2017). A critical review of bilingual education in the United States: From base-ments and pride to boutiques and profit. *Annual*



- Review of Applied Linguistics*, 37, 14–29. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000162>
- Franks, A., & Jewitt, C. (2001). The meaning of action in learning and teaching. *British Educational Research Journal*, 27(2), 201–218. <https://doi.org/10.1080/01411920120037144>
- García, H., & Nava Gómez, G. N. (2012). The impact of regional differences on elementary school teachers' attitudes towards their students' use of code switching in a south Texas school district. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 67–78.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Graf Estes, K., & Hay, J. F. (2015). Flexibility in bilingual infants' word learning. *Child Development*, 86(5), 1371–1385. <https://doi.org/10.1111/cdev.12392>
- Goldenberg, C., & Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Corwin Press.
- Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond words: The importance of gesture to researchers and learners. *Child development*, 71(1), 231–239. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00138>
- Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality. *Language and Education*, 32(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>
- Hymes, D. (1994). Toward ethnographies of communication. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice: A reader* (pp. 11–22). Multilingual Matters, Ltd.
- Jaffe, A. (2007). Codeswitching and stance: Issues in interpretation. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(1), 53–77.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 205–226). Routledge.
- Leung, G., & Uchikoshi, Y. (2012). Relationships among language ideologies, family language policies, and children's language achievement: A look at Cantonese-English bilinguals in the U.S. *Bilingual Research Journal*, 35(3), 294–313. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.731588>
- MacSwan, J. (2013). *Codeswitching and grammatical theory*. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 321–350). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch13>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201.
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321–333.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203379493>
- Norris, S. (2014). The impact of literacy-based schooling on learning a creative practice: Modal configurations, practices and discourses. *Multimodal Communication*, 3(2), 181–195. <https://doi.org/10.1515/mc-2014-0011>
- Poepsel, T., & Weiss, D. J. (2016). The influence of bilingualism on statistical word learning. *Cognition*, 152, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.03.001>
- Rodríguez, M. M. (2015). Families and educators supporting bilingualism in early childhood. *School Community Journal*, 25(2), 177–194.
- Roth, W. M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392. <https://doi.org/10.3102/00346543071003365>

**How to cite this article:** Escobar-Alméciga, W. Y., & Brutt-Griffler, J. (2022). Multimodal communication in an early childhood bilingual education setting: A social semiotic interactional analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 84–104. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a05>



# CONTRADICTIONS IN LEARNING TO TEACH DIGITAL LITERACY PRACTICES IN AN EFL PUBLIC SETTING: AN ACTIVITY THEORY ANALYSIS

CONTRADICCIONES DURANTE LA ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS LETRADAS DIGITALES EN ILE EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

CONTRADICTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DES PRATIQUES DE LITTÉRATIE NUMÉRIQUE EN ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UNE ÉCOLE PUBLIQUE : UNE ANALYSE BASÉE SUR LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ

CONTRADIÇÕES NO ENSINO DE PRÁTICAS LETRADAS DIGITAIS EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DESDE A TEORIA DA ATIVIDADE

**Paula Andrea García-Montes**

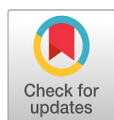
Professor, Universidad de Córdoba,  
Montería, Colombia.  
pgarciamontes@correo.unicordoba.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-4443-1091>

**Juan Sebastián Martínez**

Undergraduate student, Universidad de Córdoba, Montería Colombia.  
juanxe1998@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0021-6085>

**Andrés Romero**

Undergraduate student, Universidad de Córdoba, Montería Colombia,  
romerodandresf@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3126-5672>



## ABSTRACT

Teaching reforms, methods for teaching EFL and institutional requirements present a significant number of contradictions in the activity system of EFL pre-service teachers (PST). As novice practitioners, EFL PST are exposed to these contradictions while engaging in new activity systems, particularly when learning to put theory into practice. Hence, this case study examines the contradictions that an EFL PST, from a university in Córdoba, Colombia, faced when incorporating digital literacy practices (DLP) in her planning as a result of her interaction with the activity theory (AT) elements. It also describes the shifts in agency that occurred when she was exposed to contradictory dynamics of teaching. The study involved the PST and a group of 35 students in 10th grade. Class observations and semi-structured interviews with the PST revealed contradictions in terms of mediating artifacts, objects, division of labor, and rules. They also indicated how the identified contradictions could form the basis for a shift in her teaching activity system. These results suggest teaching programs should not only concentrate on how much our students learn new strategies but also on how much they have acquired transferable skills for transforming their contexts.

**Keywords:** Activity theory; contradictions; digital literacy practices; pre-service teachers; EFL; teacher education.

## RESUMEN

Las reformas en la educación, los métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) y los requisitos institucionales presentan un número significativo

105

Received: 2021-06-10 / Accepted: 2021-09-27 / Published: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a06>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons License BY-NC-SA 4.0 International.



de contradicciones en el sistema de actividad de los docentes de ILE en formación. Los practicantes están expuestos a estas contradicciones cuando se involucran en nuevos sistemas de actividades, particularmente cuando tratan de poner en práctica la teoría. Así, este estudio examina las contradicciones que enfrentó una profesora de inglés como lengua extranjera al incorporar prácticas letradas digitales (PLD) en su planificación como resultado de su interacción con los elementos de la teoría de la actividad (TA). También describe los cambios en la praxis docente que ocurrieron cuando esta estuvo expuesta a dinámicas contradictorias de enseñanza. El estudio involucró a un estudiante en formación y 35 alumnos de décimo grado. Las observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas a la practicante revelaron contradicciones en las herramientas mediadoras, los objetos, la división del trabajo y las reglas. Además, descubrieron cómo las contradicciones identificadas podrían formar la base para un cambio en su sistema de la actividad docente. Los resultados sugieren que los programas de enseñanza no solo deben concentrarse en cuánto aprenden nuestros estudiantes nuevas estrategias, sino también habilidades transferibles para lograr transformar sus contextos.

**Palabras claves:** teoría de la actividad; contradicciones; prácticas de alfabetización digital; docentes en formación; EFL; formación de docentes.

### RÉSUMÉ

Les réformes pédagogiques, les méthodes d'enseignement de l'anglais et les exigences institutionnelles présentent un nombre important de contradictions dans le système d'activité des enseignants en formation initiale. En tant que praticiens novices, les futurs enseignants sont exposés à ces contradictions tout en s'engageant dans de nouveaux systèmes d'activités, en particulier lorsqu'ils apprennent à mettre la théorie en pratique. Par conséquent, cette étude de cas a examiné les contradictions auxquelles une enseignante d'EFL en formation initiale a été confrontée lors de l'incorporation de pratiques d'alphabétisation numérique (DLP) dans sa planification en raison de son interaction avec les éléments de la théorie de l'activité (TA). Il décrivait également les changements d'agence qui se produisaient lorsqu'elle était exposée à des dynamiques d'enseignement contradictoires. L'étude a impliqué l'enseignant en formation initiale et un groupe de 35 élèves en 10e année. Les observations et les entretiens semi-structurés ont révélé des contradictions en termes d'artefacts médiateurs, d'objets, de division du travail et de règles. Ils ont également indiqué comment les contradictions identifiées pourraient constituer la base d'un changement dans son système d'activités d'enseignement. Ces résultats suggèrent que les programmes d'enseignement ne devraient pas seulement se concentrer sur la façon dont nos élèves apprennent de nouvelles stratégies, mais aussi sur la façon dont ils ont acquis des compétences transférables pour transformer leurs contextes.

**Mots-clés :** Théorie de l'activité ; contradictions; pratiques de littératie numérique; enseignants en formation initiale; EFL ; formation des enseignants.

### RESUMO

As reformas educacionais, os métodos de ensino do inglês e os requisitos institucionais apresentam um número significativo de contradições no sistema de atividade dos professores em formação de inglês como língua estrangeira. Como praticantes novatos, os professores em formação estão expostos a essas contradições enquanto se envolvem em novos sistemas de atividades, especialmente quando aprendem a colocar a teoria em prática. Portanto, este estudo de caso examinou as contradições que uma professora EFL enfrentou ao incorporar práticas de letramento digital (PLD) em seu planejamento como resultado de sua interação com elementos da teoria da atividade (TA). Também descreveram-se as mudanças no desempenho que ocorreram quando ela foi exposta a dinâmicas contraditórias de ensino.

O estudo envolveu a professora inicial e um grupo de 35 alunos do 10º ano de ensino médio. As observações e entrevistas semiestruturadas revelaram contradições em termos de artefatos de mediação, objetos, divisão do trabalho e regras de mediação. Estas também indicaram como as contradições identificadas poderiam formar a base para uma mudança em seu sistema de atividade de ensino. Estes resultados sugerem que os programas de ensino não devem se concentrar apenas em quanto os nossos alunos aprendem novas estratégias, mas também em como eles adquirem habilidades transferíveis para transformar seus contextos.

**Palavras-chave:** Teoria da atividade; contradições; práticas de alfabetização digital; professores em formação; EFL; formação de professores.

## Introduction

The new digital literacies that learners currently bring to our EFL classes pose pedagogical challenges to pre-service teachers' activity systems. Advances in technology have transformed the ways our students read and write. For instance, some learners are no longer reading and writing through paper-based activities, they prefer a variety of means to access content such as videos, audio books, digital comics, social media, man-gas, video games, and so forth (Gee, 1996; Bull et al., 2016). These new ways of dealing with written and spoken discourses is a call for current trends in teaching and learning.

In this regard, teacher education programs in Colombia have included approaches and strategies pre-service teachers (PSTs) can use to develop students' digital literacies in their classes like flipped instruction, gamification, blended learning, task-based learning, and so forth (Díaz & Rúa, 2016; Colombia MEN, 2016). For example, primary and secondary teachers from Montería, Colombia use national guidance such as the suggested curriculum and basic learning rights to plan lessons and programs from which most of the suggested activities include reading and writing through digital means such as blogs, websites, videos, and virtual platforms (Colombia MEN, 2016).

However, these reforms and teaching methods present a significant number of contradictions in the activity system of PSTs that are learning to integrate their students' new digital literacies in their EFL classrooms since the majority of novice teachers are usually exposed to new teaching systems. Most of the teaching experiences PSTs bring to their classes are based on the examples they have observed from their teachers and theory they shared in their pedagogical practicum classes. However, the theory-practice gap is still present in PSTs teaching practicum as students face many challenges and tensions when putting new approaches into practice (Furman et al., 2019). Hence, the teacher learning process should be coined with the analysis of the contradictions

that emerge within and among activity systems as sources of information for transforming teaching processes (Tsui & Wong, 2010).

Studies on ongoing training for in-service and PSTs have reported positive results in the development of students' new literacies (Cherner & Curry, 2019; Maher, 2020; Carroll, 2011; Milton, 2013; Wray & Medwell, 2000). Results have shown strategies PSTs can develop to bring media literacy skills into their class and content areas.

Research in this field has also revealed the need teachers have to equip students with online reading and writing comprehension through rich, varied, and authentic literacy means. However, to our knowledge, very few studies have delved into the contradictions PSTs faced when engaging in new activity systems such as incorporating digital literacy practices in public schools in Colombia. The only study found in Colombian literature analyzing contradictions in teachers' praxis using AT is by Sagre et al. (2021). The authors studied the contradictions two English teachers faced when using genre pedagogy for teaching reading and writing in their public contexts. Results revealed transformations in teachers' praxis by adopting a new approach. The study also showed contradictions in grammar teaching that resulted from the teachers' exposure to the new activity systems.

Internationally, a few studies (Stouraitis et al., 2015; Park & De Costa, 2015; Said et al., 2014; Ares & Percy, 2003) have suggested that crossing boundaries is a difficult task for teachers when being exposed to new teaching ways which constrain their teaching activity in different areas. Research has also demonstrated the impact of AT as an analytical tool for recognizing individual, social, and contextual issues that interfere positively or negatively in teachers' learning and teaching practices (Sannino et al., 2009; Barahona, 2015).

Given this gap, this study examined the contradictions that a PST (pseudonym Juliana) experienced



when learning to teach with digital literacy practices in a public school in Monteria, Colombia. The specific research question addressed by the study was the following: What contradictions does a PST experience when learning to teach Digital literacy practices in a public school in Colombia? Contradictions in this study refer to conflicts that have been accumulated historically which have shaped not only one element of the activity of a teacher but the whole system (Engeström, 2001; Potari, 2013). The forthcoming chapters will unveil the contradictions we identified in the PST and how some of these conflicts turned into learning opportunities.

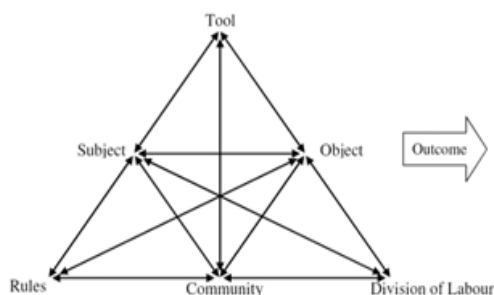
### Theoretical Framework

This study draws on activity theory and digital literacy theories. As such, the following paragraphs describe key concepts within these theories such as activity theory, contradictions, and new digital literacy practices.

#### Activity Theory

Activity theory traces its history on the works of Vygostky and Leontiev from their studies of cultural-historical psychology in the 90s and developed later by Engeström (1999) with studies about mediation by considering community as an element in the activity system. AT is a conceptual and analytical framework based on the premise that activity is primary and that action precedes thinking. It proposes “that goals, images, cognitive models, intentions, and abstract notions like definition and determinant grow out of people doing things (Morf & Weber, 2000, p. 81). Thus, in AT, human activity is never separated from cultural artifacts. People cannot understand social interaction without cultural representations or means, and “...society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artefacts” (Engeström, 2001, p. 134). Furthermore, AT uses the elements of the system as a unit of analysis. The activity is divided into the analytical components, for instance, subject,

Figure 1 Activity Theory Model (Engeström, 2001)



object, division of labor, community, rules, and mediation tools. In this system, the *subject* is the person or participant being analyzed. While the *object* refers to the intended activity or objective the subject has in his or her activity. The *mediation tools* are the devices by which the actions are executed (for example, signs, language, machines, and computers; Hasan & Kazlauskas, 2014), whereas *rules* refer to the main conditions that provide information regarding the way people may act as a result of social conditions. *Division of labor* deals with how actions, and operations are distributed among the participants enrolled in the activity system. These two last elements constitute the modifications Engeström made to Vygostky’s original theory. *Community* on the other hand, refers to society or groups involved in the activity. Figure 1 illustrates the elements of AT.

The top side of the triangle refers to the activity at the individual level, which Engeström called “the tip of the iceberg.” The opposite of the top triangle is acknowledged as the variety of actions “embedded in a collective activity system” (Engeström, 2001, p. 134). This triangular model also consists of two overlapping triangles: the external, located in the outer triangle and the internal, seen in the inner triangle. The external triangle contains the elements of the mediating tools, rules, and division of labor, whereas the internal one encloses subject, object and community. These triangles also represent a mutual relation among the elements from the internal and external in the triangular model. For instance, the interrelated relationship between

the internal and external system can be explained as follows: the relationship between subject and object is mediated by the artifacts, the relationship between subjects and community is mediated by rules, and the relationship between the object and community is mediated by division of labor.

Engeström explains that the activity system integrates all these elements since they offer a holistic method of analysis and understanding of human interaction with the components of the system. Hence, AT constitutes a valuable tool for researchers to underpin the complexity of human activity on the interaction between people and their mediating artifacts which have been transformed by humans and their activity. It is also geared towards a research practice that describes from different lens teaching processes and products.

### Contradictions

Contradictions are key aspects in the analysis of AT elements. They are known as tensions or conflicts within the elements of the activity systems. Contradictions are defined as historically accumulating tensions within the activity systems in which the person has engaged. (Engeström, 1999). This indicates that contradictions are not only problems; they are rather conflicts that have been accumulated historically and which have shaped not only one element of the activity but the whole system. Contradictions also indicate the dialectic misfit within the elements of the AT. In this regard, contradictions constitute the force that causes change in the activity system. Thus, contradictions identified in the activity system of a person may create learning opportunities for the subject, offering wider options of possibilities for change (Engeström, 2001; Potari, 2013). When these contradictions are collectively analyzed and identified, subjects become aware participants and may decide on possible transformations of their activity system turning all these disturbances into learning opportunities (Engeström, 1999). Hence, contradictions that lead to change required “a socially contextualized intellectual resolution”

(Smagorinsky et al., 2004, p. 22). Despite the potential of contradictions to change and transform the activity system, they do not always result in successful transformations. Therefore, contradictions can enable change or disable it since it depends on whether the contradictions were identified, acknowledged, and resolved (Nelson, 2002).

The inner contradictions come in four types. Primary contradictions are within each element of the activity system. Secondary ones are found between the constituents; while tertiary contradictions juxtapose the “object of the dominant activity with the object of a culturally more advanced activity,” and the quaternary contradictions exist between each “entity of the dominant activity and the neighboring ones” (Engeström, 1987; Roth et al., 2004. p. 179). In this study, we looked at the contradictions that took place in a PST when developing students’ digital literacy practices when planning, designing, and incorporating technology in each lesson at a public school.

### New Digital Literacy Practices

Digital literacies have gained a remarkable relevance in the past few years given the increase of digital technologies and its uses in different domains of life. Nowadays, reading and writing are used not only for academic purposes but also to generate social interaction with the aid of digital technologies. Hence, Bullock (2016) noted that “digitally mediated reading and writing practices are mobilized to construct knowledge, social relationships, and identities” (p. 18). Digital literacy is a holistic concept that embraces much more than the use of digital tools and the abilities that students should develop to survive in this digital society. It is more related to students’ capacity to thrive in their academic, personal, employment and social lives. Literacy practices in digital spaces are often known as new literacies that students should develop, which are different from those we use in print-based literacies (Coiro et al., 2008).

The new literacies that students have engaged in these days are characterized by its components

of collaboration, participation, distribution, and nonlinear process as well as multimodality and creativity (Coiro et al., 2008; Lankshear, & Knobel, 2011). In addition, digital literacies are also culturally and socially situated. For instance, people engage with a variety of tools in very particular ways in their daily lives. Thus, people do not always conceive, use, interpret, and accept digital tools as what they were originally designed for (Tour, 2012); rather they use them for different purposes and practices.

## Method

The study follows a qualitative design in order to describe the phenomenon, give insights, and understand it rather than proving or testing an issue (Duff, 2008). Specifically, it uses a case study approach to explore the contradictions in a PST teaching system when developing students' DLP. According to Robson (2009) a case study is used when a phenomenon or event is to be studied in detail at its natural settings from different perspectives. Accordingly, this case study involves a detailed investigation of the phenomenon and its setting by using a variety of data collection procedures intended to unveil the contradictions a PST faced when incorporating DLP in her class and shifts in her teaching agency.

## Participants

The participants of the study were a PST (pseudonym Juliana) and a group of 35 students from 10<sup>th</sup> grade. At the time of the study, the teacher was a student at the EFL teacher preparation program at Universidad de Cordoba, Colombia. She was doing her teaching practicum II at a public school and was conducting her research project on the use of flipped learning to develop students' DLP in the same setting. As she was enrolled in research courses, she participated in workshops about the teaching of literacy and digital literacy practice. Her research advisor held frequent conversations with her and guided her with lesson plans, reflections, and activities. She also

revised Juliana's planning and created strategies to help her transfer theory she studied in her teaching practicum course to her daily teaching at school. Juliana was not acquainted with the activity system until she revised the AT elements with her. The authors of this paper played the role of researchers. We observed lessons, prepared the narratives, transcribed information, planned sessions, and discussed contradictions with Juliana.

## Data Collection

This case study employed methods such as three semi-structured interviews, five observations along with five ethnographic narratives to answer the question of this research. Ethnographic narratives from the observations were written down by two researchers in order to produce a more complete picture of Juliana and her students' interactions during the class (Nunan & Bailey, 2009). In addition, ethnographic narratives served to understand the PST's activity system and described how Juliana and her students engaged in activities to develop their digital literacy practices with mediating artifacts.

Three semi-structured interviews were applied to Juliana at the beginning, during, and at the end of the project by one of the researchers. These interviews helped to unveil contradictions among the elements of the PST's activity system. All the procedures applied in this study with human participants were done so with informed consent, signed by the main participant. The study was also approved by Juliana's teaching practicum coordinator.

## Data Analysis

For the analysis of the PST's contradictions, activity theory was used (Engeström, 1999). The elements specified in the triangles of the AT framework were used as codes for unveiling details about the tensions in the elements of the PST's activity system. All codes were processed in excel through a qualitative analysis that facilitated the comprehension of the elements in the teacher's practice.

Thematic analysis helped (Braun & Clarke, 2006) to categorize the data gathered by analyzing elements such as: subject, object, tools, division of labor, community, and rules. In addition, these elements were carefully discussed with the PST at the starting point of this research as well as during her teaching process and at the end of her teaching practicum. This was done to make the PST (Juliana) aware of the elements with which she would interact in the new teaching experience in order to identify contradictions or tensions. The interviews we carried out were transcribed and categorized to aid in identifying contradictions expressed by the PST (Juliana). The categories that revealed Juliana's contradiction were obtained from her interaction with three elements, rules, object, community, and division of labor.

### Lessons and Mentoring

The lessons designed by Juliana involved digital means to develop students' literacy skills. The teachers found a need for engaging students in new ways of reading and writing in her class since traditional paper-based activities were not meaningful for students, who reacted negatively any time paper reading materials were taken to class. Thus, five lessons were designed by the PST and a mentor who reoriented the teaching cycle the PST used for practicum one.

The PST's initial planning addressed mostly grammar and vocabulary activities at the beginning of the lessons, particularly from the warmup to the preparation stage. The mentor helped turn this format into a more sociocultural view of planning, leading the teacher to use texts as the center of instruction. In this sense, the teacher used written and oral texts like opinions from blogs students like reading outside their classes, from anecdotes telling stories of past events found in websites, and from videos. This allowed the PST to initiate the lesson with a written or oral text, for example, to talk about its context, culture, and social purpose. Then, she explained the text to students by modeling the language demands for the task and

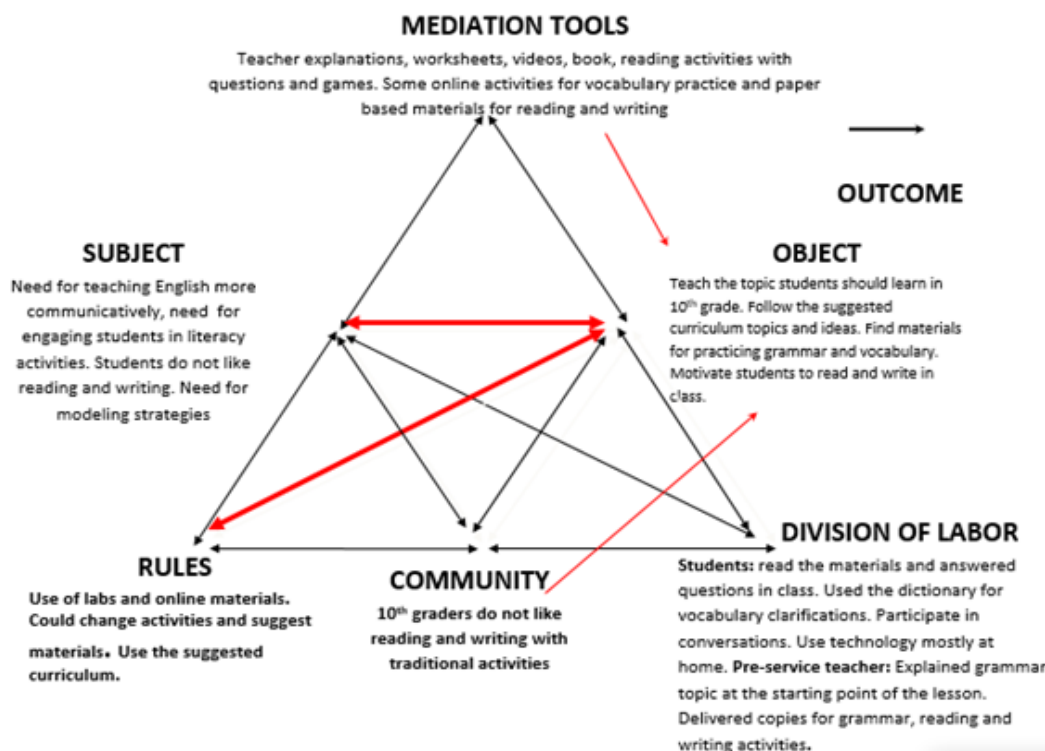
emphasizing on meaning and form if required. After that, students performed tasks like talking about healthy food, routines, vacation, and sports, for example, as Juliana modeled the main task during the preparation and practice stages of her class. Figure 2 shows Juliana's activity system before enrolling in incorporating new digital literacy practices in her practicum II course.

The red arrows point at some elements from Juliana's initial teaching that needed to be modified to engage in the new activity system (teaching new digital literacies). For instance, the object of her class suggested the teaching of grammar and vocabulary, following strict plans from the suggested curriculum. It also showed the need to motivate students to read and write in the English lesson. However, she recognized students needed more hints and support to align with reading and writing activities. When discussing with her advisor, she identified missing stages in her teaching process like modeling strategies, teaching for communication, and teaching from the text. This analysis helped Juliana to become more conscious of new elements she needed to shape and add to her teaching in order to achieve the object of her class. For instance, the PST had to modify the object of her class by planning lessons that involved more active and interactive roles from students to achieve communicative goals.

As seen above, the mediation tools initially used suggested mostly paper-based activities and a mismatch between the community interests and the mediation tools chosen. As explained by Juliana in the diagram, students seemed to dislike reading and writing through paper-based activities, which meant a lot for her new planning experience. Rules from the institution required Juliana to use books and national guidance for planning and accomplishing her personal teaching goal and that one required from the institution. In addition, her main objective was to teach the topics students needed to learn at their school level,



Figure 2 Juliana’s Initial Activity System



teach grammar and vocabulary, and follow the national and institutional guidance for planning.

This initial analysis was discussed with Juliana to identify contradictions and make the needed changes for the new teaching experience described in the results of this article. For example, she needed to motivate students to read and write in her classes by integrating the ways students read and write outside of the school. She identified the need for selecting oral or written texts students could study to learn content and English instead of aligning suggested curriculum topics with those that are found on the web.

When analyzing her teaching cycle, it seemed she went from presenting grammar and vocabulary exercises to students performing writing and oral activities without providing them with substantial support and modeling to build oral or written texts.

### Findings

Findings from this study include contradictions among some activity elements such as mediating artifacts, rules and subject, and contradictions between the community (students) and division of labor (students and teacher’s roles). In addition, they include shifts in Juliana’s teaching of DLP.

#### Contradictions Among Mediating Artifacts, Rules, and Subject when Incorporating DLP in EFL Lessons

The first contradiction identified in the PST was aligning topics with technological tools. The educational system and requirements for teaching at the school where Juliana did her practicum are associated with two teaching guidelines called the suggested curriculum and basic learning rights that PSTs and in-service teachers should use for planning. These guidelines represented a conflicting

element of the teaching-learning activity in Juliana's practice. Thus, some difficulties were presented, for instance, when deciding which digital tools might serve the most for the topics provided by the syllabus and suggested curriculum, as stated by Juliana during her interview:

Excerpt 1

So, before I begin my classes, *I try to make sure that the topic I will work with can be conveyed by means of technology.* I try to plan very well and choose according to the topics we are studying. The easiest part is to find something that goes according to students' circumstances and think of what to do, for example: I will take a video, but then *comes the challenge; what video to choose.* (PST interview)

In these excerpts, contradictions between the tools and rules were causing tensions in Juliana's planning and decision making in terms of digital materials for her classes. She found it very challenging to locate texts that matched grammar and vocabulary aspects specified in the institutional documents and guidance for teaching in the school.

The second contradiction found was adapting and selecting materials to meet students' English level. Juliana refers to this tension in the interview as follows:

Excerpt 2

Something that is simple in terms of language for students to understand meaning, and a video that aligns with what I will teach is required so that students *can follow the model I showed for them as guidance* for the final product (PST interview).

Contradictions between DLP tools and subjects (students) also traced the inner difficulties Juliana faced in response to the new system she engaged in. This tension was influenced by the curricular requirements in the school and her interaction with students in the classroom.

The third contradiction was evident when asking Juliana about arrangements in the institution for using technology to develop students' digital literacy practices. Tensions regarding rules and the relationship of the community with digital tools posed conflicts in the use of technology in her classes.

Teachers should first make the needed arrangements for using technology (e.g., find out whether technological tools were available or not, monitoring devices, checking internet access, availability, and so forth). Juliana stated the following:

Excerpt 3

*Technology in the classroom was not fully available;* I always had to go to the library to ask, for example, *Is the lab available day?* For example, *the internet from the school sometimes did not work,* so you should download the video beforehand. I never trusted even though I had access to all the materials from the school. I took with me a USB to use the video; it was easy this way. (PST interview)

Excerpt 3 shows how Juliana transforms this difficulty into a learning opportunity by becoming more resourceful and locating a second plan for encompassing new possibilities to integrate DLP in her English lesson. In the background of this contradiction is Juliana's tendency of planning and thinking of possible constraints she might face in her classes. She continued her explanation by illustrating a case she experienced:

Excerpt 4

On this occasion, I scheduled the room, but when I arrived at school I was told that a teacher needed it, no it can be possible! (Juliana exclaimed), my class is today and is all mediated with technology. *If I do not use technology, I cannot teach this class!* (She exclaimed). What can I do?. So I had to improvise and went to look for a video beam and speakers. Thus, *we need to always have a plan b.* If the lab or technology room does not work, a video beam can work to watch the video in class.

These constraints facilitated ways to transform Juliana's decision making concerning possible problems technology posed in this particular class. This situation did not intervene much in her creativity within lessons. However, this disturbed her initial plan intended to meet students' technological needs and wants for learning in the English class.

**Contradictions Between Two Activity Theory Elements: Community and Division of Labor**

Juliana's contradictions with the division of labor and rules were keeping students interested and

focused on the activity. Students only executed tasks because technology was integrated for the first time in their English classes. Thus, their excitement to use technology without any academic value posed contradictions between Juliana and students' attitudes towards technology, as explained in the following excerpts from the interview:

Excerpt 5

When the class is very interesting, one can devote some time to it. We may say: In this activity all the students participated and conducted the activities willingly. Once in a while, some activities in the classroom can take longer. So, they wanted me to *play another video*. But even when I said no, *they insisted to watch a movie, and that was the only thing they wanted to do* (PST interview).

Excerpt 6

Well, sometimes they think that if I [the pre-service teacher] am bringing some technological device to the class, then, it is just that. Hey, we're going to... relax, *since we are just watching videos*. If I ask them to watch the movie to do some activity related to it later on, they use to complain: Nooo, teacher! They only want to watch the movie, and that's all. (Pre-service teacher interview)

This breakdown in terms of rules and students' attitudes narrowed Juliana's objective of supporting students' English learning. As seen, students did not want to do any academic tasks; instead, they preferred movie time and entertainment. However, it was solved by using persuasion and adding academic values to videos, movies, and online material used in the English class.

**Shifts in Juliana's Teaching of DLP**

Some of the identified contradictions could form the basis for a shift to Juliana's teaching activity of DLP. When asked about possible shifts in her professional development and knowledge as a teacher, Juliana reported in the interview that this experience had a substantial impact on her ability to create student-centered activities and incorporate DLP in her classes. In excerpts 7 to 9, Juliana revealed some gains:

Excerpt 7

For example, I *used to think* that if I did not give the students *vocabulary or grammar from the beginning of the class*, then they were not going to perform in the same way.

Excerpt 8

I *planned to teach meaning*, to teach something communicatively which is something different. I put them to fill, to complete, to fill-in-the-blank, those things like that. They kind of do it in a moment but they don't see the meaning (...). So with technology it seems different to me and I have had good results.

Excerpt 9

You show them a blog with an opinion, and they can be asked what they think of that opinion. For example, the students interact more because it is something more productive, something that they are always familiar with (...).

According to Juliana, she gained many insights from the emerging contradictions such as teaching with a communicative goal and using technology for designing goal-oriented tasks that focused on students' active roles in lessons. This result was enhanced by her constant interaction with her advisor who supported her with teaching principles and strategies to achieve her purpose of her pedagogical practicum. The transcription in Figure 3 showed how she responded to the challenge she was posed by the advisor to meet her teaching needs.

As seen above, she expanded her teaching experience and brought important considerations such as incorporating students' DLP that they usually found outside public schools due to lack of technological resources. She found that multimodal texts and digital tools promoted more learning opportunities to students and kept them focused during the class. However, she did not consider the teaching of grammar and vocabulary unnecessary for students. Instead, she placed grammar and vocabulary exercises later in the lesson (Figure 4).

She continued explaining about her teaching practice transformation and gains in students'

Figure 3 Interaction Between the Pre-service Teacher and the Advisor

Tutor	What was it like to put the theory we studied into the classroom? How did the switch (teaching communicatively and with texts and technology) go from not using technology to using it?
Juliana	It causes them more curiosity; it always causes them more expectation of “what is he going to show us?” or “what he is going to do”. It keeps them entertained in that aspect; and for example, in my case, every time they saw me arrive, they said, “Teacher, let’s go to the living room;” “Today we are going to watch a video?” So they are always waiting for me since they noticed their classes are changing.
Julia	Well, if it’s vocabulary, you can’t ask them what they think. On the other hand, when you show them a blog with an opinion, you can ask what you think of that opinion. For example, the students interact more because it is already something more productive, something that they are always related to. In the end, they also had to use technology because they were going to do something similar to a blog and an email in a document.

116

learning; for example, she gained awareness about the importance of teaching meaning, context, and culture since she noticed changes in her students’ motivation and interest about learning English. Her students became active participants in the classroom by responding to questions, creating presentations, reading blogs, and exploring different oral and written texts. Below is Juliana’s recount of her improvements. In Excerpt 10, Juliana highlighted some of the changes we perceived when transforming her teaching system:

Excerpt 10  
 But the shift from *planning to teaching meaning, to teaching something communicative* is completely different. As

Figure 4 A Shift in Juliana’s Teaching of Grammar and Vocabulary

Tutor:	What I conclude is that you think that when you use technology in one way or another, you are leaving behind that theory: <i>without vocabulary, my students are not going to learn.</i>
Juliana:	When you use technology in one way or another, you are leaving behind that theory that if vocabulary is not taught at the beginning of the lesson, my students are not going to learn. However, for the production stage of the lesson they should know any vocabulary and structure. If you have your activities well planned, everything happens.

a teacher, you have better benefits and better results, you feel that your practice really works. *So, I have seen that my students this semester have performed very well: They have all participated, they have all worked.* Something curious is that they remember topics, functions of the language, rather than isolated vocabulary or things like that, but (...) Yes, *technology*, I think it has also helped them to *develop their learning*. (Interview with the pre-service teacher).

This transformation was also evident when Juliana interacted with students. We noticed her class initiated by presenting content rather than lists of patterns and vocabulary activities isolated from context and content (see Table 1).

This shift took place after obtaining positive results with DLP. Although students were not proficient with the language, they interacted with the pre-service teacher in English using single words. As shown in Turns 1, 3, 5, and 7 the teacher gave some examples of the activities she liked doing and asked questions to promote teacher-student interaction. Questions were very important for the lesson since the teacher could use pictures and texts in the power-point with two main purposes: promoting interaction and presenting the topic of discussion (free time activities). Real pictures kept students interested during the lesson and corroborated Julianna’s comments regarding students’ motivation when digital resources were used in their English class.



**Table 1** Talking about Free-Time Activities (excerpts)

Turns	Participant	Excerpts of their interactions
1	T	Hey so, that's the topic for today ::: spending time well and giving recommendations ::: eh I'm going to tell you the way I spend my time well. It means for vacations, free time, holidays::: eh, so let's see, for example we can do many activities like going to the beach::: eh mountain bike . . . or riding a bike, listening to music, so I'm going to tell you the way I spend my time::: ok, so, eh I like going to the beach, do you like going to the beach?
2	SS	Yes!!! ((The students shouted in a chorus))
3	T	Ok. I've been in Santa Marta, Coveñas, Arboletes::: have you? ::: ((She pointed to the slides and used names of familiar places))
4	S?	<b>Yes</b> ((only one students answer))
5	T	Yes? Ok. What do you wear? What do you wear when you go to the beach? ((by pointing to the slide))
6	S1	<b>Bikini</b>
7	T	Bikini, what else?
8	S2	<b>Flip-flop</b>

Juliana’s reconceptualization of her practice revealed gains in terms of teaching meaning rather than form; however, it seems to be a challenge and a call for further teaching and more understanding of possible gains as she stated in the following comments:

Excerpt 11

I think my *students are used to old English teaching*. This is more dynamic (teaching with technology), *but students seemed not to find it necessary* to write, learn explicit grammar and vocabulary, and in the end, it is disappointing *for me because I feel that I am not doing things well*, but then I think it is that they are suddenly used to another way, it is confusing.

This shift in her activity system with the new challenge of incorporating DLP in EFL classes also provoked innovative opportunities for using technology inside and outside the classroom for academic purposes.

Excerpt 12

Yes, we are in 21<sup>st</sup> century skills and they are very familiar with technology. Sometimes we have used WhatsApp to do class work. So, I tell them like, *ok guys send me that on WhatsApp, and for them it is something easy, and it is something new for them to have in class; but it is something they know how to use*.

This was an identified contradiction that was shaped by adopting and adapting a variety of tools

that students could use with a learning goal. This resulted in new ways of supporting student learning. This pre-service teacher had the opportunity to bring her contradictions in their practice to the leading edge and to determine how she would address conflicting situations to succeed in her lessons.

In the transcript in Table 2, Juliana did not have access to the lab to work on their digital literacy practices with her students. To solve this constraint, she went to the usual classroom with a data projector and a video about daily activities she had downloaded previously. Students watched a video about daily activities and answered some questions related to time.

In Turns 1, 3, 4, 8, and 10, the pre-service teacher used questions such as “*What does she do in the afternoon?*” and “*At what time does (...) Ariadna\* have dinner?*” in order to promote class interaction and strengthen their listening skills. In the lesson, many DLP were used such as videos, blogs, audios, and pictures in order to teach specific content and help students develop communication skills. This tension enriched her capacity to transform negative situations that she faced into learning opportunities.

Figure 5 summarized the contradictions found in Juliana’s activity. In comparison to the initial activity system, we could identify the pre-service

Table 2 Transcript: Interaction from the Video about Daily Routines

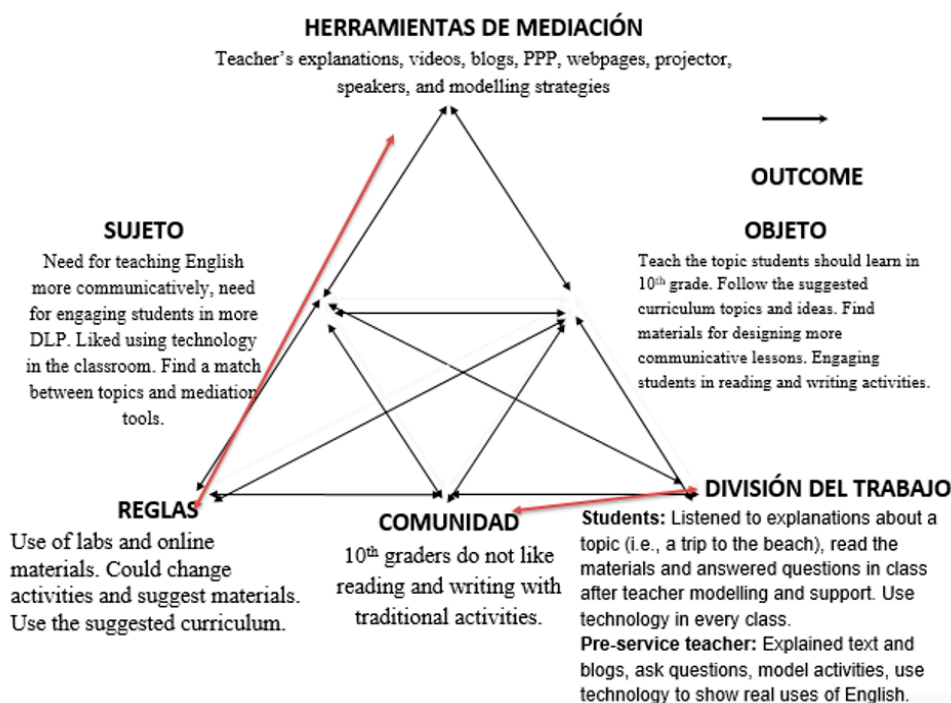
Turns	Participant	Excerpts from their interactions
1	T	Hey, what does she do in the afternoon?
2	S?	Watch TV
3	T	Watch TV (...) she is paying attention (.) to what? She is paying attention, she is listening
4	T	Guys, at what time does (...) Ariadna* have dinner? At what time? Dinner?
5	S?	Six fourteen
6	S?	Eight o'clock
7	S?	Seven o'clock
8	T	Where is Ariadna*? What time Adriana?
9	S1	Six fourteen
10	T	<b>At six fourteen, who said six fourteen?</b>
11	SS	((separately, but sequentially, they were saying, "Yo" = "Me" ))

teacher could cross boundaries and learnt from her interaction with the elements of this new teaching experience. The red arrows in Figure 5 showed the contradictions the PST went through during her teaching experience.

Juliana's new AT evidenced changes in her repertoire as a novice teacher. She modified initial ideas concerning the subjects of her class since she found two main needs in students' learning: (a) They required more opportunities to explore

118

Figure 5 Contradictions in Juliana's Activity System



their outside DLP within the English class, and (b) students needed to communicate ideas in the classroom. These allowed her and the advisor to think of strategies to afford these opportunities to students. In terms of rules, she could transform many negative constraints into learning opportunities such as the arrangements to use the lab and the alignment of topics with the suggested curriculum. However, institutional requirements will pose more constraints due to lack of resources from this public school.

At the beginning of the project, her community was demotivated for the class and showed lack of interest in reading and writing. After modifying some elements such as mediation tools, object of her class, and division of labor, we considered there were significant transformations since we could observe students interacting, exploring new digital tools for learning English, and engaging in opportunities to read and write using mediation.

The red arrows still point at some contradictions that Juliana should keep solving as rules, division of labor, and selection of mediation artifacts during her lessons. We observed tensions between the object of her classes (communication activities and literacy) and the selection of mediation tools. For instance, selecting authentic materials like audios, texts, and videos that matched with the suggested curriculum syllabus is a challenge for Juliana due to the mismatch that exists between topics suggested and students' English level. These arrows also point to some tensions regarding students' misinterpretation of uses of technology that still cause troubles in students' behavior and lesson goals achievement.

However, this diagram also shows some of the gains during the interaction with the elements of her new activity system. For instance, Juliana seemed to have modified the object of her class. At the initial stage of this study, she was attached to the idea that without explicit grammar and vocabulary at the beginning of the lesson students were not capable of producing oral and written texts.

Her thoughts were transformed by adding more content and culture at the starting point of the lesson. Now, she is more concerned about including communicative tasks and activities mediated with technology in order to incorporate students' DLP. We also noticed that dialogues held with her advisor served to add other strategies like modeling and technology. For instance, modeling strategies served to demonstrate how language was used in context and for the product of the lesson to students. In addition, division of labor seemed to have motivated students' participation in topics. This element was relevant for her new activity system since she varied students' roles. For example, students went from using paper reading activities and answering questions to creating multimodal presentations, videos, blogs, e-mails to describe their routines, free time activities, and state opinions.

As seen above, the mediation tools were shaped from paper based to more authentic and digital means allowing more real approximation for what students used to read and write outside their classes. Table 3 compared Juliana's initial and improved areas of her activity system.

## Discussion and Conclusions

This study reports Juliana's contradictions in her teaching system when developing students' DLP. These contradictions were in terms of the following activity theory elements: artifacts, community, division of labor, object, and tensions with some rules from the institution. In the face of these contradictions, her beliefs, and previous knowledge of teaching were interrupted by a variety of forces that increased her ability for coping with dilemmas and contradictions. These findings resonate with Said et al.'s (2013) notion that knowledge can be constructed as "results of interaction and negotiation of conflicting and different understanding of circumstances teachers daily face in their classrooms" (p. 14).

These contradictions made it inevitable for the transition in Juliana's teaching to occur. They also

Table 3 Analysis of Juliana’s Shift and Contradictions

AT elements	Initial Activity System	Contradictions	Improved Areas (Learning Opportunities)
<b>Mediating Tools</b>	Only paper-based activities, worksheets, teacher’s explanations, vocabulary activities, videos	Contradictions between the tools and rules caused tensions in Juliana’s planning of digital materials for her classes and tensions regarding students’ misinterpretation of uses of technology. She found it very challenging to locate texts that matched grammar and vocabulary aspects.	Variety of digital texts in web pages, blogs, videos, and modelling strategies. She became more resourceful and usually found a second plan for integrating DLP in her English lesson.
<b>Subject</b>	English teacher interested in motivating students to like reading and writing. Tired of teaching without results, she found a need to teach more communicative classes.	Need to teach English communicatively. Need to engage students in literacy practices.	Variety of modeling strategies for students to perform reading and writing tasks independently. Advisors’ support permitted the inclusion of these modeling tools and promoted reflections. Juliana admitted that students seemed to be more committed to the incorporation of DLP.
<b>Object</b>	Teach the topics students should learn in 10 <sup>th</sup> grade. Follow the suggested curriculum topics. Find materials to practice grammar and vocabulary. Motivate students to read and write in class.	“Yes, for example, before I thought if I did not provide students with vocabulary or grammar from the starting point of the lesson, they would not succeed in the lesson.” Juliana struggled when selecting authentic materials that matched with the suggested curriculum syllabus. Juliana found a mismatch between topics suggested and students’ English level.	Teach the topic students should learn in 10 <sup>th</sup> grade. Follow the suggested curriculum topics. Locate materials or design more communicative lessons, engaging students in reading and writing activities. She integrated more communicative goals and technology for designing goal-oriented tasks that focused on students’ active roles in lessons.
<b>Division of Labor and Community</b>	Students read materials and answer teacher’s questions. Used the dictionary, participated in conversations, and used technology at home. Juliana explained grammar at the beginning of the lesson and delivered copies of grammar, writing, and reading activities.	This breakdown in terms of rules and students’ attitudes narrowed Juliana’s objective of supporting students’ English learning. Students did not want to do any academic tasks; instead, they preferred movie time and entertainment.	Students listened to content explanations along with the teacher read materials after modeling strategies Juliana explained texts, asked questions, modeled activities, and used technology to show real uses of English.
<b>Rules</b>	Use of labs and online materials. She can adapt material from institutional documents and suggest materials. Use the suggested curriculum.	There were not enough technological tools available to the teacher for every class. Students wanted play time only during academic activities	Use of labs and online materials. She can adapt material from institutional documents and suggest materials. Use the suggested curriculum. Check availability of tools before the class. Look for plan b. Motivated students to do academic activities by integrating their outside digital literacy practices.



made her cross boundaries by entering in a territory completely unknown to her in order to transform some elements of her teaching. Indeed, results also revealed how the identified contradictions turned into learning opportunities that enriched her teaching practicum, such as the changes in the AT element *object* of her class. She understood how the use of technology changes her traditional way of teaching grammar and vocabulary. Furthermore, gains were observed in her planning such as the design of communicative activities as well as in students' motivation towards the new activities that involve technology. Therefore, we aligned with Barab & Scheckler (2004) that contradictions occurred in the "exchange value of what is learned" and in the "use value of learning when addressing real-world problems" (p. 80). Problems we face in our teaching can turn into learning opportunities and expand our knowledge of the world.

Although theory suggests that crossing boundaries is not immediately seen in the practicum of any individual until he or she is conscious of a need or gap, we could identify from the very beginning of the project how Juliana questioned and analyzed her practicum with a unique motive: generating changes in students' motivation to communicate ideas, read, and write. These results concurred with those obtained by Drucker (2000) and Sagre et al. (2021) in the field of AT. The authors traced the contradictions teachers faced and found that tensions emerge once the practitioner identifies contradictory forces that provoke changes in their way of thinking and in their praxis (Potari, 2013). Results also demonstrate that AT helps teachers recognize individual, social, and contextual factors that shape PSTs' learning and their instructional practices within a class (Yamagata-Lynch, & Haudenschild, 2009).

As for implications, results of this study suggest that teaching programs should not only concentrate on providing PSTs knowledge of strategic teaching but also on developing their capacity to

engage in "expansive learning by confronting disturbances through crossing boundaries" (Tsui & Law, 2007, p. 1300). Reconceptualization of Juliana's practice demonstrates that it is highly necessary to study the contradictions teachers, particularly PSTs, face when enrolling in new teaching experiences. Also, while in many studies, professional development courses have provided novice teachers with strategies and theory to impact positively in students' language development (Cherner & Curry, 2019; Maher, 2020; Carroll, 2011; Milton, 2013; Wray & Medwell, 2000), this research demonstrated that the study of contradictions in theory and practice gaps can highly reshape teachers' conceptualization of their teaching (Engeström, 2001; Potari, 2013). Thus, action research studies should not be seen as remedial strategies applied to provoke immediate changes in PST practicum, but rather as opportunities to understand the difficulties and contradictions of theoretical underpinnings, practical issues, and technical matters (Braga, 2006).

Findings from this study also bring important implications for the role of the advisors in solving contradictions during PSTs' practicum. One of these is that advisors should not only concentrate on how much our students learn new strategies but also how much they have acquired transferable skills for transforming their contexts, contradictions, new educational systems, and pedagogies. In this sense, this study suggests teaching practicum advisors should go beyond product-oriented teaching activities to more process-oriented scenarios and tasks to understand dilemmas, challenges, and contradictions practitioners face when putting theory into practice (Braga, 2006).

Finally, the study suggests that further research may benefit from the analysis of teachers' implementation of students' digital literacy practices to understand how to incorporate these new literacies in their EFL public contexts. In addition, it suggests that it is necessary to analyze the contradictions that may emerge during teachers'

agency and institutional requirements. This will shed light on possible suggestions for reshaping the institutional principles, curriculum, and policies concerning the teaching of literacy in public sectors (Sannino & Engeström, 2018). Moreover, further research should concentrate on the analysis of contradictory dynamics that take place when incorporating teachers' self-directed literacy practices in their lessons and tasks and its implications for students' learning. In addition, a more situated practice is needed to understand the shifts we observed between theory and practice in Juliana's teaching process and how she kept shaping her activity system on her own after the project.

## References

- Ares, N. M., & Percy, M. M. (2003). Constructing literacy: How goals, activity systems, and text shape classroom practice. *Journal of Literacy Research*, 35(1), 633–662. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3501\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3501_4)
- Barab, S. S., & Scheckler, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 25–47. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_3)
- Barahona, M. (2015). Contradictions in the activity of learning to teach English in Chile. In B. Selau, & R. Fonseca (Eds.), *Cultural historical approach: Educational research in different contexts* (pp. 73–97). EDIPUCRS. <http://www.pucrs.br/edipucrs>
- Braga, F. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bull, G., Thompson, A. D., Schmidt-Crawford, D., Garofalo, J., Hodges, C. B., Spector, J. M., Ferdig, R. E., Edyburn, D. & Kinshuk. (2016). Evaluating the impact of educational technology. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 117–118. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1217052>
- Bullock, S. (2016). Digital technologies in teacher education: From mythologies to making. In C. Kosnik, S. White, C. Beck, B. Marshall, L. Goodwin, & J. Murray (Eds.), *Building bridges: Rethinking literacy teacher education in a digital era* (pp. 3–16). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-491-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-491-6_1)
- Carroll, J. (2011). From encyclopedias to search engines: Technological change and its impact on literacy learning. *Literacy Learning in the Middle Years*, 19(2), 27–32. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=111439096519180;res=IELHSS>
- Cherner, T. S., & Curry, K. (2019). Preparing pre-service teachers to teach media literacy: A response to “fake news”. *Journal of Media Literacy Education*, 11(1), 1–31. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-1-1>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1–21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés: grados transición a 5º de primaria (Basic learning English rights: Preschool to 5th grade)*. Retrieved from [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla\\_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf)
- Díaz, A. E., & Rúa, J. A. (2016). Qué hay en los estándares básicos de competencia en lengua extranjera sobre formación cultural? [What is there in the basic foreign language competence standards about cultural education?]. *Lenguaje*, 44(2), 289–311. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4624>
- Drucker, P. (2000). *Peter Drucker on the profession of management*. Harvard Business School Press.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy. <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer.
- Hasan, H. & Kazlauskas, A. (2014). Activity theory: Who is doing what, why and how. [report] Faculty of Business, University of Wollongong, Australia. <https://ro.uow.edu.au/buspapers/403>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Open University Press. <https://doi.org/10.1075/pc.18.1.15sew>
- Maher, D. (2020). Pre-service teachers' digital competencies to support school students' digital literacies. In J. Keengwe, & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of research on literacy and digital technology integration in teacher education* (pp. 29–46). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1461-0.ch002>
- Milton, M. K. (2013). The enlightenment meets twitter: using social media in the social studies classroom. *Ohio Social Studies Review*, 50(2), 1-29.
- Morf, M. E., & Weber, W. G. (2000). I/O psychology and the bridging potential of A. N. Leont'ev's activity theory. *Canadian Psychology*, 41(2), 81–93. <https://doi.org/10.1037/h0088234>
- Nelson, C. (2002). *Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin. UT Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/2152/812>
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research. A comprehensive guide*. Heinle.
- Park, J. H., & De Costa, P. (2015). Reframing graduate student writing strategies from an activity theory perspective. *Language and Sociocultural Theory*, 2(1), 25–50. <https://doi.org/10.1558/lst.v2i1.24977>
- Potari, D. (2013). The relationship of theory and practice in mathematics teacher professional development: an activity theory perspective. *ZDM*, 45(4), 507–519. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0498-2>
- Roth, W.-M., Tobin, K., Elmesky, R., Carambo, C., McKnight, Y.-M., & Beers, J. (2004). Re/making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective. *Mind, culture, and activity*, 11(1), 48–69. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_4)
- Sagre, A., Herazo, R., García, P., Becerra, P., Pacheco, L., & Gonzalez, L. (2021). Contradictions and critical praxis in foreign language teachers' implementation of Reading-to-Learn. *Teaching and Teacher Education*, 108, 03515. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103516>
- Said, M. N. H. M., Forret, M., & Eames, C. (2014). Analysis of contradictions in online collaborative learning using activity theory as analytical framework. *Journal Teknologi*, 68(2), 57–63. <https://doi.org/10.11113/jt.v68.2910>
- Said, M. N. H. M., Hassan, J., Idris, A. R., Zahiri, M. A., Forret, M., & Eames, C. (2013). Technology-enhanced classroom learning community for promoting tertiary ICT education learning in Malaysia. In K. M. Yusof, M. Arsat, M. T. Borhan, E. de Graff, A. Kolmos, & F. A. Phang (Eds.), *PBL across cultures* (pp. 326–334). Aalborg University Press. <https://doi.org/10.11113/jt.v68.2910>
- Sannino, A. E., Daniels, H. E., & Gutiérrez, K. D. (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>
- Sannino, A. & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
- Smagorinsky, P., Gibson, N., Bickmore, S. T., Moore, C. P., & Cook, L. S. (2004). Praxis shock: Making the transition from a student-centered university program to the corporate climate of schools. *English Education*, 36(3), 214–245. <https://www.jstor.org/stable/40173094>
- Stouraitis, K., Potari, D., & Skott, J. (2015). Contradictions and shifts in teaching with a new curriculum: The role of mathematics. In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3262–3268). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289878/document>
- Tour, E. (2012). TESOL in times of change. *Monash University Linguistics Papers. Special Issue*, 8(1), 11–21. [https://www.researchgate.net/publication/279022319\\_TESOL\\_in\\_the\\_time\\_of\\_change](https://www.researchgate.net/publication/279022319_TESOL_in_the_time_of_change)
- Tsui, A., & Wong, J. L. N. (2010). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In C. Chan, & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner* (vol. 25, pp. 281–311). Springer/The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1_10)
- Tsui, A., & Law, D. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003>

- Wray, D., & Medwell, J. (2000). Professional development for literacy teaching: The evidence from effective teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(3), 487–498. <https://doi.org/10.1080/1367458000200134>
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507–517. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.014>

**How to cite this article:** García-Montes, P. A., Martínez, J. S., & Romero, A. (2022). Contradictions in learning to teach digital literacy practices in an EFL public setting: An activity theory analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 105-124. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a06>



JUSTICE STRAVERS



# NEUTRALIZATION OF THE TAP/TRILL CONTRAST IN THE BILINGUAL CREOLE- SPANISH COMMUNITY OF THE ARCHIPELAGO OF SAN ANDRES, COLOMBIA

NEUTRALIZACIÓN DEL CONTRASTE FONÉMICO EN LA COMUNIDAD BILINGÜE HABLANTE  
DE CREOL Y ESPAÑOL EN EL ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS, COLOMBIA

NEUTRALISATION DU CONTRASTE PHONÉMIQUE PARMIL LA COMMUNAUTÉ BILINGUE  
CRÉOLE-ESPAGNOLE DE L'ARCHIPEL DE SAN ANDRÉS, COLOMBIE

NEUTRALIZAÇÃO DO CONTRASTE FONÊMICO NA COMUNIDADE BILÍNGUE CRIOLA-  
ESPAHOLA DO ARQUIPÉLAGO DE SAN ANDRÉS, COLÔMBIA

**Falcon D. Restrepo-Ramos**

Assistant Professor, Minnesota State  
University at Mankato, USA.

[falcon.restreporamos@mnsu.edu](mailto:falcon.restreporamos@mnsu.edu)

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-0839-7001)

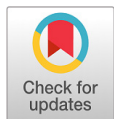
[org/0000-0002-0839-7001](https://orcid.org/0000-0002-0839-7001)

## ABSTRACT

This study examines the segmental duration of non-vibrant rhotics in a language contact scenario in the Western Caribbean, where an English-based Creole coexists with Spanish: The Archipelago of San Andres, Colombia. The unexplored phenomenon of the neutralization of the tap/trill contrast merits a thorough analysis to examine the effects of language contact in this Creole-Spanish bilingual population. To do this, the segmental duration of 619 non-vibrant, intervocalic taps and trills were compared in three generations of Raizal Spanish (the bilingual Spanish variety) and contrasted with the duration of Continental Spanish (the monolingual variety spoken by Colombian immigrants from Continental Colombia). While there are language-specific differences in rhotic duration between Creole and Spanish, results show that *Raizal* Spanish has longer durations that differ from the monolingual Spanish variety. A cross-generational examination revealed that the neutralizations of the tap/trill contrast in older bilinguals, as third-generation speakers, are converging toward the monolingual variety, distancing themselves from the older second and first generations. This phenomenon signals a change in progress resulting from diverging variation patterns of duration in tap/trill segments in generations of bilingual *Raizales*. These findings suggest a changing sociolinguistic panorama in which stable bilingualism is taking place among younger individuals.

**Keywords:** Archipelago of San Andres; non-vibrant rhotics; Raizal Spanish; Creole; segmental duration; language contact; neutralization; tap/trill contrast.

126



Received: 2021-02-09 / Accepted: 2021-09-22 / Published: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a07>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the under the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.





## RESUMEN

Este estudio examina la duración segmental de las róticas no vibrantes en una situación de contacto originada en el Caribe occidental donde un creol de base inglesa coexiste con el español: el Archipiélago de San Andrés, Colombia. Este fenómeno no explorado de la neutralización del contraste de las róticas no vibrantes simples y múltiples amerita un análisis exhaustivo para examinar los efectos del contacto lingüístico en esta población bilingüe creol-español. Se comparó la duración segmental de 691 róticas no vibrantes (simples y múltiples) en posición intervocálica a través de tres generaciones de hablantes del español raizal (la variedad del español bilingüe) y se contrastó con la duración producida por hablantes del español continental (la variedad monolingüe hablada por los inmigrantes colombianos de la Colombia continental). Aunque existen diferencias específicas entre el creol y el español, los resultados de los datos bilingües muestran que el español raizal tiene duraciones más extensas que difieren de la variedad de español monolingüe. Al examinar las diferencias intergeneracionales se encontró que los hablantes de primera y segunda generación neutralizan el contraste de las variantes simples y múltiples, mientras que los hablantes más jóvenes convergen hacia la variedad monolingüe, distanciándose, a la vez, de sus contrapartes mayores. Este fenómeno indica un cambio lingüístico resultado de patrones divergentes de variación en la duración segmental entre generaciones de raizales bilingües. Estos resultados sugieren que existe un panorama sociolingüístico cambiante en donde un bilingüismo estable está tomando lugar en la población más joven del archipiélago.

**Palabras claves:** Archipiélago de San Andrés; róticas no vibrantes; español raizal; creol sanandresano; duración segmental; contacto lingüístico; neutralización; contraste fonémico.

## RÉSUMÉ

Cette étude examine la durée segmentale des rhotiques non vibrants dans une situation de contact dans la Caraïbe occidentale où un créole à base anglaise coexiste avec espagnol: l'Archipel de San Andrés, Colombie. Le phénomène inexploré de la neutralisation du contraste tap/trill mérite une analyse approfondie pour examiner les effets du contact linguistique dans cette population bilingue créole-espagnol. La durée segmentale de 691 rhotiques non vibrants (simples et multiples) en position intervocalique a été comparée sur trois générations de hispanophones *Raizales* (l'espagnol bilingue parlé par les immigrants colombiens de la Colombie continentale) et contrastée avec la durée produite par les hispanophones continentaux. Bien qu'il y ait des différences spécifiques entre le créole et l'espagnol, les résultats des données bilingues montrent que l'espagnol raizal a des durées plus longues qui diffèrent de la variété monolingue de l'espagnol. Un examen intergénérationnel a révélé la neutralisation du contraste de variantes simples et multiples chez les bilingues plus âgés, alors que les jeunes hispanophones convergent vers la variété monolingue, se distanciant de la génération plus âgée. Ce phénomène indique un changement linguistique résultant de modèles divergents de variation de la durée segmentale entre des générations des bilingues raizales. Ces résultats suggèrent un panorama sociolinguistique changeant, dans lequel un bilinguisme stable a lieu parmi les individus plus jeunes.

**Mots clés :** Archipel de San Andrés; rhotiques non vibrants; espagnol raizal; créole; durée segmentale; contact linguistique; neutralisation ; contraste phonémique.

## RESUMO

Este estudo examina a duração segmentar das róticas não vibrantes em uma situação de contato originada no Caribe ocidental onde um crioulo de base inglesa coexiste com o espanhol: el Archipiélago de Santo André, Colômbia. O fenômeno inexplorado da neutralização do contraste de róticos não vibratórios simples e múltiplos merece uma análise minuciosa para examinar os efeitos do contato linguístico nessa população bilíngue crioulo-espanhol. A duração segmentar de 691 ritmos não vibratórios (simples e múltiplos) em posição intervocálica foi comparada ao longo de três gerações de falantes de espanhol raizal (a variedade do espanhol bilíngue) e contrastada com a duração produzida por falantes de espanhol continental (a variedade monolíngue falada pelos migrantes colombianos da Colômbia continental). Embora existam diferenças específicas entre o crioulo e o espanhol, os resultados dos dados bilíngues mostram que o espanhol raizal tem durações mais longas que diferem da variedade monolíngue do espanhol. Ao examinar as diferenças intergeracionais, verificou-se que falantes de primeira e segunda geração neutralizam o contraste de variantes simples e múltiplas, enquanto falantes mais jovens convergem para a variedade monolíngue, distanciando-se, ao mesmo tempo, de seus homólogos mais velhos. Este fenômeno indica uma mudança linguística como resultado de padrões divergentes de variação na duração segmentar entre gerações de raizais bilíngues. Esses resultados sugerem que há uma mudança no cenário sociolinguístico onde o bilinguismo estável está ocorrendo na população mais jovem do arquipélago.

**Palavras-chave:** Archipiélago de Santo André; róticos não vibratórios; espanhol raizal; crioulo de Santo André; duração do segmento; contato linguístico; neutralização; contraste fonêmico.



## Introduction

This study examines the realization of the tap/trill contrast in a bilingual variety of Spanish that emerged through contact between a Western Caribbean Creole and the national language of Spanish. The Archipelago of San Andres, Colombia, is home to a language contact situation, where an English-based Creole known as Islander coexists with an immigrant, monolingual, Spanish variety from mainland Colombia (henceforth Continental Spanish). In this territory, a Creole-speaking, Afro-Caribbean population self-denominated with the ethnonym of Raizal people (*Raizales*) coexists with continental Colombian Spanish producing a bilingual Spanish variety referred here, as Raizal Spanish. This term has been coined by the Creole community as a way to be officially recognized by the Colombian government as an ethnic group. The ‘Raizal’ term is also intended to distinguish themselves from other Afro-descendants of mainland Colombia.

For this work, taps and trills in word-medial, intervocalic position involving an absence of an occlusion phase (i.e., non-vibrant) were examined across generations of Raizal Spanish and compared to non-vibrant monolingual Continental Spanish variants with the aim of investigating the outcomes of language contact at the phonemic level. There are reports that the tap/trill contrast has been neutralized in some bilingual dialects (Balam, 2013) while in others it has been maintained in the form of segmental duration (Henriksen, 2015; Bradley & Willis, 2012).

Neutralization of the tap/trill contrast in non-vibrant rhotics might be a signal of ongoing linguistic change in progress resulting from diverging variation patterns of segmental duration in different generations of bilingual Raizal individuals. I test this assumption in the rhotics of the archipelago exploring the effect of segmental variation and linguistic variables, such as word stress, across age-stratified samples in the Raizal population.

Documentation of the variable neutralization of the tap/trill contrast in this archipelago sheds light on the effects of contact and the particular social situation of this community, providing an account on how language contact in the Caribbean, and more specifically, the Western Caribbean, is occurring in local Creole communities coexisting with a national non-lexifier language.

## Historical and Sociolinguistic Background of the Archipelago of San Andres

The history of the people of the Archipelago of San Andres has remained under the influence of opposing forces, one representing old and new colonialism and the other representing the diaspora of the Creole people of the Caribbean. The nature of these opposing forces has resulted in the emergence of a series of contrasting social categories that are in common use in the archipelago, such as Hispanophone vs Anglophone/Creole speaker and *Paña*<sup>1</sup> vs Raizal (Ross, 2007).

Islander Creole has a direct kinship with the diaspora of the English-based Creoles of the Caribbean. Its most recent origins can be traced back to the second half of the 1700s, with the arrival of colonists from parts of the British Caribbean, particularly from Jamaica (Bartens, 2013; Ross, 2007). When deconstructing the history of Islander Creole even further, we must go back to the period of the Atlantic slave trade. During the 16<sup>th</sup> century, European powers were able to expand their empires overseas, thanks to the European “discovery” of the ‘New World’ in 1492. This led to the inhumane kidnaping and subsequent trafficking of human labor from Africa by the most prolific maritime powers of the time, the Portuguese and the British. For approximately 300 years, slaves were imported to the Americas by a system of human trafficking from the coasts of West Africa. From 1655 to 1725, a quarter of the slaves brought to Jamaica came from the

1 *Paña* is a term coined by Raizal natives to refer to Spanish-speaking immigrants from mainland Colombia.

region of Gambia and Sierra Leone where languages such as Mandinga and Mende or Bende were spoken. According to Holm (1978), they represent the structural base for the Portuguese-based and English-based Creoles in the Caribbean and Krio in Sierra Leone. Similarly, another 25% of the slaves imported to the Americas came from what was known as the British colony of the Gold Coast, where Akan is the major linguistic group. The same region became a source for a greater percentage of the slave trade to the Americas from 1725 to 1775.

The phase and location in which the Islander Creole proto-Pidgin turn into a full-fledged nativized Creole language is uncertain and “mostly based on speculations” (Holm, 2000, p. 8). However, it has been revealed that over 17% of the lexical items in Islander Creole, which also appear in Jamaican Creole, were of African origin (Edwards, 1974). The common ancestry of these lexicons comes from the Twi language, a variety of Akan, spoken in what was known as the African Gold Coast. Another notorious substrate lexifier is Mende from the Southwest coast of Gambia, formerly known as Windward Coast during the time of the slave trade, and Sierra Leone (Dittman, 1992). Commonly, Mende or Bende is sometimes used by Raizal locals to refer to their Creole language, while Islander Creole is a term used to contrast with the language of the mainlanders (i.e., Spanish).

It is important to note that at the onset of the slave trade in 1655, importation of slaves from the *feitorias* started in the region of current Gambia, Sierra Leone, and the Gold Coast (current Nigeria), reaching its peak in 1775. Precisely, Islander Creole originated from this English-based proto-Pidgin, which is an offshoot of Jamaican Creole. The archipelago was annexed to the newly formed Republic of Colombia in 1822. By the beginning of the 20<sup>th</sup> century, most inhabitants of the islands were direct descendants of Creole-speaking Afro-Caribbean people (Patiño-Roselli, 1992). From

then on, multiple social, economic, and political events produced the current ethnolinguistic situation of the islands.

The ethnolinguistic vitality of the Raizal community and their Creole language has changed dramatically during the last 100 years. At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, it was estimated that a total of 8,000 Raizal people lived in the archipelago (Dittman, 1992). In 2005, the official number reached 23,396 (DANE, 2005) and by 2018, 20,332 self-identified as *Raizales*, from which only 16,884 speak their native language (DANE, 2018). The commercial expansion of the islands in 1953 resulting from the Freeport declaration brought an ever-increasing influx of business-oriented immigrants until restriction policies were put into place. Consequently, the old sites where Raizal people had traditionally established their communities have now been displaced by hotels, an airport, and an array of multiple businesses.

The conflict over land and means of living have displaced this community to live outside of the commercial spheres of economic and political significance of the islands, and thus Raizal people have settled in neighborhoods where Islander Creole maintains oral transmission and community ascription. In both San Andres and Old Providence, Raizal people have maintained their own close-knit communities, somewhat distant from the fast-paced life of the urban area. In San Andres, Raizal communities tend to settle in neighborhoods, such as The Hill, San Luis, and South End. However, The Hill seems to be the stronghold of the Raizal identity, particularly because this part of the island has little economic interest for commerce and tourism (such as in North End), and it has been historically the location of the First Baptist Church and other English-speaking churches (see Figure 1). As a result, Islander Creole is more preserved in this area of the island.

Old Providence presents a different sociolinguistic landscape, mainly due to its distance from San Andres that has allowed Old Providence to be more

**Figure 1** Island of San Andres with the Location of the Ethnic Neighborhoods and the Downtown Areas Highlighted.



culturally and linguistically preserved. There are 56 miles of maritime waters between them, and Old Providence was not included in the expansionist commercial project of a duty-free port like San Andres. Official numbers seem to support this information with 3,970 Islander Creole speakers, accounting for 96% of the entire population, mostly living in rural areas (DANE, 2018). These rural areas are connected by the main road of the island, which surrounds the coastline, and has allowed for small settlements to form on both sides of the road.

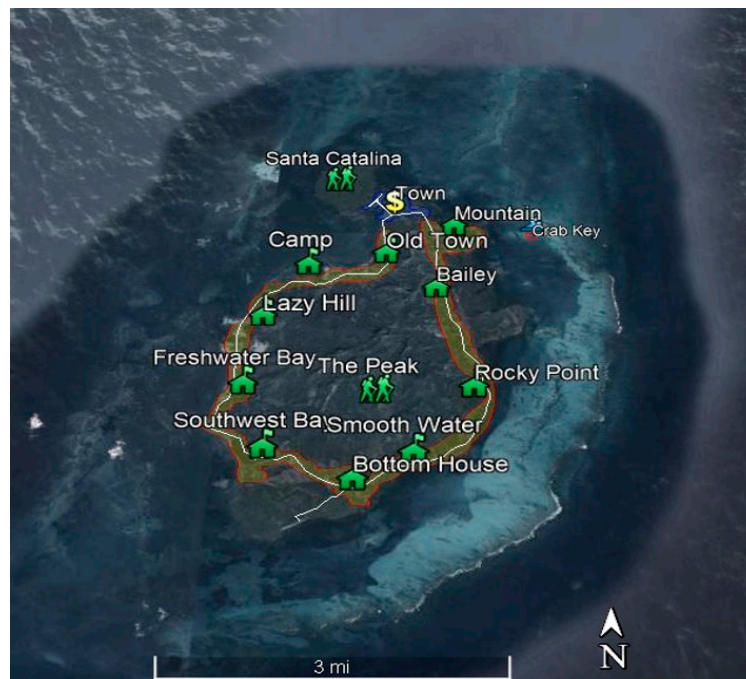
Figure 2 shows the distribution of the Raizal population in ethnic neighborhoods around the island and the main commercial hub of Town, where the port and the mayor's office are also located. In a speech community of this size, it is safe to assume a greater maintenance of Islander Creole permeated less by the presence of Spanish in comparison to San Andres. In fact, speakers of Islander Creole

in Old Providence have far fewer daily interactions with Spanish speakers, due to more rigid protective measures against new immigrants, the insistence of the locals for their English legacy (Bartens, 2013), and the value of English as the international language of tourism (Flórez, 2006). As a result, Islander is still prevalent in most aspects of the lives of Raizal communities (Moya, 2014; Bartens, 2013; Flórez, 2006; Bartens, 2002; Morren, 2001) and has helped to maintain the prestige of this Islander variety. However, fluency in Spanish is seen as a ticket to being educated in the Colombian tertiary education system thus becoming business-oriented and economically successful. Therefore, younger generations feel pressured to be balanced bilinguals in Creole and Spanish. On the contrary, most older individuals are late learners of Spanish who acquired the language in primary or middle school rather than at home. Special cases occur with some Raizal members for whom Spanish is their L1. This particularly happens when the household is constituted by one Raizal parent and the other parent was born in mainland Colombia with no knowledge of Islander Creole. The situation is even more pressing in San Andres, where the contact situation is more complex due to migratory patterns and to the economical hub that is the capital of the archipelago. As such, Raizal individuals without functional use of Islander Creole were not included in this research.

For this study, the Raizal ethnonym will be used to contrast between the Spanish varieties under examination. As noted previously, this term (*raiz*, meaning “root”, and *-al*, which means “belonging to” [belonging to the root]) corresponds to the denomination of the ethnic group of the archipelago of San Andres whose genetics, history, culture, identity, and language can be traced back to their African roots. The focus of this work is the investigation of the Spanish variety spoken by generations of bilingual Raizal people. This language variety correspond to the bilingual Spanish spoken by Raizal informants, Raizal Spanish. This variety will be examined across three age-graded samples classified into



**Figure 2** Island of Old Providence with the Location of the Ethnic Neighborhoods and the Downtown Areas Highlighted (i.e., Town and Old Town)



132

three generations of speakers in both islands of the Archipelago —San Andres and Old Providence (which includes Santa Catalina). In addition, I also compare continental Spanish, the monolingual Spanish spoken by immigrants who arrived on the islands from coastal Colombia. Therefore, the two Spanish varieties that will be examined in this study are Raizal Spanish and Continental Spanish. Raizal Spanish will be the focus of attention for this study, as the production of the tap/trill contrast will be analyzed between generations and compared with that of Continental Spanish. In addition, a preliminary crosslinguistic comparison is carried out, comparing Raizal Creole rhotics to rhotics in both Spanish varieties.

### Theoretical Framework

This section presents a review of previous literature on language contact phenomena and the neutralization of the tap/trill contrast.

### Language Contact and the Variable Neutralization of the Tap/Trill Contrast

A language contact phenomenon corresponds to a situation in which languages coexist within the same space and are used concurrently in the same society at the same time (Thomason, 2001, p. 1; Klee & Lynch, 2009, p. 1). Expanding this basic definition, such conditions will imply situations of bilingualism in which anyone who uses two languages for functional purposes regardless of proficiency is considered a bilingual individual (Thomason 2001, p. 3).

The development of a theory and methodology of studies on language contact have focused on the dichotomy between internal language change vs. external language change. This contrast arises from two points of view: whether we attribute a structural change (i.e., of phonological/phonetic, syntactic, morphological, etc., nature) to the gradual development of the language (i.e., internal), or to interlinguistic influence due to the (stable)



contact between languages (external). However, both internal and external factors (i.e., sociolinguistic factors) interact in many ways to cause linguistic change and it is well accepted that this dichotomy is not mutually exclusive (Klee & Lynch, 2009; Aikhenvald, 2006; Heine & Kuteva, 2003; Sankoff, 2002; Thomason 2001; Silva-Corvalán, 1994; Cedergren, 1973; among others). For this reason, the interplay of multiple complex interactions from sociolinguistic factors might be in place in any language contact situation (Heine & Kuteva, 2003).

In general terms, when we assume a linguistic feature has been an outcome of language contact, the main process of transfer is in play (Weinreich, 1953), whether direct or indirect (Silva-Corvalán, 1994). In transfer, a structural feature of a source language is simply transferred to the receiving language, producing the subsequent restructuring of the corresponding subsystems (Wienreich, 1953; Klee & Lynch, 2009). In direct transfer, Silva-Corvalán (1994) distinguishes between substitution or incorporation of a linguistic form in the receiving language due to its use in the source language. Indirect transfer occurs from frequent use or loss of a form in the receiving language due to categorical presence or absence of another form in the source language. For this research, I use the term transfer to explain any “interlinguistic influence of structural nature,” including phonological/phonetical elements (Klee & Lynch, 2009, p. 15).

Since age reflects historical changes in the individuals’ lives (Eckert, 2017), studies on language variation have treated the concept of age as central to linguistic change (Labov, 2001). To portray evidence of stratified patterns of variation, Eckert (2017) argues that studies of age cohorts can provide evidence of real time change in progress by including age-graded samples. This technique consists of collecting samples of different individuals at different stages of life or successive points in time. In community studies, the method for selecting age groups can consist of etic or emic approaches (Eckert, 2017). The etic approach involves equal age spans (i.e., decades), while the

emic approach consists of grouping individuals based on a shared experience of time, such as childhood, adulthood, etc.

The present study uses a combination of the etic and emic approaches. First, individuals were recruited as a graded-age sample due to only having access to a population of 18 years of age or older. Then, Raizal Spanish speakers were classified based on three generations, each separated by two decades: first, second, and third generation. By including these age-stratified variables, it is assumed that individuals are grouped according to sharing a particular stage of life confined in successive age cohorts. Individual speakers that share the commonality of daily life in a speech community are seen as the primary source of linguistic data for assessing language change (Labov, 2001).

The sociolinguistic patterns necessary for examining a change in progress in a speech community appear at different age and socioeconomic strata. Here, the age-graded sample obtained from three generations might reveal changes in the community. Changes from below may appear when younger speakers use less phonological features compared to the oldest group, and central-aged groups present gradual changes in a “wave-like motion” (Labov, 2001, p. 77). As the community as a whole changes rather than remaining constant (Labov, 2001), such a finding would reveal a generational change rather than age-grading stable variation apparent in time.

The bilingual speech community of the Raizal people presents a great opportunity to study the outcomes of a Creole and non-lexifier language contact phenomenon, particularly from the variable production of a phonological structure. Phonological variants are greatly susceptible to language variation and change because the properties of sounds provide speakers with a vast array of options to adapt and accommodate to social situations (Thomas, 2011). Particularly, rhotics represent a highly variable segment without a unifying physical property, since they are produced

with different articulatory mechanisms (Thomas, 2011). Rhotics sounds are very diverse in their acoustic properties crosslinguistically and can provide a wealth of research in contact situations, especially in scenarios where the languages that coexist are lexically unrelated.

In Spanish, the realization patterns of taps and trills respond to an asymmetrical distribution based on the contextual position within the word. Taps and trills are mutually exclusive in only two positions: taps appear exclusively in complex-syllable onset positions, while word-initial contexts correspond exclusively to trills. Table 1 illustrates the general distribution of Spanish taps and trills.

**Table 1** Contextual Distribution of Rhotics in Spanish

Context	Rhotic Use	Examples
Word Initial	Trill	/roxo/
Complex Syllable Onset	Tap	/trompo/
Preconsonantal Word Medial	Variable tap/trill	/barko/ or /barko/
Word Final	Variable tap/trill	/kantar/ or /kantar/
Intervocalic	Contrastive tap/trill	/karo/ vs /karo/

Although both segments alternate in preconsonantal word-medial and word-final positions, taps generally take these positions in spontaneous speech. On the contrary, taps and trills appear in phonemic contrast in intervocalic position. This contrast is supported by around 30 minimal pairs in the Spanish language (Bradley & Willis, 2012).

Phonetically, taps and trills are produced with similar articulatory processes but each require specific aerodynamic conditions. Ladefoged and Maddieson (1996) describe the production of a trill as the vibration of a movable part of the vocal tract placed close enough to another surface that a current of air with the right force narrowly passes through this configuration, producing the repeating closing and opening of the channel of air. When this vocal configuration

produces a periodic vibration, then a trilling occurs. The Spanish language makes a distinction in the number of vibrations of the articulator (i.e., the tongue) to distinguish between two types of vibrant /r/s. R sounds with a single short vibration are classified as taps, while longer multiple vibrations of the tongue with the upper mouth surface are known as trills. Technically, both sounds can be identified as trills, but Spanish phonemically contrasts taps and trills in intervocalic positions. However, as we will see below, the trilling feature represents more a normative distinction rather than a categorical distribution of rhotics in the Spanish language.

The opposite of a vibrant trill is a non-vibrant rhotic. These types of sounds are produced with no vibration of the articulators and are classified as either approximants (i.e., pharyngeal constriction) or fricatives (i.e., fricative noise) due to not displaying any type of occlusive phase. Based on Hammond's (1999) finding that trilling /r/ production in native Spanish speakers is rare, segmental duration has been used to determine whether phonemic contrast between taps and trills is being maintained or lost in different Spanish varieties (Bradley & Willis, 2012; Willis & Bradley, 2008). It has been reported that the contrast between trill /r/ and tap /r/ can be maintained through the overall duration of both segments when no lingual closure is present in both bilingual and monolingual varieties of Spanish (Henriksen, 2015, in Chicagoland; Balam, 2013, in Belize Spanish; Bradley & Willis, 2012, in Veracruz Spanish; Willis & Bradley, 2008, in Dominican Spanish).

In a study of a bilingual speech community in the greater area of Chicagoland, Henriksen (2015) analyzed the potential loss of the phonological trill-tap contrast in 16 first- and second-generation Spanish-English bilinguals. He found that most of these bilinguals produce the phonemic trill either with one apical occlusion or as a non-trilled r-colored variant, potentially resulting in loss of contrast between the two Spanish

rhotics. However, he found that almost all speakers realize the Spanish tap/trill contrast by means of segmental duration. In Belizean Spanish, Balam (2013) found that neutralization of /r/ and /r/ may occur in intervocalic contexts in bilingual speech production conditioned by the type of linguistic task conducted. Moreover, early language input can offset the crosslinguistic influence in bilingual speech as has been seen in simultaneous and sequential bilinguals (Cummings Ruiz & Montrul, 2020) and even in Mandarin-English bilinguals (Chang et al., 2011). This effect of language dominance has also been attested in Spanish laterals across generations of bilinguals (Amengual, 2018). As such, it is expected that the contrast is maintained in early bilinguals that have been exposed since childhood with the Spanish-only national education system of Colombia.

In monolingual varieties, the maintenance of the tap/trill contrast has also been studied. Bradley and Willis (2012) investigated the variable production of rhotics and the correlates for the tap/trill contrast in the Spanish of Veracruz, Mexico. They found that these variants present reduction and elision of lingual closures, but those with a measurable contact are produced long enough to be measured in terms of segmental duration. Overall, trills are produced in this variety with one or two lingual contacts with a pre or post-approximant phase, and taps are produced with no visible contact in most cases. These findings resonate with an earlier study on Dominican Spanish (Willis & Bradley, 2008) that reveal the contrast maintenance of taps and trills according to durational cues. A great deal of non-trilled realizations in Central American Spanish and certain Colombian Spanish varieties have been documented, suggesting that multiple-contact trills are rare in general. In a survey of rhotic production in Central and South American Spanish varieties, Bradley (2006) found that only 16% of syllable-initial tokens in /sr/ clusters across word boundaries could be classified as trills (containing two lingual closures), and only one token

presented the prescribed three lingual-contact closure. Colombian informants realized non-trilled variants in a 4 to 1 proportion compared to normative trills. From these, 60% percent constituted approximant realizations and another 20% fricative rhotics. We must note that the informants selected for this study exhibited zero /s/ reduction in post nuclear position, which differs from the description of the vast lowland immigrant residents in the Archipelago of San Andres. Fricative realizations of rhotics in syllable-initial position have also been documented in the central highlands of Colombia conditioned by sociolinguistic factors (Lipski, 1994).

In sum, non-vibrant rhotics are a widespread phenomenon that has even been characterized as a change in progress in the Spanish language (Díaz-Campos, 2008; Henriksen, 2014). Non-vibrant rhotics have been attested in monolingual Spanish varieties, including the Spanish of Corrientes, Argentina (Colantoni, 2006), Peninsular Spanish (Zahler & Daidone, 2014; Hammond, 1999; Henriksen & Willis, 2010), Ecuadorian Spanish (Bradley, 1999), Peruvian Spanish (Díez-Canseco, 1997), Costa Rican Spanish (Lipski, 2011), and Mexican Spanish (Lastra & Buitragueño, 2006). This is because the production of a vibrant trill is complex. Spanish rhotic articulation requires specialized articulatory gestures and aerodynamic conditions to produce a prototypical trill. These conditions include a stable apico-alveolar closure with more apical retraction and predorsum lowering than the tap (Recasens & Pallares, 1999). Solé (2002) also notices that trills require higher pressure build-up, greater magnitude of linguo-palatal contact and longer duration of the first closure to be produced (p. 686). According to this author, small variations in oral pressure result in no trilling or devoicing.

What is relevant in these studies is that monolingual and bilingual speakers' maintenance and neutralization of the tap/trill contrast has been attested and that segmental duration has been used as a reliable

measurement, perceptible enough to distinguish between taps and trills in monolingual and bilingual communities. In this sense, a study on the perception of non-vibrant /r/ has shown that the contrast is perceptually distinguishable in terms of durational values, which aligns with the maintenance of the tap/trill contrast (Melero-García & Cisneros, 2020). The analysis of cross-generational differences will show whether the prototypical contrast is maintained or neutralized, which may suggest variation in the articulation of rhotics in this contact scenario where a Creole is in contact with a national non-lexifier language (Aceto, 1999; Snow, 2000). Precisely, the bilingual variety of Raizal Spanish has been observed to present non-vibrant, intervocalic tap/trill variants. Figure 3 shows two examples of intervocalic tap and trill produced with zero occlusion and their corresponding duration.

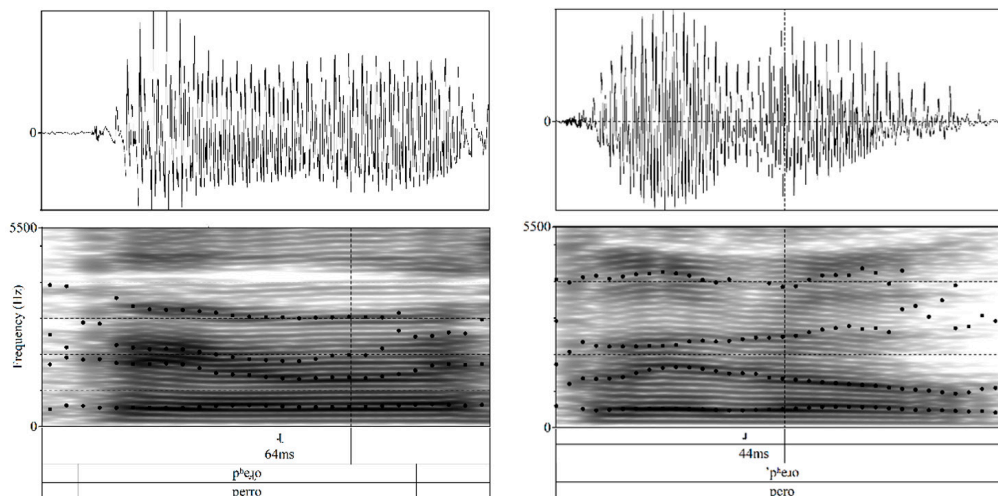
As seen in Figure 3, there is a 20-millisecond difference between the length of the tap and that of the trill, which demonstrates the close approximation in segmental duration of both components. Both phones appear to be realized with an approximant manner of production as an alveolar tap and a post-alveolar trill. Moreover, both segments are produced by speakers of the same older generation. However,

the extent to which this is generalizable across age groups, which would signal a change in progress, is yet to be studied. Therefore, in this study, I examine the duration of word-medial, intervocalic taps and trills in Raizal Spanish to determine cross-generational production differences and the maintenance or neutralization of tap trill differences. Likewise, segmental duration in Islander Creole rhotics was also measured to compare between the languages of the archipelago. As it has been noted previously, Islander Creole produces a post-alveolar approximant with different tongue postures for retroflex and bunched-tip variants (Restrepo-Ramos, 2019).

This preliminary crosslinguistic comparison will serve as a reference point to shed light on the segmental differences between non-vibrant rhotics in an English-based Creole and Spanish. While Creole rhotics are measured in all contexts, for the sake of crosslinguistic comparison, I focus on taps and trills only when comparing both varieties of Spanish: Raizal and Continental. Moreover, in order to test the hypothesis that the contrast of taps and trills is suited for neutralization across generations of bilinguals, it is of special interest to check whether stress has an effect on the trill/tap contrast in intervocalic approximant rhotics. Due to the articulatory emphasis employed in stressed

136

Figure 3 Samples of Non-Vibrant Rhotics in First-Generation Raizal Spanish Speakers



Note: (Left) Non-vibrant trill in the word *perro* (dog) with a duration of 64 ms. (Right) Non-vibrant tap in the word *pero* (but) with a duration of 44 ms. Segments are produced by first-generation Raizal Spanish speakers.



syllables, rhotics in these contexts might be produced with a higher production effort, and thus, longer segmental duration.

The analysis of segmental duration for non-vibrant approximant rhotic segments has implications for the classification of Spanish non-vibrant trills and taps and for the outcomes of contact in this Spanish variety (Thomason, 2020). While the erosion of durational differences between taps and trills might signal articulatory processes and phonological categorization involved in sound production, cross-generational differences would indicate a potential change in the contrast of these sound segments. Meanwhile, a further comparison with the monolingual Continental variety will elucidate whether any Raizal generation is gradually converging toward the direction of Spanish.

It is hypothesized that younger generations of Raizal individuals are converging towards Continental Spanish, while older generations present variation from the Spanish norm, resulting in the extreme case of neutralization of the tap/trill contrast. Such results would indicate a possible ongoing change in progress of the tap/trill contrast in the Archipelago of San Andres. The analysis of the tap/trill contrast in Raizal Spanish presents a novel approach to study the current situation of language contact in the Caribbean Archipelago of San Andres.

This empirical research aims to answer two research questions narrow in scope. First, are there durational differences between non-vibrant taps and trills in the Spanish varieties? If so, are there any generations of Raizal Spanish speakers that neutralize the tap/trill contrast based on word stress? The answer to these pertinent questions will allow us to examine in detail the outcomes of contact between an English-based Creole and Spanish as a national language in the Western Caribbean.

## Method

Data for this study were collected during the span of three weeks in the Archipelago of San Andres, Colombia, namely on the islands of

San Andres and Old Providence. Speech data were obtained from bilingual Raizal informants through sociolinguistic interviews eliciting background information and covering topics of interest to the Raizal community (e.g., current social, ethnic, and territorial issues, work, family, everyday life, etc.). Recordings took place in non-controlled environments, such as the dwelling of the informants, although effort was taken to minimize background noise. For each recording, a digital recorder sampled at 44100 Hz/32-bit was used as well as an omnidirectional lavalier microphone with a mounted preamplifier, and a frequency response of 80 to 20,000 Hz was placed as close to the mouth as possible. In order to examine the potential process of sound change in Raizal Spanish, speech data from 30 island-born, Creole-natives Raizal informants were collected with ages ranging from 18 to 89. The concept of age has been a topic of discussion in the literature.

Eckert (2017) argues that studies of age cohorts based on age-graded samples can unequivocally show change at different life stages. The sample for this study consists of successive age cohorts separated into three generational age groups. Care was taken to have a balanced number of informants. Ten informants per age group were recruited. The different age groups were selected based on the median age per generation with almost 20 years difference. In total, 1450 non-vibrant rhotic tokens were surveyed. From these, 619 Praat-annotated word-medial, intervocalic tap/trill tokens were sampled (Boersma & Weenink, 2020), accounting for 505 taps, and 114 trills. Each token was obtained from a transcribed sample of 15 minutes of speech selected 15 minutes after initiating the recording. Table 2 shows the distribution of the informants based on generation, age, sex, and tap/trill production.

As seen in Table 2, three generations are distinguished in Raizal Spanish, all of which are separated by 20 years on average. In terms of production rates, taps were realized more frequently

**Table 2** Background Information and Tap/Trill Production Across Generations of Raizal Informants

Generation	Age Median	Age Range/Mode	Sex	Tap	Trill	Tap/Trill Ratio
1 <sup>st</sup> Generation	67	58-89/66	6 females, 4 males	228	46	1:0.20
2 <sup>nd</sup> Generation	44.5	36-49/NA	6 females, 4 males	164	54	1:0.31
3 <sup>rd</sup> Generation	27	18-34(34)	4 females, 6 males	113	14	1:0.12

than trills across all generations in the datasets. These non-vibrant taps and trills were identified according to the absence of occlusion in the spectrogram, including the abrupt changes in the waveform and uninterrupted fluctuations in the formant structure. Further acoustical cues facilitating rhotic identification and labeling included the relative low onset of F3 frequencies and formant transition between liquids and r-coloring of contiguous vowels (Bradley & Willis, 2012; Kent & Read, 2002; Morgan & Sessarego, 2016). For the sake of the homogeneity of the samples, weakened trills presenting one occlusion and an approximant phase were omitted from the analysis. Figure 4 shows two examples of token labeling and annotation in Praat.

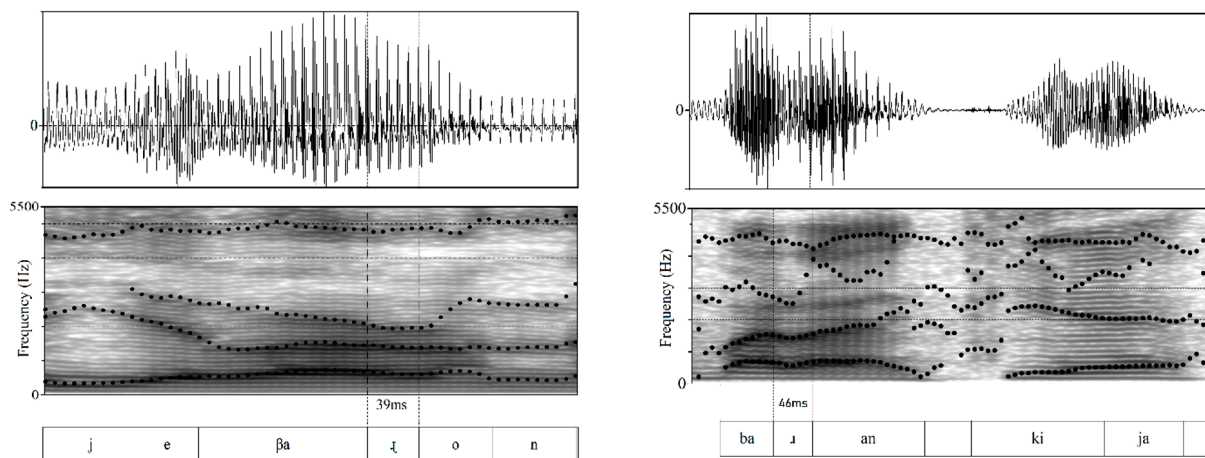
138

Based on this classification criteria, each segment was inspected and annotated in the Textgrid. Subsequently, a Praat script for the automatic

extraction of segmental duration was used (Lennes, 2002). Measurements were entered on a spreadsheet and each token was coded based on the type of production (i.e., tap or trill), position of the segment in the word relative to the stressed syllable (i.e., pre-tonic, tonic, and posttonic), preceding and following vowel, number of syllables in the word, grammatical category (e.g., noun, verb, etc.) and generation. For this analysis, only type of production (either tap or trill), stress, and generation are analyzed. The coded dataset was submitted to R for statistical analysis and data visualization (Team, 2013). The statistical analysis consisted of a mixed effects model for testing the relationship of durational differences and word stress.

Additionally, speech data from eight monolingual Continental Spanish speakers were collected. Tokens from these data were combined with those from Raizal Spanish with the aim of comparing the durational properties of non-vibrant rhotics in

**Figure 4** Token Labeling and Annotation in Praat for both Taps and Trills in Raizal Spanish



*Note:* (Left) Intervocalic tap presenting no visible occlusion and labeled based on abrupt changes in the waveform, formant transition, and F3-F2 narrowing. (Right) Intervocalic trill classified according to changing formant structure, lowering of F3, and decreasing amplitude of the waveform.

Spanish and in Islander Creole. For this comparison, 64 intervocalic tokens were extracted (i.e., 57 taps and 7 trills) from a sample of 150 non-vibrant rhotics in Continental Spanish and summed to the 619 tokens of Raizal Spanish described above. Likewise, 328 rhotic samples were collected from Islander Creole and annotated in Praat in order to conduct a crosslinguistic comparison between Spanish (Continental and Raizal) and Islander Creole. For this additional analysis, speech data were collected from five Raizal informants, who were asked to narrate the frog story in Creole (Mayer, 1969) or recount Anansi stories (traditional folk stories from the Gold Coast in Western Africa). The same coding schema as for the Raizal Spanish data set was used, but no generational groups were considered due to the low number of participants.

I distinguish two methods for the analysis of the segmental duration of the non-vibrant rhotics of the archipelago. First, I present an overall comparison of segmental duration between varieties (i.e., Islander Creole, Raizal Spanish, and Continental Spanish). Since this first overall comparison contrasts between varieties, no distinction between trills and taps are made. Then, I compare the two Spanish varieties, Continental Spanish and Raizal Spanish, in terms of segmental duration between trills and taps. By doing this, I test for a potential change in progress based on word stress relative to rhotic position. I now present the results of these analyses in the following section.

### Results

This section presents the results of the comparative analysis of rhotic duration in the varieties of the archipelago and the tap/trill contrast across generations of Raizal Spanish. The first comparison shows the overall duration of rhotic segments in the varieties of the archipelago, including Raizal Spanish, Continental Spanish, and Islander Creole. Next, I compare the segmental duration

in non-vibrant taps and trills between Raizal and Continental Spanish.

### A Crosslinguistic Comparison of Rhotic Duration in the Archipelago

It is worth noting that Islander Creole makes no phonemic distinction between tap and trills compared to Spanish, and thus, this comparison between varieties might reveal significant differences across all word contexts, including intervocalic positions. As a result, this comparison serves the purpose of exploring general patterns of segmental duration across linguistic varieties. Figure 5 displays the mean durations of approximant rhotics in the archipelago.

Overall, Islander Creole presents higher mean durations for rhotic realizations. In contrast, Raizal Spanish seems to be associated with the Continental variety with a difference of 0.0104ms compared to the mean distance with Islander Creole (0.0378ms). The monolingual Spanish variety shows shorter segmental duration for rhotics in all contexts. Now, when we look more closely into these differences in terms of word context, we find that these linguistic varieties vary according to the position in the word. For this comparison,

**Figure 5** Boxplot with Mean Values for Segmental Duration in all Varieties and Word Contexts

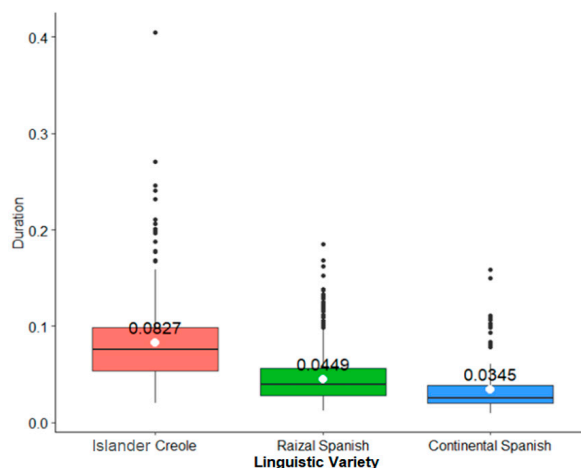
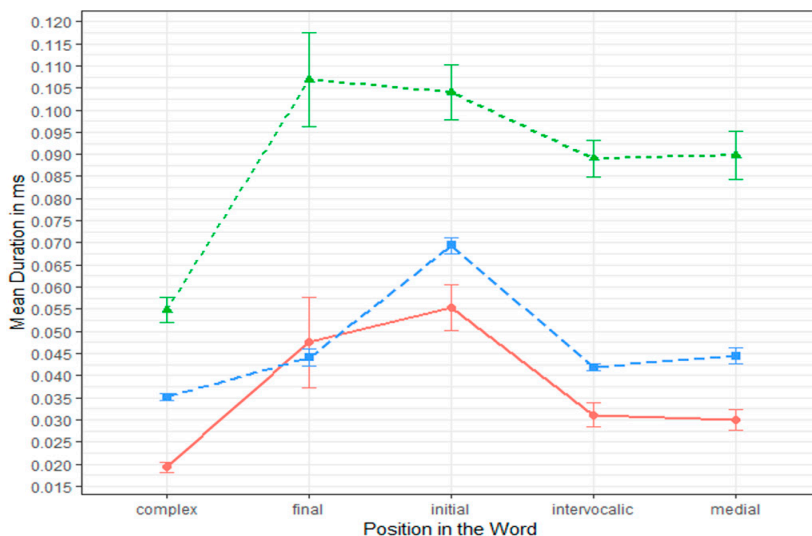


Figure 6 Mean Duration in Milliseconds Across Population Groups and Position of the Rhotic within the Word



140

five word positions are contrasted in Spanish and Creole: complex syllabic onsets (i.e., *precio* [price] and *treza* [treasure]), word final (i.e., *mar* [sea] and *kyar* [car]), word initial (i.e., *rosa* [rose] and *rak* [rock]), intervocalic (i.e., *perro* [dog] and *araun* [around]), and preconsonantal, word medial (i.e., *marzo* [March] and *baarn* [burn]).

As seen in Figure 6, duration of the rhotic segment is dependent upon word context and language. For instance, Islander Creole has longer segmental duration in all positions within words, while Spanish, either the Raizal or the Continental variety, behaves with similar patterns across different word contexts. In general, rhotics used in complex onsets present the shortest durations in Continental Spanish, Raizal Spanish, and Islander Creole, ranging from 19 ms and 35 ms to 55 ms, respectively. In contrast, approximant rhotics in initial position have the longest duration in the Spanish population groups, and the second longest segment in Islander Creole.

Visually, non-vibrant rhotics in intervocalic positions present the second shortest duration in most varieties except in Continental Spanish, which presents one of the shortest durations right before medial positions. It has been reported that Spanish trills have a duration ranging from 60

to 90 ms (Henriksen, 2015; Bradley & Willis, 2012), considerably higher than the approximants reported here. The differences in duration suggest different articulation processes in the aerodynamic conditions that support the trill realization and the subsequent lingual closures that ensue. Solé (2002) showed that specific aerodynamic conditions need to be met in order to maintain the appropriate air pressure to produce the voiced trills. Any variation in the magnitude of 2.5 to 5 cm. “impaired voiced and voiceless trills” (p. 686). Any larger drop of the oropharyngeal and subglottal pressure will result in an approximant realization (p. 682). Thus, the articulatory gestures to attain a tongue-tip trilling require precise aerodynamic conditions and lingual positionings that contrast with the conditions present in an approximant allophone.

These aerodynamic conditions partly explain the differences in mean durations in intervocalic position between the Spanish approximants in the archipelago. The longer durations for Islander Creole rhotics seem to be language-specific, a pattern that Raizal informants seem to fully differentiate. Despite appearing with longer durations across all word contexts (except for word-final positions), segmental durations in Raizal Spanish



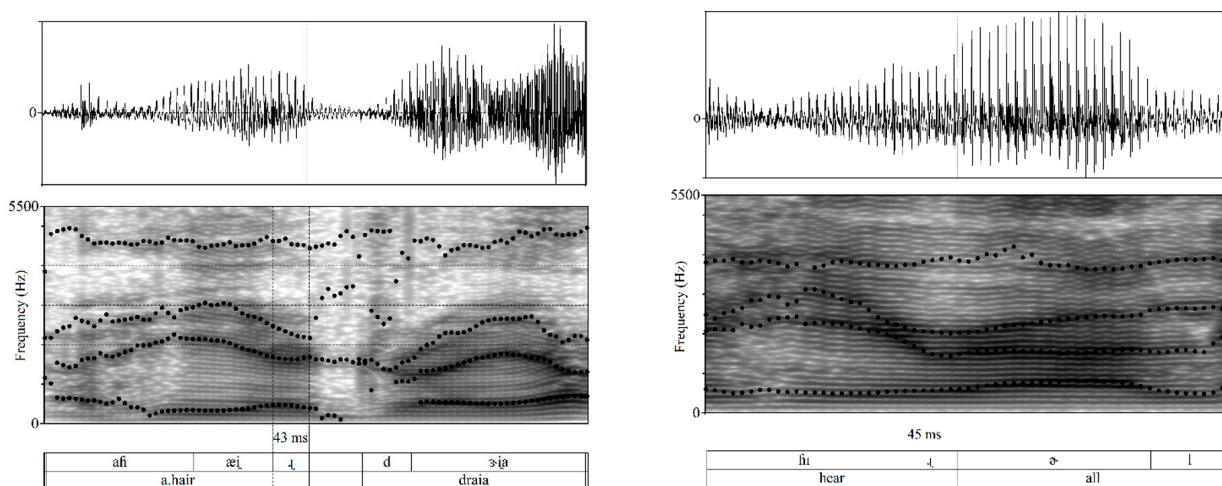
are approaching Continental Spanish rather than diverging towards Islander Creole. Final-word contexts in both Spanish varieties are the only position that follows a different pattern than Islander Creole. There is also greater variability in this context as illustrated in the standard error bars. Figure 7 shows the contrast between coarticulation of the vowel segment and the abrupt segmentation of the contiguous stop consonant in Islander word-final rhotics.

Although final-word contexts are the second longest in both varieties of Spanish, Islander Creole presents the greatest differences in segmental duration in this position. A closer inspection of the data revealed that over 28% and 21% of word-final rhotics in Creole were followed by a consonant and a pause, respectively, with an average duration of 91 ms. Conversely, 50% of word-final rhotics were followed by vowel with an average duration of 81 ms, 10 milliseconds shorter in average compared to the previous contexts. This difference in mean duration is due to coarticulation with the preceding vocalic element, where the /r/ segment boundaries become indistinguishable through

a smooth sequence. It is worth noting that all consonantal elements following the word-final approximant consisted of obstruents (i.e., /d m p/ and /ʒ/), segments that have a distinctive abrupt transition in the formant frequency visible in the spectrogram, due to occlusive phases and noise.

These differences in the nature of contiguous elements might explain the greater variability in segmental duration in final-word position due to being the only position permitting either a contiguous pause or a stop consonant. Therefore, visible formant transitions and longer and distinguishable rhotic sounds are present in this word position. Likewise, this particular word context displays highly frequent cases of non-rhoticity and thus one of the contexts most permeable to rhotic erosion. It is possible that Creole speakers have two distinct allophonic realizations in this position: One that requires additional articulatory effort and thus more duration and a contrastive production that can either merge or coarticulate with the preceding vowel transforming itself into a shwa-like vowel (Zhou et al., 2008).

Figure 7 Spectrogram of Word-Final Rhotic in Islander Creole with Different Contiguous Elements



Note: (Left) /r/ followed by a stop consonant and the abrupt end of the formant frequency lines. (Right) Coarticulation of /r/ with the contiguous vocalic element. Note the continuation of the formant lines until F3 and F2 begin to separate some 0.034 milliseconds later.

In terms of segmental duration differences according to word stress, Figure 8 shows rhotic duration in three stress categories relative to rhotic position in the word: tonic (i.e., [*a.ˈros*] rice), pre-tonic (i.e., [*ba.ran.ˈki. ja*] Barranquilla), and post-tonic (i.e., [*ˈpe.ro*] dog).

Language differences appear between the Spanish varieties and Creole, where Islander contrasts with the Spanish varieties, shown by its higher duration in all stress contexts, particularly in post-tonic rhotics, while the Spanish varieties appear in the opposite spectrum. Pre-tonic rhotics have the shortest duration in Islander Creole but one of the highest in both Raizal and Continental Spanish. As expected, these two varieties of Spanish seem to have the same rhotic duration patterns in terms of word stress although Raizal Spanish presents longer overall durations. In general, pre-tonic and tonic rhotics have the same duration pattern in Spanish and a preference for shortest post-tonic durations. Despite the longer rhotic duration across stress categories, Raizal Spanish shares similar duration measurements to the monolingual variety and

appears to approach the Continental Spanish in all stress contexts. The only exception appears in tonic position due to a slightly longer duration compared to Continental Spanish, a pattern also found in other monolingual Spanish varieties (Colantoni, 2006, for Corrientes Spanish, Argentina). While Islander has longer durations in post-tonic rhotics and shorter durations in pre-tonic and tonic positions, Spanish prefers shorter durations in post-tonic rhotics and longer segments in pre-tonic and tonic positions.

In sum, we can see that Islander Creole and Spanish differ on the overall segmental duration of their approximant rhotics. Longer rhotic segments are found in Islander Creole while Spanish has shorter versions. These differences are also evident in terms of word context and word stress. The varieties of the archipelago produce contrastive rhotic durations in word-initial and complex onset contexts and in post-tonic positions. I now turn to a comparison of trill/tap durations between Raizal Spanish and Continental Spanish. This is done to examine the neutralization of the tap/trill contrast

Figure 8 Differences in Mean Rhotic Duration Based on Word Stress Across the Varieties of the Archipelago

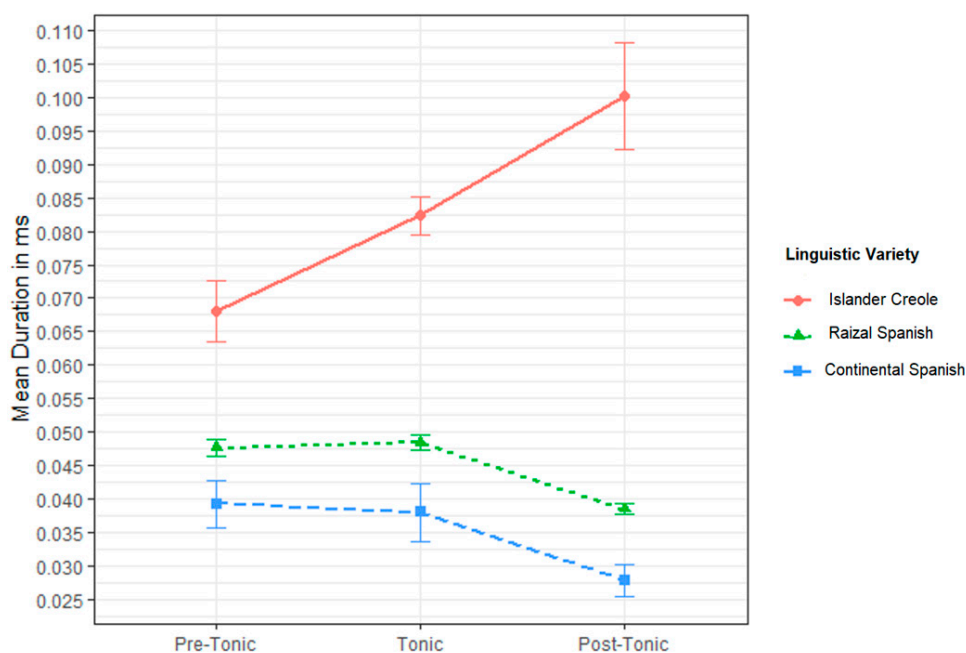
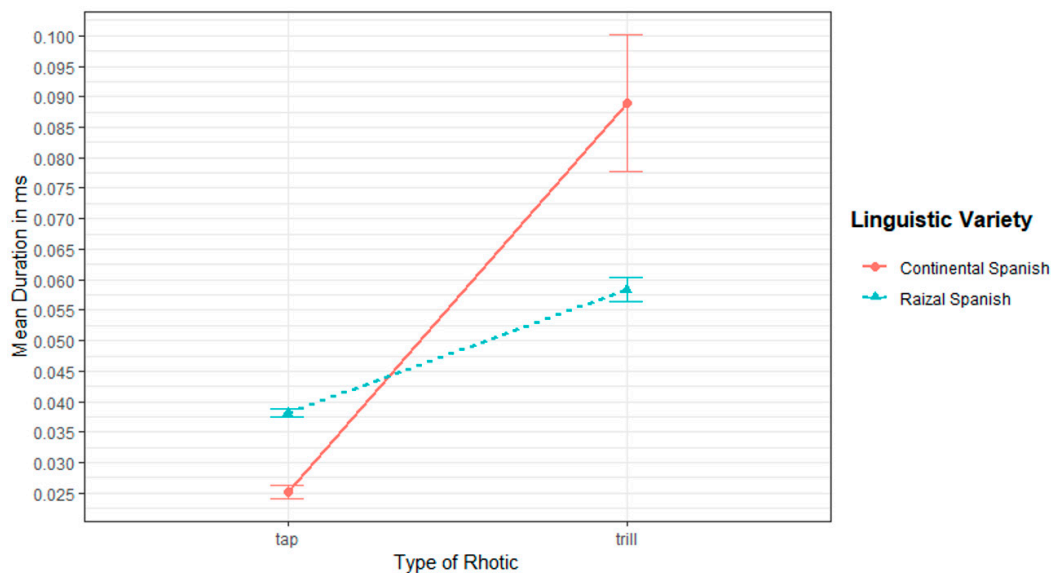


Figure 9 Tap/Trill Contrast in Continental Spanish and Raizal Spanish



that might be affected by stress in the two Spanish varieties of the archipelago.

### A Comparison of Segmental Duration of Non-Vibrant Taps and Trills Between Raizal and Continental Spanish

In this section, Continental Spanish and Raizal Spanish are compared in terms of the duration of the approximant rhotics that present no vibration in their respective contrastive context: intervocalic, word-medial position (i.e., *carro* [car] vs *caro* [expensive]). In this study, no instance of a syllable-initial, word-internal tap that contrasted with a trill in this position was found<sup>2</sup>. A comparison of the tap/trill contrast between the bilingual and monolingual Spanish varieties is presented in Figure 9, where the mean duration of tap and trills are contrasted in both Spanish varieties.

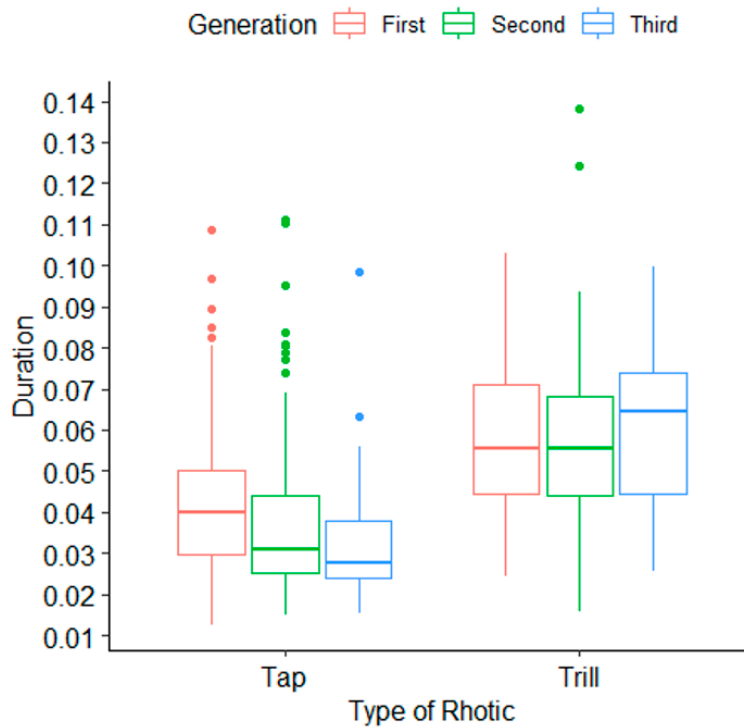
As seen in Figure 9, Continental Spanish defines the boundaries between taps and trills with a visible contrast in duration. Raizal Spanish uses the

same durational cues to contrast between taps and trills, but this effect seems to be weaker compared to the monolingual variety. Although these intervocalic rhotics present duration differences in both Spanish varieties, Raizal Spanish shows closer duration values between taps and trills compared to Continental Spanish. In other words, Continental Spanish seems to make use of segmental duration to successfully contrast between approximant taps and trills in intervocalic position, while this contrast seems less clear in Raizal Spanish. Based on this interpretation, a comparison of the segmental duration of non-vibrant taps and trills in Raizal Spanish is warranted in order to determine whether there is neutralization of the tap/trill contrast in the bilingual Spanish variety. A subsequent visualization of segmental duration across generations of Raizal bilinguals gives further detail about the differences in rhotic variation in this population. This is seen in Figure 10, where the values for segmental duration of Spanish taps and trills are visualized.

Figure 10 shows that mean duration values in bilingual Raizal Spanish seem to fluctuate across age groups. The closer distance between taps and trills appears in the first generation (41 ms for taps and 57 ms for trills), while the third generation

2 In some instances, a word-initial trill may contrast with a syllable-initial tap in word internal position (*a Roma* ‘to Rome’ vs *aroma* ‘aroma’) (Hualde, 2005, p. 183, in Henriksen, 2015).

Figure 10 Mean Duration of Approximant Taps and Trills in Intervocalic Position in Raizal Spanish by Generation



144

presents a greater mean distance between both segments (32 ms for taps and 60 ms for trills). The second generation displays intermediate mean values between both first and third generations (37 ms for taps and 58 ms for trills). However, segmental duration in bilingual taps and trills presents a great deal of variability, as there are certain taps that appear with duration values that approximate trills in first and second generation rhotics. This seems to hint at a possible neutralization of taps and trills in specific contexts in these generations. On the contrary, there seem to be clearer differences and less variation in third generation Raizal individuals. In order to test the hypothesis that the contrast of taps and trills is permeable to neutralization across generations of bilinguals, it is of special interest to check whether stress has an effect on the tap/trill contrast in intervocalic approximant rhotics. As noted previously, due to the articulatory emphasis employed in stressed syllables, rhotics in these contexts might be produced with a higher production effort and

thus longer segmental duration. Table 3 summarizes the duration values of rhotics in intervocalic position according to word stress. Specifically, pre-tonic refers to the tap/trill occurring prior to the tonic syllable while post-tonic denotes the tap/trill occurring after the tonic syllable.

While post-tonic rhotics have the highest count, they have the lowest mean duration (0.03905s). Conversely, tonic rhotics present the longest duration (0.05039s), and pre-tonic rhotics appear with a mean duration of 41 milliseconds. These mean duration differences and the fluctuation in

Table 3 Intervocalic Rhotics in Raizal Spanish According to Word Stress Relative to Rhotic

Stress	Mean	SD	N	SE
Pre-tonic	0.04174	0.01775	53	0.00244
Tonic	0.05039	0.02316	142	0.00194
Post-tonic	0.03905	0.01673	424	0.00081



**Table 4** Intervocalic Taps and Trills in Raizal Spanish Based on Rhotic Stress

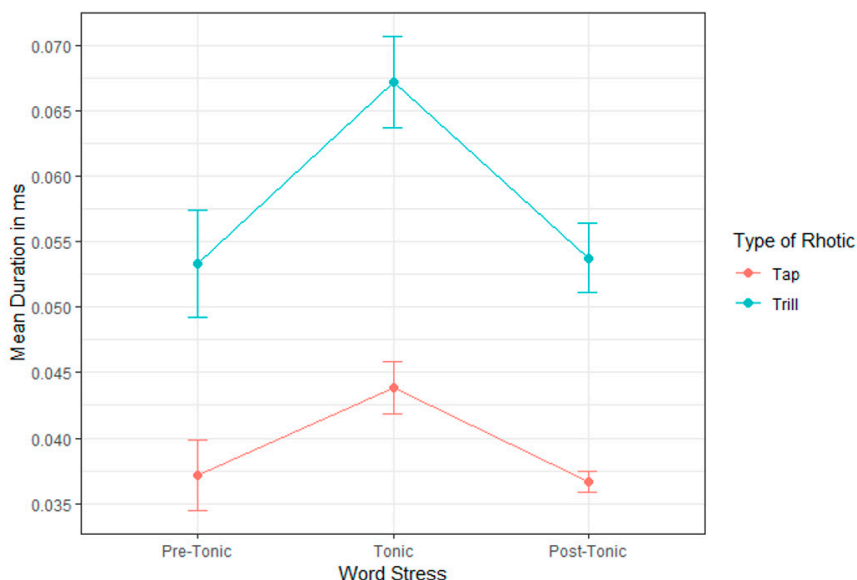
Trill/Tap	Stress	Mean	SD	N	SE
Tap	Pre-tonic	0.03717	0.01652	38	0.00268
Tap	Tonic	0.04381	0.02007	102	0.00199
Tap	Post-tonic	0.03667	0.01477	365	0.00077
Trill	Pre-tonic	0.05333	0.01574	15	0.00406
Trill	Tonic	0.06717	0.0222	40	0.00351
Trill	Post-tonic	0.05374	0.02042	59	0.00266

the standard deviation throughout all stress contexts suggest that segmental duration in taps and trills might be conditioned by word stress. Table 4 compares mean duration differences between taps and trills according to syllabic stress.

Overall, mean duration times appear shorter in taps than in trills as seen on Table 4, which at first sight, shows that Raizal bilinguals contrast between these two phonemic rhotic phonemes. However, standard deviation measurements show that duration in taps through all word stress contexts vary to a degree that approximates trills. Similarly, Figure 11 graphically displays these duration differences in terms of word stress.

Both taps and trills show the same pattern of stress variation where pre-tonic and post-tonic rhotics appear with similar duration. In contrast, tonic contexts display the highest duration values in both taps and trills. It seems that, if neutralization of the tap/trill contrast exists, tonic taps and pre-tonic trills might be approaching each other, because they show overlapping duration values. Precisely to determine the nature of segmental durations in taps and trills according to word stress, a mixed effects test was conducted to examine the interaction effect between the type of rhotic (i.e., taps and trills) and stress in segmental duration. This test is ideal for sociolinguistic research due to the low sample size we have. Moreover, it will

**Figure 11** Duration of Intervocalic Rhotics in Raizal Spanish According to Word Stress



account for any amount of unexplained variation present in the datasets. Likewise, it will control for the grouping factor by taking each individual as a random intercept. Finally, we will avoid problems with multiple comparisons because fewer parameters will be estimated. Therefore, duration values will be considered as our continuous response while type of rhotic (either tap or trill) and word stress (tonic, pretonic and posttonic) will be considered as our independent variables. Table 5 shows the results of the test for all age groups in Raizal Spanish.

As seen in Table 5, results for the test show that pretonic contexts in trills are the most vulnerable to erosion of the tap/trill contrast as compared with the intercept (i.e., taps). Examples extracted directly from the corpus include *Barranquilla* and *verano* (i.e., trill pretonic and tap tonic), and *corrupción* and *Caracol* (i.e., trill pretonic and tap pretonic). In sum, these analyses reveal that the linguistic phenomenon of the neutralization of the tap/trill contrast is dependent upon position relative to word stress. A closer inspection of

segmental duration in these contexts shows a great deal of variability in stressed contexts across generations of bilingual Raizal people. This is visible in Figure 12, where error bars enhance the variability of the plotted data and thus show the range of variability across type of rhotics.

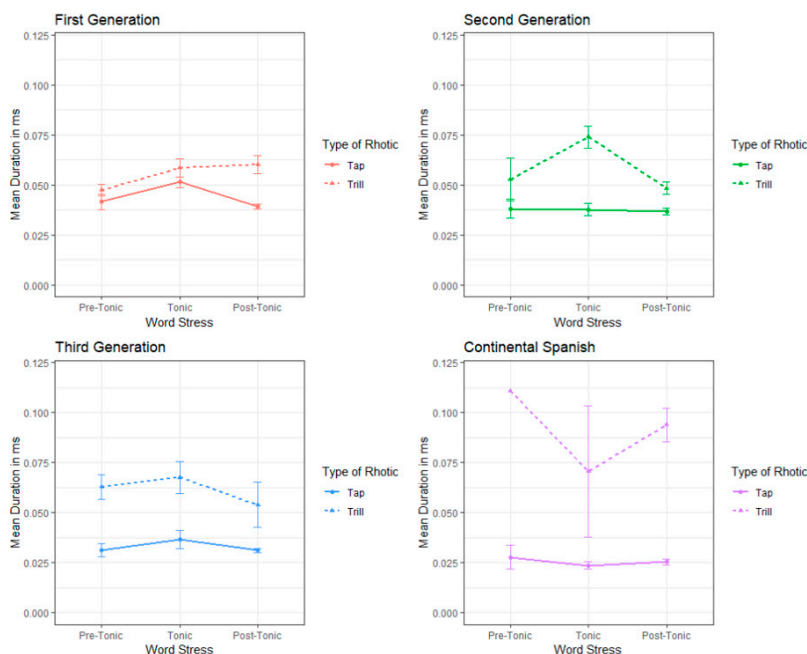
From Figure 12, it can be observed that first-generation bilinguals' duration values of taps and trills overlap in pre-tonic and tonic contexts. For the second generation, there is overlap for taps and trills only in the pre-tonic position. On the contrary, for the third generation, there is no overlap between taps and trills with any word stress. The post-tonic trills have the greatest variability, but there is still no clear overlap with taps. For Continental Spanish, it can be clearly noted that the difference of mean durations between taps and trills is much greater compared to all generations of Raizal Spanish. Furthermore, Continental Spanish has greater mean durations of trills compared to taps across all stress contexts. Specifically, taps remain under the 35 ms mark.

146

**Table 5** Results of the Mixed Effect Test for the Duration of Non-Vibrant Taps and Trills in Their Stress Context in All Age Groups of Raizal Spanish

Predictors	Estimates	Duration CI	p
(Intercept)	0.03	0.03 – 0.04	<0.001
stress [pretonic]	0.00	-0.00 – 0.01	0.992
stress [tonic]	0.00	0.00 – 0.01	0.001
type_rhotic [trill]	0.01	0.01 – 0.02	<0.001
stress [pretonic] *type_rhotic [trill]	0.00	-0.01 – 0.01	0.630
stress [tonic] * type_rhotic [trill]	0.01	0.00 – 0.01	0.006
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.00		
T00 informant	0.00		
ICC	0.24		
N informant	30		
Observations	619		
Marginal R2 / Conditional R2	0.129 / 0.342		

**Figure 12** Mean Duration of Approximant Taps and Trills in Generations of Bilingual Raizal people (i.e., First, Second, and Third Generation) and Continental Spanish According to Word Stress



The difference between taps and trills in first generation Raizal individuals is much less pronounced. Specifically, pre-tonic trills and tonic taps in intervocalic positions seem to have overlapping durations, where taps are produced with increasingly higher durations than trills. A detailed inspection of the dataset for the first generation shows that forty-seven tonic taps in first-generation Raizal people were realized with a mean duration of 51.4 milliseconds with values fluctuating 19 milliseconds ( $sd=0.019$ ). In contrast, the sample for pre-tonic trills consisted of 6 tokens with a mean duration of 47.4 milliseconds and a standard deviation value of 0.00684, which indicates the low variability in segmental duration in this particular context. Despite the low frequency and the fact that only two words with pretonic intervocalic trills appeared in the corpus (*Barranquilla* and *matarratón*, a medium-sized tree whose properties are used for pest control), three first-generation informants used these lexical items with duration values ranging from 39 ms to 57 ms, which suggest that this specific context is vulnerable to short duration trills in older Raizal people.

The statistical test and the graphical visualization of these differences suggest that the variable neutralization of the tap/trill contrast occurs in the older generation of Raizal people in specific contexts, while the speech of the third generation seems to be less permeable to this phenomenon.

### Discussion and Conclusions

As this study has shown, segmental duration has been a useful technique to predict crosslinguistic and cross-generational differences in rhotic production, particularly in contact scenarios, such as the Archipelago of San Andres. The occurrence of both neutralization and maintenance of the Spanish tap/trill contrast in non-vibrant rhotics, which has been known to exist in bilingual and monolingual Spanish settings (Balam, 2013; Henriksen, 2015; Bradley & Willis, 2012; and others), has also been attested in this bilingual Creole-Spanish community. The first preliminary findings of this study showed that the monolingual Creole and Spanish varieties present contrastive rhotic durations in all word contexts and word stress variables. Such

differences are language specific and correspond to phonemic realizations proper of each language.

A further comparison in which Raizal Spanish and Continental Spanish were examined in terms of the overall duration of taps and trills ensued. Continental Spanish maintains the phonemic contrast by employing durational cues in tap and trill realizations. However, the bilingual Raizal Spanish variety exhibited the erosion of the durational differences between taps and trills. At this point, it seemed that the outcomes of contact between a non-lexifier language, such as Spanish, and the English-based Islander Creole appeared to involve changes at the phonological level in the bilingual Spanish variety (Aceto, 1999; Snow, 2000). Whether any of the monolingual varieties had a structural influence in the recipient Raizal Spanish was tested across age-stratified samples classified according to three generations of Raizal Spanish informants. As a result, I further examined a possible case of convergence (Matras, 2010; Silva-Corvalan, 1994) in which bilingual approximant taps and trills in intervocalic position are mapping the monolingual Spanish norm in the youngest generation of Raizal individuals.

For this reason, a mixed-effects model was conducted with all generations of Raizal Spanish with the aim of testing the relationship between age and linguistic variety in terms of segmental duration of the intervocalic rhotic contrast. Results showed the lack of a significant effect on non-vibrant trills in pretonic contexts. These results confirmed that rhotic durations in intervocalic contexts differ according to generations of Raizal Spanish speakers. I interpret this finding as a sign of a change in progress in the Archipelago of San Andres. Here, the crucial evidence comes in the second generation, where the neutralization of the contrast gradually starts and is maintained throughout until the oldest generation (see Figure 12). The change comes from below as the neutralization of the tap/trill contrast is inexistent in the youngest generation and is consistent with the monolingual

pattern. The abrupt change is categorical and is not apparent in time, as the change is generational rather than individual with a sharp wave-like pattern from second to first generation.

Instead of being an age grading phenomenon, the variation presented across generations of Raizal Spanish speakers suggests that individual changes have an effect in the abrupt generational change from third to first and second generations. The direction of change shows that the neutralization feature is eliminated abruptly in younger speakers who pattern the monolingual maintenance. This is further evidenced by the fact that the neutralization in the older second and first generations appears in pretonic and tonic contexts. The first generation has both pretonic and tonic contexts susceptible to erosion of the tap/trill contrast, while the pretonic tap/trill context are predominant in the second generation. All this suggests that the neutralization is both constrained by linguistic factors and the age stratified sample.

In sum, results showed that neutralization takes place across specific word stress combinations in both taps and trills and that the effect of this phenomenon is prevalent in older first and second generations, respectively. The neutralization pattern is also present in second generation informants but non-existent in younger, third-generation Raizal people. This is the first result that indicated a change in progress in the Archipelago of San Andres, as some bilingual taps and trills conditioned by word stress remain indistinguishable in terms of segmental duration in senior Raizal individuals and second-generation informants (Díaz-Campos, 2008; Thomason, 2020). On the contrary, the tap/trill contrast is maintained in younger generations.

From a functional perspective, the purpose of the maintenance is to minimize confusion in meaning with the minimal pairs that hold the tap/trill contrast in Spanish. As seen in previous studies (Melero-García & Cisneros, 2020; Willis & Bradley, 2008), durational differences are sufficient to maintain



the contrast in monolingual varieties and are used here as well to keep these differences between taps and trills in both Continental Spanish and third generation Raizal Spanish speakers. The restructuring of the phonological categories between taps and trills (Wienreich, 1953; Klee & Lynch, 2009) gives further evidence of a change in progress in the approximant rhotics of the bilingual Spanish variety spoken by generations of Raizal populations. This seems to be supported by the phonological transfer of the languages in contact, Spanish and Creole (Silva-Corvalán, 1994). Although the evidence of the neutralization of the tap/trill contrast suggests convergence of phonological categories to Continental Spanish, this partially explains the reason behind the neutralization phenomenon in the intervocalic taps and trills of the archipelago. Rather, the sociolinguistic background of the islands can help to explain this contact outcome.

The maintenance of the tap/trill contrast is likely to be a sign of language dominance and early bilingualism in the youngest Raizal population (Amengual, 2018). Younger Raizal individuals are educated in Spanish and increasingly seeking education in universities of mainland Colombia, where Spanish is the main language of instruction and social interaction. Moreover, similar to other phonological variables in bilingual varieties of Spanish in contact with English (Lynch, 2009), normatively contrasted non-vibrant taps and trills seem to be retained due to ascription to a social group.

Ongoing language change has been suggested to be accelerated in cases where prestigious normative variants are less restricted in their contexts of use (Silva-Corvalán, 1994), as in Colombian Spanish, which is deemed as the language of business and educational success. External social concerns play a crucial role in the nature of rhotic variation in the Archipelago of San Andres, as it seems that the third generation Raizal people mark their speech with phonological variables more in line with the prestigious national language of Spanish. The sociolinguistic situation in the archipelago is

twofold due to the social and economic implications brought about by the overpopulation of the island of San Andres (Bartens, 2013; Moya, 2014). There, the situation is aggravated by the unstable relationship between Islander Creole and Continental Spanish, where Islander Creole is losing contexts of use and increased by the new generations of more proficient Creole-Spanish bilinguals, who are educated in Spanish as the only language of instruction. In contrast, Raizal population composes the vast majority of the population of Old Providence, and Islander Creole maintains its allocated niche within the Raizal household.

Since this study used naturalistic data for the analysis of the tap/trill contrast, the design of the project could have included other social variables, such as socioeconomic class and speaker sex within the stratified age samples so as to be more precise in terms of social mechanisms in play in the archipelago. This is a limitation that should be addressed in future work. In addition, both the intergenerational and crosslinguistic comparisons presented in this paper offer methodological insights for further research in contact scenarios where a Creole and a non-lexifier language coexist. First, the languages in contact were compared according to the overall durational differences. Moreover, the monolingual Spanish variety was contrasted with the aim, revealing confounding patterns of variation with generations of Raizal Spanish speakers. These comparisons allowed to establish real time evidence of generational convergence towards Spanish in younger Raizal Spanish speakers.

This study has provided evidence of the neutralization of the tap/trill contrast suggesting convergence of phonological categories to one of the contact languages. Moreover, the results of this study have shed light on the mechanisms of linguistic change in the rhotics of the archipelago, as one of the outcomes of language contact in the bilingual speech of an island community coexisting with Spanish, the national language of Colombia. As such, the Archipelago of San Andres has set the stage

for documenting the outcomes of contact between a Creole and a non-lexifier language (Aceto, 1999; Snow, 2000), providing an account of language variation and change in rhotic production across generations of bilingual Raizal individuals.

## References

- Aceto, M. (1999). Looking beyond decreolization as an explanatory model of language change in creole-speaking communities. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 14(1), 93–119. <https://doi.org/10.1075/jpcl.14.1.04ace>
- Aikhenvald, A. Y. (2006). Grammars in contact: A cross-linguistic perspective. In A. Aikhenvald, & R. Dixon, (Eds.), *Grammars in contact: A cross-linguistic typology* (pp. 1–54), Oxford University Press.
- Amengual, M. (2018). Asymmetrical interlingual influence in the production of Spanish and English laterals as a result of competing activation in bilingual language processing. *Journal of Phonetics*, 69, 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2018.04.002>
- Balam, O. (2013). Neutralization of the intervocalic rhotic contrast in Northern Belizean Spanish. *Borealis—An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2(2), 285–315. <https://doi.org/10.7557/1.2.2.2601>
- Bartens, A. (2013). San Andres Creole English. *The Survey of Pidgin and Creole Languages*, 1, 101–114.
- Bartens, A. (2002). Another short note on Creoles in contact with non-lexifier prestige languages. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 17(2), 273–278. <https://doi.org/10.1075/jpcl.17.2.08bar>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2020). PRAAT: Doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.09. <http://www.praat.org/>
- Bradley, T. G., & Willis, E. W. (2012). Rhotic variation and contrast in Veracruz Mexican Spanish. *Estudios de Fonética Experimental*, 21, 43–74.
- Bradley, T. G. (2006). Spanish rhotics and Dominican hypercorrect/s. *Probus*, 18(1), 1–33. <https://doi.org/10.1515/PROBUS.2006.001>
- Bradley, T. G. (1999). Assibilation in Ecuadorian Spanish. In *Formal perspectives on romance linguistics* (pp. 57–71). Selected papers from the 28<sup>th</sup> Linguistics Symposium on Romance Languages. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/cilt.185.06bra>
- Cedergren, H. (1973). The interplay of social and linguistic factors in Panama. (Doctoral dissertation), Cornell University, NY, USA.
- Chang, C. B., Yao, Y., Haynes, E. F., & Rhodes, R. (2011). Production of phonetic and phonological contrast by heritage speakers of Mandarin. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129(6), 3964–3980. <https://doi.org/10.1121/1.3569736>
- Colantoni, L. (Ed.) (2006). *Increasing periodicity to reduce similarity: An acoustic account of deassibilation in rhotics*. Cascadilla Proceedings Project.
- Cummings Ruiz, L. D., & Montrul, S. (2020). Assessing rhotic production by bilingual Spanish speakers. *Languages*, 5(4), 51. <https://doi.org/10.3390/languages5040051>
- DANE —Colombia National Administrative Department of Statistics (2018). 2018 Census of Colombia. [Online] Accessed on May 2021. <http://systema59.dane.gov.co/bincol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CNPVBASE4V2&lang=esp>
- DANE —Colombia National Administrative Department of Statistics (2005). 2005 Census of Colombia. [Online] Accessed on October 2020. <http://systema59.dane.gov.co/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=CG2005BASICO&MAIN=WebServerMain.inl>
- Díaz-Campos, M. (Ed.) (2008). *Variable production of the trill in spontaneous speech: Sociolinguistic implications*. Cascadilla Proceedings Project.
- Diez-Canseco, S. (1997). Language variation: The influence of speakers' attitudes and gender on sociolinguistic variables in the Spanish of Cusco, Peru (Doctoral dissertation) University of Pittsburgh, USA.
- Dittmann, M. (1992). El criollo sanandresano: lengua y cultura. Universidad del Valle.
- Eckert, P. (2017). Age as a sociolinguistic variable. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 151–167). <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch9>
- Edwards, J. (1974). African influences on the English of San Andres Island, Colombia. In D. DeCamp & I. Hancock (Eds.), *Pidgins and Creoles: Current trends and prospects* (pp. 1–26). Georgetown University Press.
- Hammond, R. (1999). On the non-occurrence of the phone [r] in the Spanish sound system. In J. Gutiérrez-Rexach & F. Martínez-Gil (Eds.), *Advances in Hispanic linguistics* (pp. 135–151). Papers from the 2<sup>nd</sup> Hispanic Linguistics Symposium, Ohio State University, USA.

- Heine, B., & Kuteva, T. (2003). On contact-induced grammaticalization. *Studies in Language*, 27(3), 529–572. <https://doi.org/10.1075/sl.27.3.04hei>
- Henriksen, N. (2015). Acoustic analysis of the rhotic contrast in Chicagoland Spanish. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5(3), 285–321. <https://doi.org/10.1075/lab.5.3.01hen>
- Henriksen, N. (2014). Sociophonetic analysis of phonemic trill variation in two sub-varieties of Peninsular Spanish. *Journal of Linguistic Geography*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.1017/jlg.2014.1>
- Henriksen, N. C., & Willis, E. W. (2010). Acoustic characterization of phonemic trill production in Jerezano Andalusian Spanish. In *Selected proceedings of the 4<sup>th</sup> Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 115–127). Cascadilla Proceedings Project.
- Holm, J. (2000). *An introduction to Pidgins and Creoles*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164153>
- Holm, J. A. (1978). The Creole English of Nicaragua's Coast: Its sociolinguistic history and a comparative study of its lexicon and syntax (Doctoral dissertation), University College, London.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish with audio CD*. Cambridge University Press.
- Kent, R. D., & Read, C. (2002). *Acoustic analysis of speech* (2<sup>nd</sup> Ed.). Singular/Thomson Learning.
- Klee, C., & Lynch, A. (2009). Capítulo 1: Introducción. *El español en contacto con otras lenguas* (pp. 1–24). Georgetown University Press.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change* (vol. 2 Social factors. Language in Society series, v. 29). Blackwell.
- Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages* (vol. 1012). Blackwell Oxford.
- Lastra, Y., & Buitragueño, P. M. (2006). Un posible cambio en curso: el caso de las vibrantes en la ciudad de México. *Estudios sociolingüísticos del español de España y América* (pp. 35–68). <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w546.11>
- Lennes, M. (2002). PRAAT script for automatic extraction of segmental duration [Online] <http://phonetics.linguistics.ucla.edu/facilities/acoustic/praat.html>
- Lipski, J. (2011). Socio-phonological variation in Latin American Spanish. *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 72–97). <https://doi.org/10.1002/9781444393446.ch4>
- Lipski, J. (1994). *Latin American Spanish*. Addison-Wesley.
- Lynch, A. (2009). A sociolinguistic analysis of final/s/ in Miami Cuban Spanish. *Language Sciences*, 31(6), 766–790. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2008.08.002>
- Matras, Y. (2010). Contact, convergence, and typology. In R. Hickey (Ed.), *The handbook of language contact* (p. 66). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318159.ch3>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press New York.
- Melero-García, F., & Cisneros, A. (2020). No es tan simple como parece. *Current Theoretical and Applied Perspectives on Hispanic and Lusophone Linguistics*, 27, 295. <https://doi.org/10.1075/ihll.27.14mel>
- Morgan, T. A., & Sessarego, S. (2016). A phonetic analysis of intervocalic /r/ in Highland Bolivian Spanish. *Spanish in Context*, 13(2), 195–211. <https://doi.org/10.1075/sic.13.2.02mor>
- Morren, R. (2001). Creole-based trilingual education in the Caribbean archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/01434630108666434>
- Moya, D. S. (2014). La situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés Isla: el caso de San Luis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a05>
- Patiño Rosselli, C. (1992). La criollística y las lenguas criollas de Colombia. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 47(2), 233–264.
- Recasens, D., & Pallarès, M. D. (1999). A study of /J/ and /r/ in the light of the “DAC” coarticulation model. *Journal of Phonetics*, 27(2), 143–169. <https://doi.org/10.1006/jpho.1999.0092>
- Restrepo-Ramos, F. (2019). A sociophonetic analysis of Islander Creole rhotics. *Proceedings of the Florida Linguistics Yearly Meeting*, 6(1), pp. 76–90.
- Ross, J. (2007). Routes for roots: entering the 21<sup>st</sup> century in San Andres Island, Colombia. *Caribbean Studies*, 35(1), 3–36.
- Sankoff, G. (2002). Linguistic outcomes of language contact. In J. K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change*. Wiley Online Library.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford University Press.
- Snow, P. (2000). Language variation in Caribbean Creole/non-lexifier. Contact situations: Continua or diglossia. *Texas Linguistic Forum*, 44(1), 148–162 (Eighth

- Annual Symposium about Language and Society, Austin, Texas, USA). <http://salsa.ling.utexas.edu/proceedings/2000/snow.pdf>
- Solé, M.-J. (2002). Aerodynamic characteristics of trills and phonological patterning. *Journal of Phonetics*, 30(4), 655–688. <https://doi.org/10.1006/jpho.2002.0179>
- Team, R. C. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. <http://www.R-project.org/>
- Thomas, E. (2011). *Sociophonetics: An introduction*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-28561-4>
- Thomason, S. (2020). *Contact explanations in linguistics. The handbook of language contact* (pp. 31–49). <https://doi.org/10.1002/9781119485094.ch1>
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact: An introduction*. Georgetown University Press. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03032-1>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton.
- Willis, E. W., & Bradley, T. G. (2008). Contrast maintenance of taps and trills in Dominican Spanish: Data and analysis. Paper presented at the Selected proceedings of the 3<sup>rd</sup> Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology. Victoria College at the University of Toronto, Canada.
- Zahler, S., & Daidone, D. (2014). A variationist account of trill/r/usage in the Spanish of Málaga. *IULC Working Papers*, 14(2).
- Zhou, X., Espy-Wilson, C. Y., Boyce, S., Tiede, M., Holland, C., & Choe, A. (2008). A magnetic resonance imaging-based articulatory and acoustic study of “retroflex” and “bunched” American English/r. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(6), 4466–4481. <https://doi.org/10.1121/1.2902168>

**How to cite this article:** Restrepo-Ramos, F. D. (2022). Neutralization of the tap/trill contrast in the bilingual Creole-Spanish community of the archipelago of San Andres, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 126–152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a07>



# PRONOMBRES EN WAYUUNAIKI Y ESPAÑOL: UNA MIRADA CONTRASTIVA

PRONOUNS IN WAYUUNAIKI AND SPANISH: A CONTRASTIVE ANALYSIS

PRONOMS EN WAYUUNAIKI ET ESPAGNOL : UNE ANALYSE CONTRASTIVE

PRONOMES EM WAYUUNAIKI E ESPANHOL: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

## Leonel Viloria Rodríguez

Candidato a magíster en Lingüística,  
Universidad del Atlántico,  
Barranquilla, Colombia.  
leojovi@mail.uniatlantico.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5615-8753>

## Johan De La Rosa Yacomelo

Profesor asistente, Universidad del  
Norte, Barranquilla, Colombia.  
jyacomelo@uninorte.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-1671-8431>

## Rudecindo Ramírez González

Profesor titular, Universidad de La  
Guajira, Riohacha, Colombia.  
rramirez@uniguajira.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-7115-0573>

## Daniela García Segura

Candidata a magíster en Lingüística,  
Universidad del Atlántico,  
Barranquilla, Colombia.  
dgarciasegura@mail.uniatlantico.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-8975-3070>

## RESUMEN

La literatura relacionada con estudios contrastivos entre lenguas nativas de Colombia y el español es muy escasa. En aras de contribuir al cambio de esta realidad, este estudio ofrece un análisis contrastivo de los pronombres de sujeto, objeto directo e indirecto entre las lenguas wayuunaiki y español. La comparación se enmarca en la lingüística contrastiva y da cuenta de las similitudes y diferencias entre los sistemas gramaticales de ambas lenguas. Los resultados ponen en evidencia algunas semejanzas entre las dos lenguas, como el uso de sujetos nulos y el hecho de que sus pronombres, con algunas excepciones de los de sujeto, no establecen diferencias entre géneros para la primera y la segunda persona, contrario a lo que sucede con la tercera. Por otro lado, también revelan algunas diferencias notables en relación con la posición que estas unidades gramaticales ocupan en la estructura oracional, las marcas utilizadas cuando no se enuncia explícitamente el pronombre de sujeto y la estructura morfológica. Este estudio constituye una primera mirada contrastiva y tiene implicaciones para la enseñanza de lenguas, la traducción, y los estudios de contacto de lenguas y de bilingüismo, dada la identificación que hace de posibles interferencias, variaciones y cambios lingüísticos.

**Palabras clave:** bilingüismo; enseñanza y aprendizaje de lenguas; español; lingüística contrastiva; pronombres; wayuunaiki.

## ABSTRACT

Contrastive studies between Colombian aboriginal languages and Spanish are scarce. To fill this gap, this study provides a contrastive analysis of the subject, direct object, and indirect object pronouns in both Wayuunaiki and Spanish. The comparison is part of contrastive linguistics and accounts for the similarities and differences between the grammatical systems of both languages. The results show

153



Recibido: 2021-05-13 / Aceptado: 2021-10-04 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a08>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2022), PP. 153-173, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

some similarities between the two languages related to the use of null subjects and the fact that their pronouns, with some exceptions for the subject, do not establish differences between genders for the first and second person, contrary to what happens for the third. On the other hand, they also reveal some notable differences in relation to the position that these grammatical units occupy in the sentence structure, the marks used when the subject pronoun is not explicitly stated, and the morphological structure. This study constitutes a first contrastive look at both languages and has implications for language teaching, translation, language contact studies and bilingualism, given the identification it makes of possible interferences, variations and linguistic changes.

**Keywords:** bilingualism; language teaching and learning; Spanish; contrastive linguistics; pronouns; langue Wayuunaiki.

### RÉSUMÉ

La littérature que s'occupe des études contrastives entre les langues indigènes en Colombie et la langue espagnole est insuffisante. Afin de remédier ce manque, cette étude propose une analyse contrastive du sujet, des pronoms des objets directs et indirects entre les langues wayuunaiki et espagnole. La comparaison est encadrée dans la linguistique contrastive et rend compte des similitudes et des différences entre les systèmes grammaticaux des deux langues. Les résultats montrent quelques similitudes entre les deux langues, comme l'utilisation de sujets nuls et le fait que leurs pronoms, à quelques exceptions pour le sujet, n'établissent pas de différences entre les genres pour la première et la deuxième personne, contrairement à ce qui se passe avec le troisième. D'autre part, ils révèlent aussi quelques différences notables, comme la position qu'occupent ces unités grammaticales dans la structure de la phrase, dans les marques utilisées lorsque le pronom sujet n'est pas explicitement énoncé, et dans sa structure morphologique. Cette étude constitue un premier regard contrastif et nous espérons que ses résultats puissent être appliqués dans l'enseignement des langues, la traduction, les études de contact linguistique et de bilinguisme, à partir de l'identification des interférences possibles, ainsi que de la variation et des changements linguistiques.

**Mots-clés:** bilinguisme ; enseignement des langues ; espagnol ; linguistique contrastive ; pronoms ; Wayuunaiki language.

### RESUMO

A literatura relacionada aos estudos contrastivos entre as línguas nativas da Colômbia e o espanhol é muito escassa. Com o objetivo de contribuir para mudar essa necessidade, este estudo oferece uma análise contrastiva sobre os pronomes de sujeito, e de objetos direto e indireto entre as línguas wayuunaiki e espanhola. A comparação é estruturada em linguística contrastiva e explica as semelhanças e diferenças entre os sistemas gramaticais de ambas as línguas. Os resultados mostram algumas semelhanças entre as duas línguas, como o uso de sujeitos nulos e o fato de seus pronomes, com algumas exceções para o sujeito, não estabelecerem diferenças entre os gêneros para a primeira e segunda pessoa, ao contrário do que ocorre com a terceira pessoa. Por outro lado, também revelam algumas diferenças notáveis, como a posição que essas unidades gramaticais ocupam na estrutura da frase, nos sinais usados quando o pronome sujeito não é explicitamente enunciado e na sua estrutura morfológica. Este estudo constitui uma primeira abordagem contrastiva e espera-se que seus resultados possam ser aplicados no ensino de línguas, a tradução, os estudos de contato linguístico e o bilinguismo, a partir da identificação de

possíveis interferências, bem como da variação e mudanças linguísticas.

**Palavras chave:** bilinguismo; ensino e aprendizagem de línguas; espanhol; linguística contrastiva; pronomes, língua Wayuunaiki.

## Introducción

El español y el wayuunaiki comparten espacio en La Guajira colombiana y en territorio venezolano. Ambas lenguas coexisten y comparten funciones en la sociedad guajira (véanse Etxebarria Arostegui, 2012; Mejía Rodríguez, 2011; Pérez van Leenden, 2003; R. Ramírez, 2011), en donde el número de hablantes bilingües se incrementa en la medida en que aumenta el flujo migratorio hacia las principales ciudades de habla hispana en la región. Por esto, se ha buscado preservar y promover la lengua indígena mediante procesos etnoeducativos e iniciativas comunitarias y gubernamentales. Ante tales proyectos, ha surgido un creciente interés por la publicación de materiales y la enseñanza de cursos en wayuunaiki en los últimos años (véase Anexo 1).

Frente a este panorama que promueve el aprendizaje y el uso de la lengua indígena, se hacen pertinentes los estudios contrastivos entre ambas lenguas, que permitan establecer las zonas en que sus gramáticas convergen y divergen. En esencia, identificar las áreas de divergencia permitirá focalizar la atención hacia dichos elementos gramaticales, esto teniendo en cuenta que lo diferente suele asociarse a error en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) (Rienda y Nieto, 2018, p. 104). Este tipo de análisis contrastivo resulta muy útil para los estudios de contacto de lenguas, para la adquisición y la enseñanza del español y del wayuunaiki como L2, así como para la traducción y el diseño de materiales.

Uno de los puntos de divergencia entre los sistemas gramaticales de estos idiomas es el uso de los pronombres de sujeto, objeto directo y objeto indirecto. Al ser de diverso origen (el español es una lengua indoeuropea de tipo romance, del grupo ibérico; el wayuunaiki, una lengua arawak, de la rama septentrional o norteña; véase Aikhenvald, 1999), poseen muchas diferencias en cada uno de sus niveles. Sin embargo, también es posible encontrar similitudes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo principal de este artículo es establecer una comparación

pormenorizada del uso de estos pronombres en ambas lenguas. Esto, con el propósito de ponerla a disposición de la comunidad académica y despertar el interés en el desarrollo de análisis contrastivos entre lenguas indígenas con el español.

El análisis propuesto está organizado en los siguientes apartados: inicialmente, se ofrece una mirada sucinta sobre los fundamentos teóricos que guían el estudio. Luego, se detalla la metodología empleada en este trabajo. A continuación, se hace la comparación entre los pronombres personales de sujeto en las dos lenguas en contraste; de igual manera entre los pronombres que funcionan como objeto directo y los que funcionan como objeto indirecto. Posteriormente, se aborda una discusión sobre la utilidad de esta comparación y las predicciones que se originan de dicho estudio. Por último, se plantean algunas conclusiones, implicaciones y posibles proyecciones derivadas de este trabajo.

## Marco teórico

En este apartado se ofrece, en primer lugar, un acercamiento a cada una de las lenguas objeto de estudio y se esboza un contraste conciso entre las mismas, atendiendo a la tipología lingüística, a la historia y al estado actual de ambas. Además, se presenta una aproximación teórica a la categoría gramatical analizada y, en especial, a los pronombres personales, los cuales constituyen el principal objeto de análisis de esta investigación.

### Wayuunaiki y español: una mirada contrastiva

El presente trabajo se enfoca en dos lenguas de distinta tipología lingüística e historia. El español es una lengua romance, perteneciente al grupo ibérico. De acuerdo con datos encontrados en Ethnologue (s. f. 1), el número de hablantes de este idioma, para el año 2019, era de 542 894 510, los cuales se distribuyen en 471 397 370 hablantes como primera lengua (L1) y 71 497 140 como L2. Su uso se extiende a más de 21 países como idioma oficial. En el presente, este goza de un estatus privilegiado, hasta el punto de ser considerado la cuarta



lengua más poderosa a nivel mundial (Instituto Cervantes, 2019). En Colombia, se ha fomentado como la lengua predominante desde el nacimiento de la república y a través de las constituciones políticas de 1886 y 1991. Su prestigio a nivel nacional no es compartido con ninguna otra lengua, pues este tiene un “amplio uso en la sociedad nacional” (Trillos Amaya, 2020, p. 177); sin embargo, comparte estatus como lengua oficial con el wayuunaiki en el departamento de La Guajira.

Por su parte, el wayuunaiki posee el mayor número de hablantes entre todas las del tipo arawak (Landaburu, 2004-2005, p. 5). Según los datos reportados por Ethnologue (s. f. 2), hay alrededor de 416 000 hablantes nativos en los dos países (122 000 en Colombia y 294 000 en Venezuela). La misma fuente revela que su porcentaje de alfabetismo ronda entre el 5 y el 15 % de la población. Los estudios sociolingüísticos sobre el wayuunaiki (p. ej. Etxebarria Arostegui, 2012; Mejía Rodríguez, 2011, Pérez van Leenden, 2003; R. Ramírez, 2011) revelan que el número de hablantes monolingües disminuye en la medida en que el español gana terreno.

Además de las diferencias de origen y distribución, existen otras a nivel interno del sistema lingüístico. Por ejemplo, el español posee un orden sintáctico flexible, en el cual el patrón predilecto es sujeto + verbo + objeto (svo), mientras que el wayuunaiki es de orden vso. Otra diferencia es que la primera se considera una lengua flexiva fusional (véanse Almela, 2015; Mijangos y Ponce de León, 2017), y la segunda, una lengua aglutinante (Pimiento Prieto y Pérez van-Leeden, 1997, p. 160). Además, los repertorios fonológicos son diferentes: el wayuunaiki posee 15 fonemas consonánticos y 12 vocálicos (6 vocales cortas y 6 largas), mientras que el español generalmente posee 18 consonánticos y 5 vocálicos (Salcedo, 2010). Ahora bien, las diferencias descritas no indican que no existan puntos en común entre el wayuunaiki y el español. En este sentido, los estudios contrastivos apenas comienzan a aflorar.

En este trabajo se muestran algunas similitudes y diferencias entre los sistemas pronominales de ambas lenguas, pero antes se presentan las bases teóricas del uso pronominal a nivel general.

### Pronombres personales

Los *pronombres personales* son unidades o formas gramaticales que señalan a los interlocutores en cualquier acto de comunicación. Así, estas unidades o formas tienen una existencia común en todas las lenguas hasta la fecha estudiadas. De acuerdo con Fernández (1999), estos pronombres resultan polémicos al momento de proponerles una definición y clasificación gramatical. No obstante, el diccionario electrónico de la Real Academia Española (2019) los describe como palabras que “hacen las veces del sustantivo o del sintagma nominal y que se emplean para referirse a las personas, los animales o las cosas sin nombrarlos”. Entre las características propias de estas unidades se encuentran: cumplir funciones sintácticas de sustantivo, carecer de contenido semántico y denotar inequívocamente (Fernández, 1999, p. 1211).

Este tipo de unidades gramaticales tienen por objeto referir a los participantes, sean protagonistas o no, del acto comunicativo (Gallardo, 2004; Moreno-Fernández *et al.*, 2020). De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2010; en adelante NGDLE), estos reciben dicha denominación dada su particularidad de presentar características gramaticales de persona. En palabras de Creissels (2006, p. 7), son un conjunto de expresiones que aluden a las entidades animadas participantes del proceso de comunicación y, por tanto, son susceptibles de ser representados por constituyentes nominales canónicos.

En este orden de ideas, el español y el wayuunaiki gozan de la presencia de los pronombres, los cuales cumplen distintas funciones en las construcciones oracionales (Álvarez, 2017; Mansen y Captain, 2000; Ramírez y Dieck, 2019; Real Academia Española, 2010). Entre las más comunes están: sustituir al grupo nominal de sujeto, al de objeto

directo o al de objeto indirecto, y aparecer funcionando como pronombres oblicuos o pronombres posesivos. El presente análisis centra su interés exclusivamente en las tres primeras funciones referidas: pronombres de sujeto, pronombres de objeto directo y pronombres de objeto indirecto. Lo anterior, puesto que, podría decirse, son las de mayor uso en los actos comunicativos cotidianos.

Los pronombres personales pueden aparecer de forma expresa o nula, y existe variación en cuanto al uso de estas formas en todas las lenguas (véase, p. ej., De La Rosa Yacomelo, 2020a). En el caso específico del español, este es reconocido como lengua de sujeto nulo (o *Pro-drop*), lo cual permite identificar al referente por medio de la flexión verbal o del contexto. Aunque se han reportado diferencias dialectales en cuanto a los porcentajes de expresión de sujeto en el español, el Caribe es el lugar en el que más altos números de sujetos expresos se han encontrado (p. ej. Alfaraz, 2015; De La Rosa Yacomelo, 2020b; Holmquist, 2012; Martínez-Sanz, 2011; Orozco, 2015; Otheguy y Zentella, 2012). El wayuunaiki, por su parte, permite la identificación del referente a través de formas libres (pronombres independientes) o de formas ligadas al verbo (véanse, p. ej., Ramírez y Dieck, 2019, y Sabogal Valencia, 2018), aunque también se reconocen formas clíticas y nulas (Ramírez y Dieck, 2019).

En cuanto al contacto entre el español hablado en La Guajira y el wayuunaiki, debe anotarse que son pocos los estudios enfocados en ello, y solo en los últimos años se ha comenzado a apreciar un interés creciente en el tema. Hasta el momento se ha documentado que el primero se destaca por una *mayor tasa de pronombres abiertos* en hablantes bilingües y monolingües (Méndez, 2020), lo que está en consonancia con el español del Caribe, sin una diferencia notable entre ambos grupos. De igual manera, este se caracteriza por *desviaciones en la conjugación de verbos* por parte de los bilingües, quienes adoptan la conjugación de la 3.<sup>a</sup> persona singular por defecto (p. ej. “Yo **sabe** leer”; Méndez, 2020, pp. 115, 139).

Además de lo anterior, se han reportado *inconcordancias de género y de número, omisión de verbos copulativos, uso desviado de preposiciones* (p. ej. “...o sea la puerta de la, donde [Ø] máquina, se abrió así...”, “Mi mamá tuvo **nueves** hijos.”, “Estoy pensando **de** no tener porque no dicen uno”, H. Ramírez, 2012, pp. 674-681; véase también Atencio, 2014), *masculinización y feminización anómala de sustantivos*, además de *velarización de nasales en posición nuclear* (p. ej. “serrucha” por “serrucho” y [maŋkü] por /mango/; en Oquendo, 2014, p. 150). De igual modo, se han identificado muchos *préstamos lexicales y cambios de códigos en ambas lenguas* (p. ej. “Küwernasion” para “Gobernación”, y el cambio de código “Sü-pensaj-ü-in Aana Antonio” “Ana pensó en Antonio”; Ramírez González y De La Rosa Yacomelo, 2021, pp. 11-13). A pesar de estos hallazgos, puede afirmarse que, por el momento, son más las inquietudes que las certezas sobre el español hablado en la zona y la influencia de este en la lengua indígena.

## Método

Con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre la configuración y el uso de los sistemas pronominales en español y wayuunaiki, el presente trabajo se enmarca en la *lingüística contrastiva*. Esta constituye una rama de la lingüística general que pretende “la identificación de las diferencias y similitudes existentes, de forma sincrónica, entre dos, o más lenguas, sean estos elementos lingüísticos o socioculturales” (Rienda y Nieto, 2018, p. 104). El aporte del método comparativo promovido por esta rama de la lingüística ha sido de mucha utilidad para contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como a los estudios de traducción (Ramón García, 2001; Tricás Preckler, 2010).

La comparación desarrollada en el presente trabajo se realizó a partir de dos referentes principales, uno para cada idioma. Para el wayuunaiki, se tomó el estudio de Ramírez y Dieck (2019), una investigación detallada de los pronombres personales en la lengua wayuu. En esta se brinda una mirada actual y complementaria a otros trabajos

que se habían realizado sobre el tema en cuestión (p. ej. De Carvalho, 2016; Ehrman, 1972; Olza y Jusayú, 2012), aunque no desde un punto de vista comparativo. Para el español, se utilizó la *NGDLE* (Real Academia Española, 2010), el último referente gramatical publicado por la Real Academia Española, y, por tanto, quizás, el más completo y actualizado en lo que concierne a este idioma.

Es necesario señalar que, dado que en español se ha comprobado la existencia de distintos sistemas pronominales (Fernández-Ordoñez, 1994; Fontanella de Weinberg, 1999), en este trabajo se utiliza el sistema denominado “etimológico” o “sistema de caso”, esto por cuanto es el predominante en la región en que el español y el wayuunaiki están en contacto. El uso de los dos referentes antes enunciados, sumado a otros (citados en las referencias), permitió una mirada holística y rigurosa en la elaboración del presente estudio.

Con el fin de facilitar la comparación, se abordaron, en su respectivo orden, tres tipos de pronombres (de sujeto, de objeto directo y de objeto indirecto). Para cada tipo, se presentan tablas comparativas, con información acerca de cómo la persona gramatical, el género y el número del referente incide en su realización en wayuunaiki y español. Además, se brinda información sobre las configuraciones de uso de los pronombres de acuerdo con otros elementos sintácticos (p. ej. orden oracional o transitividad). En la siguiente sección, se observan los detalles mencionados.

## Resultados

El trabajo realizado evidenció que, entre el español y el wayuunaiki, existen diferencias y semejanzas importantes en los tipos de pronombres analizados. En este apartado se presenta, de manera didáctica, en primer lugar, la comparación entre los pronombres de sujeto. Luego, se expone el contraste entre los pronombres de objeto directo y, por último,

se hace lo mismo con los pronombres de objeto indirecto.

### Contraste entre los pronombres de sujeto

Los pronombres personales de sujeto, tanto en español como en wayuunaiki, cumplen la función de sustituir o constituir el sintagma nominal de la oración (Álvarez, 2017; Mansen y Captain, 2000; Ramírez y Dieck, 2019; Real Academia Española, 2010).

Resulta importante destacar que, en wayuunaiki y en español, este tipo de pronombres guardan similitudes. Una de ellas consiste en que, en ambas lenguas, aparecen como morfemas libres, es decir, pueden constituir por sí mismos un enunciado. Otra similitud es que sus formas libres son utilizadas tanto para oraciones transitivas como para las intransitivas en las dos lenguas. Asimismo, estos pronombres comparten el hecho de que no necesitan aparecer explícitos en las construcciones oracionales, pero ello implica el uso de marcas de persona que, en el caso del wayuunaiki, varían dependiendo de si el verbo es transitivo o intransitivo, lo cual se explica pormenorizadamente más adelante.

La Tabla 1 esquematiza en detalle estos pronombres en español y en wayuunaiki, teniendo en cuenta la persona gramatical (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup>), el número (singular o plural) y el género (masculino o femenino). Para mayor claridad, es necesario advertir que el género se ha subdividido para todas las personas gramaticales, pero no todas tienen dicha subdivisión en ambos sistemas lingüísticos. Entonces, cuando en el espacio de un pronombre, en cualquiera de los idiomas, no se realiza la división de las filas que corresponden al género, es porque este puede usarse tanto para masculino como para femenino (p. ej. la segunda persona singular en el español y la segunda persona plural en wayuunaiki). De igual manera, se proporcionan algunos ejemplos que muestran la forma cómo aparecen los pronombres referidos en la construcción oracional. En el Anexo 2 se presenta el sistema de abreviaturas utilizado en las tablas.

El análisis de los ejemplos propuestos en la Tabla 1 permite observar algunas de las similitudes mencionadas anteriormente y, asimismo, las diferencias en las estructuras oracionales canónicas en cada lengua.

En el español, como ya se indicó, se puede apreciar que la estructura para oraciones afirmativas se organizaría así: sujeto (reemplazado por el pronombre personal) + verbo + objeto. En wayuunaiki, la estructura

oracional afirmativa resulta distinta al español: verbo + sujeto (reemplazado en este caso por el pronombre) + objeto.

Respecto a estas dos estructuras, debe puntualizarse que, en español, contrario al wayuunaiki, hay flexibilidad en el orden oracional (p. ej. Yo vi a Luisa, a Luisa vi yo, vi yo a Luisa). Asimismo, debe resaltarse que al verbo en wayuunaiki se sufijan algunas

Tabla 1 Pronombres de sujeto en español y wayuunaiki

Persona gramatical	Número	Género	Español	Wayuunaiki
1.ª persona	Singular	Masculino	Yo <b>Yo gané la carrera</b>	Taya Ojüt-ü-shi taya caer-PAS-MASC.SG <b>1SG</b> 'yo (hombre) me caí'
		Femenino		Taya awat-aa-sü taya correr-PRES-FEM.SG <b>1SG</b> 'yo (mujer) corro'
			Nosotros	
	Plural	Masculino	<b>Nosotros</b> compramos ese auto	Waya o'ün-ü-shii waya ir-PAS-PL <b>1PL</b> 'nosotros/as nos vamos'
		Femenino	<b>Nosotras</b> compramos ese auto	
	2.ª persona	Singular	Masculino	Tú <b>Tú</b> lloras todo el día
			Vos <b>Vos</b> llorás todo el día	Pia
Femenino			Usted <b>Usted</b> logrará la victoria	Pia Ayapüj-ü-sü pia Cocer-PAS-FEM.SG <b>2SG</b> 'tú (mujer) cosiste'
Plural		Masculino	Vosotros <b>Vosotros</b> compráis ese auto	Jia akamaj-ü-shii jia fumar-PAS-PL <b>2PL</b> 'ustedes (hombres/mujeres) fumaron'
		Femenino	Vosotras <b>Vosotras</b> compráis ese auto	
		Neutro	Ustedes <b>Ustedes</b> lograrán la victoria	awalaj-ü-shii jia waima neer pagar-PAS-PL <b>2PL</b> mucho dinero 'ustedes (hombres/mujeres) pagaron mucho dinero'



Tabla 1 Pronombres de sujeto en español y wayuunaiki (Cont.)

Persona gramatical	Número	Género	Español	Wayuunaiki
3.ª persona	Singular	Masculino	Él	Nia ayalaj-ü-shi <b>nia</b> llorar-PAS-MASC.SG <b>3SG.MASC</b> 'él lloró'
			Él escoge bien las frutas	
	Femenino	Ella	Jia/shia ayalaj-ü-sü <b>jia/shia</b> dormir-PAS-FEM.SG <b>3SG.FEM</b> 'ella lloró'	
		Ella escoge bien las frutas		
	Plural	Masculino	Ellos	Naya akumaj-ü-shii <b>naya</b> piichi construir-PAS-PL <b>3PL.MASC</b> casa 'ellos construyeron casa'
			Ellos escogen bien las frutas	
Femenino	Femenino	Ellas	shia/jia-irua* oonoj-ü-shii <b>shia/jia-irua</b> toser -PAS-PL <b>3PL.FEM</b> 'ellas tosieron'	
		Ellas escogen bien las frutas	oonoj-ü-sü-irua <b>shia/jia-irua</b> toser-PAS-FEM-PL <b>3PL.FEM</b> 'ellas tosieron'	

\* Nótese que existen dos marcas para el femenino plural de tercera persona: *-shii* y *-sü-irua*. Asimismo, obsérvese que las formas *jia* o *shia* son diferentes realizaciones de la 3SG.FEM y la 3.FEM-PL, que dependen de la variedad regional hablada: en la Alta Guajira se usa *jia*; en la Media y Baja, *shia* (Ramírez y Dieck, 2019).

marcas de tiempo y de persona cuando aparece explícitamente el pronombre personal de sujeto, mientras que en español se sufijan marcas indistintamente de ello.

De lo anterior, se desprende una diferencia fundamental entre el español y el wayuunaiki: la posición que ocupa el pronombre personal de sujeto en la estructura oracional. En la lengua española, ocupa principalmente (no únicamente) la posición que precede al verbo; en wayuunaiki, ocupa la posición posterior al verbo. Estas posiciones aplican tanto para oraciones transitivas como para oraciones intransitivas cuando se realiza explícitamente el pronombre referido.

Ahora bien, resulta necesario anotar que, en ambas lenguas, entre el pronombre y el verbo pueden

aparecer modificadores (aunque no es una posición habitual en español), como se ilustra en los Ejemplos 1 y 2.

Ejemplo 1:  
o'otoi-ee-chi **joolu**' taya ni-a'u ta-ama-in  
montar-FUT-MASC.SG ahora 1SG 3SG.MASC-SUP 1SG-caballo-GEN  
'yo voy a montar ahora en mi caballo' (Ramírez y Dieck, 2019, p. 492).

Ejemplo 2:  
Ellos **mañana** asistirán a la fiesta.

Otra diferencia importante radica en la forma de marcar el género y el número en estos pronombres. Como puede apreciarse en los ejemplos de la Tabla 1, en español, los pronombres de sujeto de primera y segunda persona de singular no

establecen ningún mecanismo de diferenciación del género (generalmente hay elementos extralingüísticos que permiten reconocerlo). Por el contrario, el wayuunaiki sí establece esta diferencia en dichos pronombres, con una marca de género y número sufijada al verbo: *-shi* para el masculino singular y *-sü* para el femenino singular (tanto en presente como en pasado). Caso contrario ocurre con los pronombres de primera y segunda persona plural, en los cuales el español establece una marca de género en el mismo pronombre (nosotros vs. nosotras y vosotros vs. vosotras), mientras que el wayuunaiki no lo hace (véanse ejemplos de la 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> persona plural en la Tabla 1). En relación con la tercera persona, ambas lenguas poseen pronombres diferentes para masculino y femenino, tanto en singular como en plural.

Las marcas de sujeto y número, sean ligadas al verbo o manifiestas en el pronombre, son propias de las dos lenguas. Sin embargo, existe una diferencia importante a establecer: en español, estas marcas no varían de acuerdo con el tiempo de la oración (ellos —*escribieron*, *escriben*, *escribirán*— una carta), mientras que en wayuunaiki sí se da dicha variación. Según lo expuesto por Ramírez y Dieck (2019), en wayuunaiki, con la marca de pasado *-ü* y la de presente *-aa*, se usa *-shi* para el masculino singular y *-sü* para el femenino singular, así como *-shii* y *-sü-irua* para el masculino y femenino plural respectivamente. Siguiendo a los referidos autores, “con la marca de futuro *-ee-* aparecen las marcas *-chi* y *-rü* para el singular masculino y femenino respectivamente” (p. 497). Para el futuro plural se utiliza *-shii* cuando la oración es transitiva y *-nü* cuando es intransitiva, esto independientemente del género.

Otros datos que resultan necesarios destacar son los siguientes: respecto a la segunda persona, el wayuunaiki no establece la diferencia entre un trato formal e informal (Mansen y Captain, 2000, p. 798), aspecto que sí se establece, principalmente, en el español de América. Por otro lado, debe señalarse que el pronombre de tercera

persona femenina singular en la lengua wayuunaiki presenta variación dialectal: “en la Alta Guajira se usa *jia*, en la Media y Baja *shia*” (Ramírez y Dieck, 2019, p. 488).

Ahora, resulta necesario diferenciar las formas libres de los pronombres personales de sujeto (ejemplificadas en la Tabla 1) de las marcas de persona en las oraciones sin sujeto expreso: las dos lenguas poseen formas diferentes para marcar la persona en la estructura oracional con sujeto nulo (o cero). En el caso del wayuunaiki, cuando no aparece explícitamente el pronombre de sujeto en la oración, la forma de reconocerlo varía atendiendo a si esta es transitiva o intransitiva. En las oraciones intransitivas, simplemente no aparece el pronombre de sujeto y este puede inferirse a partir de la marca de persona y número sufijada al verbo (como se explicó anteriormente) y por el contexto oracional (véase el Ejemplo 3). Por el contrario, en las oraciones transitivas se utilizan marcas de persona *prefijadas* al verbo, como se ilustra en la Tabla 2.

Ejemplo 3:

atunk-ü-**shi** arika-müin

— dormir-PAS-MASC.SG ayer-DAT

‘(él) durmió ayer’ (Ramírez y Dieck, 2019, p. 493).

Entonces, considerando la información de la Tabla 2 y lo expuesto en los párrafos precedentes a esta, en wayuunaiki, cuando no se realiza explícitamente el pronombre de sujeto, debe tenerse en cuenta la transitividad o intransitividad de la oración. Esto con el fin de determinar si se utilizan marcas prefijadas al verbo (como las indicadas en la Tabla 2) o sufijadas a este (como las utilizadas en la Tabla 1).

En la lengua española, contrario al wayuunaiki, la marca de persona y número, cuando no aparece explícito el pronombre de sujeto, no depende de la transitividad de la oración, es decir, no varía en atención a si la oración es transitiva o intransitiva. Además, estas marcas no se prefijan, sino que aparecen sufijadas al verbo, y varían dependiendo de la persona gramatical, del tiempo y del modo

Tabla 2 Marcas de persona prefijadas al verbo para oraciones transitivas de sujeto nulo en wayuunaiki

Persona gramatical	Número	Marca	Ejemplo
1.ª persona	Singular	ta-	<b>ta-ayalaj-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>1SG-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireña-PL 'yo compré unas guaireñas' (guaireñas = sandalias)
	Plural	wa-	<b>wa-ayalaj-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>1PL-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireña-PL 'nosotros compramos unas guaireñas'
2.ª persona*	Singular	pü- / pi-	<b>pi-ayalaja-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>2SG-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireñas 'tú compraste unas guaireñas'
	Plural	jü- / ji-	<b>ji-ayalaj-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>2PL-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireña-PL 'ustedes compraron unas guaireñas'
3.ª persona*	Singular	Masculino	<b>nü- / ni-</b> <b>nü-kachej-ü-in</b> wanee kuluulu-irua <b>3SG.MASC-colgar-PAS-OD INDEF</b> tela-PL 'él colgó unas telas'
		Femenino	<b>jü- / ji-</b> <b>ji-ek-ü-in</b> tü mansana-ka-t <b>3SG.FEM-comer-PAS-OD DEF.FEM.SG</b> manzana-DEF-FEM.SG 'ella se comió la manzana'
	Plural	Masculino	<b>na-</b> <b>na-ayalaj-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>3PL.MASC-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireña-PL 'ellos compraron unas guaireñas'
		Femenino	<b>jia-irua-</b> <b>jia-irua-ayalaj-ü-in</b> wanee waireya-irua <b>3PL.FEM-comprar-PAS-OD INDEF</b> guaireña-PL 'ellas compraron unas guaireñas'

\* De acuerdo con Ramírez y Dieck (2019), “la variación entre *jü- / ji-*, *nü- / ni-* y *pü- / pi-* probablemente esté relacionada con la armonía vocálica. Sin embargo, por el momento, con los datos existentes, no se pueden postular regularidades concluyentes” (p. 495).

Fuente: Los ejemplos mostrados en esta tabla fueron tomados o adaptados del artículo “Los pronombres personales en wayuunaiki” (Ramírez y Dieck, 2019, pp. 493-494).

verbal. La Tabla 3 ilustra el uso de dichas marcas y proporciona ejemplos, con el fin de hacer más comprensible la manera en que aparecen y la posición que ocupan. Resulta imprescindible también tener en cuenta que, de acuerdo con la NGDLE (Real Academia Española, 2010), en ocasiones estas marcas pueden ser nulas (representadas con Ø).

Como puede advertirse en la Tabla 3, el esquema de marcación resulta algo complejo, más teniendo en cuenta que posibilita la generación de confusiones

entre la marca para el pronombre de segunda persona singular (usted) y plural (ustedes), y los de tercera persona singular y plural, respectivamente. No obstante, deben disiparse a partir del contexto situacional en el acto de comunicación.

Las anteriores son las principales semejanzas y diferencias entre los pronombres de sujeto en las dos lenguas objeto del presente análisis. En el siguiente apartado, se establece la comparación entre los pronombres de objeto directo.

Tabla 3 Marcas de persona sufijadas al verbo para oraciones de sujeto cero en español

Persona gramatical	Número	Marca	Ejemplo*	
1.ª persona	Singular	∅	Camin <sup>R</sup> -∅ <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -∅ <sup>PN</sup> todos los días	
	Plural	-mos	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -mos <sup>PN</sup> todos los días	
2.ª persona	Tú	-s (En la mayor parte de los tiempos)	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -s <sup>PN</sup> todos los días	
	Singular	∅ (En pretérito perfecto simple y en imperativo)	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -∅ <sup>PN</sup> todos los días	
		Vos (español americano)	-s o ∅ (Debido a la variedades regionales, pueden aparecer estas dos formas)	Camin <sup>R</sup> -á <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -s <sup>PN</sup> todos los días Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -∅ <sup>PN</sup> todos los días
	Plural	Usted	∅	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -∅ <sup>PN</sup> todos los días
		Ustedes	-n	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -n <sup>PN</sup> todos los días
		Vosotros	-is -d	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -is <sup>PN</sup> todos los días Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -d <sup>PN</sup> todos los días
3.ª persona	Singular	∅	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -∅ <sup>PN</sup> todos los días	
	Plural	-n	Camin <sup>R</sup> -a <sup>VT</sup> -∅ <sup>TM</sup> -n <sup>PN</sup> todos los días	

\* R (Radical), VT (Vocal temática), TM (Tiempo y modo), PN (Persona y número).

Fuente: Esta información fue obtenida y adaptada de la ngdle (Real Academia Española, 2010).

### Contraste entre pronombres de objeto directo

Las formas para los pronombres personales de objeto directo en el wayuunaiki son las mismas que las formas libres de los pronombres de sujeto (Álvarez, 2017; Mansen y Captain, 2000; Ramírez y Dieck, 2019). Por el contrario, en la lengua española, las formas de estos pronombres varían en su totalidad. En la Tabla 4 se muestran las formas de los pronombres de objeto directo en español y en wayuunaiki, y se ilustran sus usos, así como algunas posiciones en las que pueden aparecer canónicamente.

La posición que ocupan estos pronombres en el plano oracional es nuevamente un punto de

divergencia entre el wayuunaiki y el español. En la lengua española, los pronombres personales de objeto directo son clíticos y pueden aparecer en una posición proclítica o enclítica dependiendo del verbo, del tiempo y de la persona gramatical, como puede evidenciarse en los ejemplos de la Tabla 4. En este sentido, la estructura oracional canónica en que aparecen estos pronombres puede ser:

**sujeto** (en los ejemplos de la Tabla 4 se utiliza el sujeto cero o nulo) + **pronombre personal de objeto directo** + **verbo** + **complemento circunstancial**.

Por su parte, estos pronombres en la lengua wayuunaiki pueden ocupar distintas posiciones,



Tabla 4 Formas de los pronombres personales de objeto directo en español y wayuunaiki

Persona gramatical	Número	Español	Wayuunaiki
1.ª persona	Singular	Me	Taya ni-sak-ü-in Antonio <b>taya</b> 3SG.MASC-saludar-PAS-OD Antonio 1SG 'Antonio me saludó'
		<b>Me</b> buscas temprano. Búscame temprano.	na-sak-ü-in <b>taya</b> 3PL.MASC-saludar-PAS-OD 1SG 'Ellos me saludaron'
	Plural	Nos	Waya ji-sak-ü-in Ana <b>waya</b> 3SG.FEM-saludar-PAS-OD Ana 1PL 'Ana nos saludó'
		<b>Nos</b> encuentras en el parque. Encuétranos en el parque.	na-sak-ü-in <b>waya</b> 3PL.MASC-saludar-PAS-OD 1PL 'Ellos nos saludaron'
2.ª persona	Singular	Te	Pia ni-sak-ü-in José <b>pia</b> 3SG.MASC-saludar-PAS-OD José 2SG 'José te saludó'
		<b>Te</b> animaré todos los días.	
	Plural	Os	Jia ji-sak-ü-in Rosa <b>jia</b> 3SG.FEM-saludar-PAS-OD Rosa 2PL 'Rosa os (vosotros) saludó'
		<b>Os</b> animaré todos los días.	'Rosa las (ustedes) saludó'
3.ª persona	Singular	Lo	Nia ni-sak-ü-in Juan <b>nia</b> 3SG.MASC-saludar-PAS-OD Juan <b>3SG.MASC.SG</b> 'Juan lo saludó'
		<b>Lo</b> encontró fácilmente.	
	Femenino	La	jia/shia ni-sak-ü-in Juan <b>jia/shia</b> 3SG.MASC-ver-PAS-OD Juan <b>3SG.FEM.SG</b> 'Juan la saludó'
		<b>La</b> Anímalá mañana.	
	Plural	Los	Naya ni-sak-ü-in Isac <b>naya</b> 3SG.MASC-saludar-PAS-OD Isaac <b>3SG.MASC.PL</b> 'Isaac los saludó'
		<b>Los</b> conocerás mejor.	
Femenino	Las	shia/jia-irua ni-sak-ü-in saul shia/jia-irua 3SG.MASC-saludar-PAS-OD Saúl <b>3SG.FEM.PL</b> 'Saúl la saludó'	
<b>Las</b> conoce hace tiempo.			

\* Recuérdese que el contraste se ha realizado atendiendo el sistema pronominal "etimológico" del español.

pero no parecidas a las del español, puesto que no aparecen nunca sufijados al verbo o antes del verbo. La posición en que se utilizan, como muestran los ejemplos de la Tabla 4, es posterior al sujeto en caso de que este aparezca lexicalmente (**verbo + sujeto léxico + pronombre personal de objeto directo**) o posterior al verbo en caso de que no se exprese explícitamente el sujeto (**verbo + pronombre personal de objeto directo**). Estos pronombres también pueden aparecer opcionalmente entre el verbo y el sujeto oracional léxico, pero en dicho contexto tienen el propósito de enfatizar, como se muestra en el Ejemplo 4.

Ejemplo 4:  
ni-er-ü-in **taya** Juan  
3SG.MASC-ver-PAS-OD 1SG Juan  
'Juan me vio (a mí)' (énfasis) (Ramírez y Dieck, 2019, p. 501).

Un aspecto importante que no se debe pasar por alto es el hecho de que el español, en contraste con el wayuunaiki, tiene dos tipos de pronombres personales de objeto directo: los átonos, explicados en la tabla anterior, y los tónicos. Estos últimos están constituidos por los pronombres: *mí, ti, vos, usted, él, ella, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ustedes, ellos, ellas, sí*.

Dos son sus características fundamentales, cuando funcionan como pronombres personales de objeto directo: coaparecen obligatoriamente con un pronombre átono y deben ser introducidos por la preposición *a*. Estos cumplen con la función de focalizar al referente sobre el que recae la acción del verbo y de diferenciarlo de otras posibles personas. En los Ejemplos 5 y 6 se ilustra su uso, tomando como referencia algunas de las oraciones de la Tabla 4.

Ejemplo 5:  
**Me** buscas **a mí** temprano

Ejemplo 6:  
Anímala **a ella** todos los días.

### Contraste entre pronombres de objeto indirecto

En la lengua española, los pronombres personales de objeto indirecto mantienen las mismas formas que los pronombres de objeto directo para la primera y la segunda persona, tanto en singular como en plural. Esta situación podría prestarse para interpretaciones erróneas, pero estas se resuelven atendiendo a la aparición de otros morfemas o unidades lexicales que cumplan función de objeto directo, como puede apreciarse en la Tabla 5. El wayuunaiki, por el contrario, utiliza la marca de persona prefijada al verbo en las oraciones transitivas que no llevan el pronombre de sujeto explícito y se liga a dicha marca el morfema *-müin* (p. ej. *tamüin*), el cual indica la función de objeto indirecto (Ramírez y Dieck, 2019, p. 501). En la Tabla 5 se ilustra el uso de estos pronombres en las dos lenguas.

La Tabla 5 ilustra en detalle las distintas posiciones que puede ocupar el pronombre personal de objeto indirecto en las dos lenguas. En cuanto a la posición, en wayuunaiki, siguiendo a Ramírez y Dieck (2019), "el pronombre personal marcado para dativo puede variar: esta unidad puede aparecer antes del sujeto, después del sujeto o después del objeto directo" (p. 502). Así, su estructura sería:

**verbo** + (P objeto indirecto) + **sujeto** (P objeto indirecto) o **verbo** + (P objeto indirecto) + **sujeto** + **objeto directo** + (P objeto indirecto).

En español, estos pronombres también pueden ocupar posiciones distintas en la estructura oracional. Los ejemplos de la primera persona singular lo ilustran perfectamente: en el primero, ocupa una posición proclítica; en el segundo, precede al pronombre de objeto directo proclítico, y en el tercero, aparece en posición enclítica ligada a la raíz del verbo (siempre antecediendo al pronombre de objeto directo enclítico en caso de que lo haya). Debe añadirse, además, que en español, los pronombres tónicos tratados en el apartado anterior

Tabla 5 Formas de los pronombres personales de objeto indirecto en español y wayuunaiki

Persona gramatical	Número/Género	Español	Wayuunaiki*
1.ª persona	Singular	Me Me compras un auto lujoso. Cómprame un auto lujoso. Me lo compras. Cómpramelo.	ta-müin jü-apaj-ü-in <b>ta-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda me dio una múcura' jü-apaj-ü-in Griselda <b>ta-müin</b> wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD Griselda <b>1SG-DAT</b> INDEF múcura 'Griselda me dio una múcura' jü-apaj-ü-in Griselda wanee amüchi <b>ta-müin</b> 3FEM.SG-dar-PAS-OD Griselda INDEF múcura <b>1SG-DAT</b> 'Griselda me dio una múcura'
	Plural	Nos Nos compras un auto lujoso.	wa-müin jü-apaj-ü-in <b>wa-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda nos dio una múcura'
2.ª persona	Singular	Te Te compraré un auto lujoso.	pü-müin / pi-müin* jü-apaj-ü-in <b>pü-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda te dio una múcura'
	Plural	Os Os compraré un auto lujoso.	jü-müin / ji-müin* jü-apaj-ü-in <b>jü-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda os dio una múcura'
3.ª persona	Singular	Masc. Le Le compraste un auto lujoso. Se Se lo compraste.	nü-müin / ni-müin* jü-apaj-ü-in <b>nü-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda le dio una múcura' (a él)
		Fem. jü-müin / ji-müin* jü-apaj-ü-in <b>jü-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda le dio una múcura' (a ella)	
	Plural	Masculino Les Les comprarás un auto lujoso.	na-müin jü-apaj-ü-in <b>na-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda les dio una múcura' (a ellos)
		Femenino Se Se los comprarás. (cuando el pronombre de acusativo presenta rasgos de tercera persona)	jia-irua-müin jü-apaj-ü-in <b>jia-irua-müin</b> Griselda wanee amüchi 3FEM.SG-dar-PAS-OD <b>1SG-DAT</b> Griselda INDEF múcura 'Griselda les dio una múcura' (a ellas)

\* De acuerdo con Ramírez y Dieck (2019), “la variación entre *jü-* / *ji-*, *nü-* / *ni-* y *pü-* / *pi-* probablemente esté relacionada con la armonía vocálica. Sin embargo, por el momento, con los datos existentes, no se pueden postular regularidades concluyentes” (p. 495).

Fuente: Los ejemplos mostrados en esta tabla fueron tomados o adaptados del artículo “Los pronombres personales en wayuunaiki” (Ramírez y Dieck, 2019, pp. 501-502).

también fungen como objeto indirecto, como se ilustra en el Ejemplo 7.

Ejemplo 7:

Les traeré un regalo **a ustedes**.

## Discusión

El presente trabajo constituye el primer esfuerzo por comparar los sistemas pronominales del español y el wayuunaiki. Este análisis pone de relieve que existen importantes diferencias entre ambas lenguas y algunos puntos de similitud. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que este no es un estudio exhaustivo sobre el tema, pues para ello serán necesarias más investigaciones que permitan establecer si en wayuunaiki existen restricciones sociolingüísticas que determinen la preferencia en el uso de sujetos expresos, nulos y libres o ligados, como se han identificado en la lengua española (véase, por ej. Carvalho *et al.*, 2015).

168

Como pudo evidenciarse, los pronombres personales en español y en wayuunaiki tienen algunas semejanzas que facilitan su estudio y, por tanto, el aprendizaje de estas lenguas como L2. En primer lugar, ambas permiten la expresión nula de los pronombres de sujeto, lo que significa que se clasifican como lenguas *Pro-Drop*. Por dicha razón, estas lenguas poseen también una variedad de marcas que, ligadas al verbo, explicitan el sujeto al que se refiere la oración. Otra semejanza consiste en que los pronombres personales de sujeto libres pueden constituir por sí solos un enunciado y, además, estos no establecen diferencias de género para la primera y la segunda persona singular, mientras que sí lo hacen para la tercera tanto de singular como de plural. Lo anterior resulta lógico al tener en cuenta que la tercera persona no está presente en muchos casos en cada situación comunicativa y, por ello, es necesario precisar su género. En relación con los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto, no se encuentran semejanzas.

En lo relacionado con las diferencias, una de ellas se evidencia en la posición que ocupan los

pronombres personales de sujeto y de objeto directo al interior de la oración. En español, estos últimos pueden aparecer en posición proclítica o enclítica; en wayuunaiki, por lo general, aparecen posterior al verbo, pero no ligados a este. En cuanto a los pronombres personales de sujeto, estos, en español, ocupan la posición que precede al verbo, mientras que, en wayuunaiki, ocupan la posición posterior al verbo.

Estos pronombres de sujeto también se diferencian en la forma utilizada para marcar el género y el número, pues en español no varían de acuerdo con el tiempo del verbo; en cambio, en wayuunaiki, sí se presenta dicha variación. Otra diferencia importante en los pronombres de objeto directo es que, en español, pueden ser de dos tipos: átonos o *tónicos*; por su parte, en wayuunaiki, solo tienen una forma. Los pronombres personales de objeto indirecto se diferencian, dado que en wayuunaiki se utiliza la marca *-müin*, ligada a la marca de persona y, en español, estos pronombres tienen las mismas formas que los de objeto directo para la primera y la segunda persona, y solo se diferencian de ellos por el contexto oracional o situacional.

Dados los contrastes identificados en el presente trabajo, es posible realizar algunas predicciones que deben ser puestas a prueba en estudios de contacto de lenguas y adquisición de L2. Lo anterior cobra importancia a raíz del fuerte contacto que estos idiomas tienen en el Caribe colombiano y venezolano, así como por el interés existente en fomentar una educación bilingüe en la misma región.

En primer lugar, debido a las similitudes entre las configuraciones de los sistemas pronominales de sujeto en el español y el wayuunaiki, y a su fácil identificación como referentes, es de esperarse que, para los aprendices de ambas lenguas como L2, se facilite la adquisición de estos. Por el contrario, se espera que, debido a las diferencias entre los sistemas pronominales de objeto directo e indirecto, y a su menor prominencia en las oraciones, estos sean adquiridos posteriormente. De igual modo, resulta probable que, debido a las



diferencias de estos últimos, algunas de sus características (p. ej., como la marcación de género o de número) puedan ser transferidas de la L1 a la L2. En este sentido, también se espera que los aprendices de wayuunaiki como L2 tiendan a omitir las partículas de género en las oraciones en las que empleen un sujeto expreso. Esto, debido a que en español no ocurre tal diferencia.

Dadas las distintas configuraciones en el orden oracional de los dos sistemas lingüísticos, se espera que los wayuu aprendices del español como L2 tiendan a usar más sujetos postverbiales que los hablantes nativos de la lengua romance. Contrario a ello, para quienes estén mucho más inmersos en el uso del español, se espera que tiendan a trasladar el orden sujeto + verbo + objeto al wayuunaiki. Lo mismo puede suceder con los hablantes nativos de español que están aprendiendo el wayuunaiki.

Por otro lado, es de suponerse que, debido a que los pronombres de objeto indirecto son marcados con *-müin* en wayuunaiki, estos pueden ser notables para los aprendices de este como L2. Contrario a ello, como en español se usan pronombres tónicos y átonos, lo más probable es que su adquisición por parte de los wayuu sea divergente a la de los hablantes nativos, y que, por tanto, se concentre en uno de los dos, por su carácter menos marcado.

A su vez, el hecho de que ambas lenguas sean de sujeto nulo puede sugerir que, al igual que en otras situaciones de contacto entre sistemas lingüísticos de este tipo (p. ej. veneto en contacto con el español, Barnes, 2010; maya en contacto con español, Michnowicz, 2015; español en contacto con wayuunaiki, Méndez, 2014; *inter alia*), los porcentajes de sujetos expresos se incrementen y, en algunos casos, las restricciones de tipo discursivo se debiliten. Lo anterior despierta aún más el interés si tenemos en cuenta que ambas comparten espacio en una zona en la cual el español se caracteriza por un alto porcentaje de uso de sujetos expresos en comparación con otras variedades del español (véase, por ej., Carvalho *et al.*, 2015).

No se puede desconocer tampoco que, debido a las repercusiones del intenso contacto lingüístico y al efecto que este puede tener en los sistemas de cada lengua (Matras, 2009), además de la situación de bilingüismo prolongado en algunas zonas del norte colombiano y venezolano, es de esperarse que a nivel dialectal se pueda encontrar un *continuum*. Este puede mostrar diferencias con las variedades del wayuunaiki y del español, en la medida en la que el contacto y el bilingüismo se hagan más o menos intensos.

Todas las anteriores predicciones precisan ser puestas a prueba pronto; de allí la utilidad de este estudio contrastivo y de otros que puedan aportar luz sobre el tema. En este sentido, nos encontramos aún en una etapa inicial para el estudio lingüístico en la zona guajira.

## Conclusiones

De acuerdo con lo visto, en el español y el wayuunaiki, los pronombres personales que cumplen funciones pronominales de sujeto, de objeto directo y de objeto indirecto tienen diferencias importantes. La posición que ocupan en la estructura oracional, las marcas utilizadas cuando no se expresa explícitamente el pronombre de sujeto y la estructura morfológica son quizás los elementos en donde se centran mayoritariamente las divergencias. Sin embargo, también tienen aspectos en común, como el hecho de que ambas lenguas pueden hacer uso de sujetos nulos y que los pronombres personales de sujeto libres no establecen diferencias de género para la primera y la segunda persona, mientras que sí lo hacen para la tercera.

Dada la utilidad de este tipo de trabajos para el aprendizaje de lenguas y los estudios de traducción (Ramón García, 2001; Rienda y Nieto, 2018; Tricás Preckler, 2010), resulta entonces valioso tener presente todos los elementos aquí desarrollados. Se hace necesario que los creadores de materiales didácticos para la enseñanza de ambas lenguas tengan en cuenta este tipo de estudios y que las actividades propuestas busquen fortalecer

las zonas en las que ambos sistemas gramaticales divergen. De igual manera, quienes se ocupan de la traducción wayuunaiki-español, pueden hacer uso de este tipo de investigaciones para facilitar su labor.

Por su parte, los estudios de bilingüismo y contacto de lenguas necesitan partir desde los hallazgos e hipótesis vistas en este estudio, y otros que le sigan, para dar cuenta de las particularidades que dicho contacto y bilingüismo poseen. Esto, sin duda, aportará a la teoría lingüística. Como efecto paralelo, se espera que el presente análisis pueda contribuir al aprendizaje y a la valoración de la lengua indígena, además de la importancia que se le debe dar al bilingüismo y a la diversidad cultural.

Por último, es fundamental señalar que no se hizo alusión a dos formas de pronombres personales: pronombres posesivos y pronombres oblicuos. Estos, al igual que otras unidades gramaticales, esperan por investigaciones contrastivas. Es primordial resaltar que nos encontramos en un momento histórico que provee las herramientas y los conocimientos necesarios para adentrarnos en estudios de este tipo. El futuro del legado histórico y cultural del wayuunaiki y del bilingüismo guajiro dependen, en parte, de los esfuerzos que la comunidad científica pueda hacer por promoverlos en el presente.

## Referencias

- Aikhenvald, A. Y. (1999). The Arawak language family. En R. Dixon y A. Y. Aikhenvald (Eds.), *The Amazonian languages* (pp. 65-106). Cambridge University Press.
- Alfaraz, G. (2015). Variation of overt and null subject pronouns in the Spanish of Santo Domingo. En A. M., Carvalho, R. Orozco y N. Lapidus Shin (Eds.), *Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective* (pp. 3-16). Georgetown University Press.
- Almela Pérez, R. (2015). *Morfología flexiva del español*. Diego Marín.
- Álvarez, J. (2017). *Compendio de la gramática de la lengua wayuu*. [https://www.academia.edu/35187896/Compendio\\_de\\_la\\_gram%C3%A1tica\\_de\\_la\\_lengua\\_wayuu](https://www.academia.edu/35187896/Compendio_de_la_gram%C3%A1tica_de_la_lengua_wayuu)
- Atencio, M. (2014). *Rasgos distintivos del español en contacto con el wayuunaiki en la parroquia Andrés Bello del municipio La Cañada de Urdaneta del Estado Zulia, Venezuela* [Unpublished master's dissertation]. University of Amsterdam.
- Barnes, H. (2010). Subject pronoun expression in bilinguals of two null subject languages. En K. Arregui, Z. Fagyal, S. A. Montrul y A. Tremblay, *Interactions in romance. Selected papers from the 38<sup>th</sup> Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL)* (pp. 9-22). John Benjamin Publishing Company.
- Carvalho, A. M., Orozco, R. y Lapidus Shin N. L. (2015). *Subject personal pronouns in Spanish. A cross-dialectal perspective*. Georgetown University Press.
- Civallero, E. (2008). Cultures ancestrals en universos moderns. *Digithum*, (10), 1-5. <http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/esp/civallero.pdf>
- Creissels, D. (2006). *Syntaxe générale. Une introduction typologique 1 Catégories et constructions*. Lavoisier.
- De Carvalho, F. (2016). The diachrony of person-number marking in the Lokono-Wayuunaiki subgroup of the Arawak family: reconstruction, sound change and analogy. *Language Sciences*, (55), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.02.001>
- De La Rosa Yacomelo, J. (2020a). Sujetos nulos: tipología lingüística, adquisición y contacto de lenguas. *Forma y Función*, 33(2), 109-134. <https://www.doi.org/10.15446/fyf.v33n2.79774>
- De La Rosa Yacomelo, J. (2020b). Subject pronoun expression in Spanish-Palenquero bilinguals: Contact and *Second Language Acquisition* [Tesis doctoral]. The Pennsylvania State University.
- Ehrman, S. (1972). *Wayuunaiki. A grammar of guajiro* [Tesis doctoral inédita]. University of Columbia.
- Ethnologue (s. f. 1). Spanish. <https://www.ethnologue.com/language/spa>
- Ethnologue (s. f. 2). Wayuu. <https://www.ethnologue.com/language/guc>
- Etxebarria Arostegui, M. (2012). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el Caribe colombiano. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo International Journal of Basque Linguistics and Philology (ASJU)*, 46(2), 271-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4922040>
- Fernández-Ordoñez, I. (1994). Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona. *Revista de Filología Española*, 74(1/2), 71-125. <https://doi.org/10.3989/rfe.1994.v74.i1/2.499>

- Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1209-1273). Espasa.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 1399-1426). Espasa Calpe S. A.
- Gallardo, A. (2004). Pronombre personal y persona gramatical. *Onomázein*, 2(10), 93-102. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755004.pdf>
- Holmquist, J. (2012). Frequency rates and constraints on subject personal pronoun expression: Findings from Puerto Rican highlands. *Language Variation and Change*, 24(2), 203-220. <https://doi.org/10.1017/S0954394512000117>
- Instituto Cervantes (2019). *El español una lengua viva: Informe 2019*. [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)
- Landaburu, J. (2004-2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 30(29), 3-22. [https://www.sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A\\_29-30\\_00.pdf](https://www.sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf)
- Mansen, R. y Captain, D. (2000). El idioma guajiro. En M. González y M. Rodríguez (Eds.), *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva* (pp. 795-810). Instituto Caro y Cuervo.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Martínez-Sanz, C. (2011). *Null and overt subjects in a variable system: The case of Dominican Spanish* [Doctoral dissertation]. University of Ottawa.
- Mejía Rodríguez, P.I. (2011). *Situación sociolingüística del wayuunaiki: Ranchería El Pasito* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Méndez Rivera, N. J. (2014). *La expresión de los pronombres personales sujetos en español: evidencia desde el lenguaje nativo y no nativo y sus implicaciones para la clase de Español Lengua Extranjera*. IX Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura.
- Méndez-Rivera, N. J. (2020). *Linguistic outcomes of the Wayuunaiki-Spanish Language contact situation* [Tesis doctoral]. University of Ottawa.
- Michnowicz, J. (2015). Subject pronoun expression in contact with Maya in Yucatan Spanish. In A. M., Carvalho, R. Orozco y N. Lapidus Shin (Eds.), *Subject pronoun expression in Spanish. A cross-dialectal perspective* (pp. 101-119). Georgetown University Press.
- Mijangos, V. y Ponce de León, R. Z. (2017). Tratamiento de la flexión verbal en español a partir del modelo de palabra y paradigma. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 6(2), 207-231. <http://dx.doi.org/10.7557/1.6.2.4116>
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I. y Ureña-Torero, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Olza, J. y Jusayú, M. A. (2012). *Gramática de la lengua guajira (morfosintaxis)* (3.ª ed. modificada y aumentada). Universidad Católica Andrés Bello, Montalbán La Vega.
- Oquendo, L. (2014). Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios. *Lengua y Habla*, (18), 107-117. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374008.pdf>
- Orozco, R. (2015). Pronominal variation in Colombian Costeño Spanish. In A. M., Carvalho, R. Orozco y N. Lapidus Shin (Eds.), *Subject pronoun expression in Spanish. A cross-dialectal perspective* (pp. 17-37). Georgetown University Press.
- Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York. Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford University Press.
- Pérez van Leenden, F. (2003). *Aproximaciones a la multi e interculturalidad y a la calidad y mediocridad educativa en La Guajira*. En I Congreso Colombiano inteligente: estándares y estrategias de aula para la formación de lectores competentes, Fonseca; Uniguajira / CELIKUD / SEEBI.
- Pimiento Prieto, M. y Pérez van-Leeden F. J. (1997). La traducción de apartes de la Constitución Política de Colombia al wayuunaiki: algunos aspectos y problemas. *Amerindia*, (22), 151-176. [https://sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A\\_22\\_12.pdf](https://sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_22_12.pdf)
- Ramírez, H. (2012). El español en territorios indígenas. En C. Patiño Roselli y J. Bernal Leongómez (Coords.), *El lenguaje en Colombia* (pp. 673-693). Academia Colombiana de la Lengua e Instituto Caro y Cuervo.
- Ramírez, R. (2011). *Interrelación sociolingüística wayuu y criolla en la ciudad de Riobacha*. Gente Nueva.
- Ramírez, R. (2018). Categorías gramaticales relacionadas con el nombre en wayunaiki. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Ramírez González, R. y Dieck, M. (2019). Los pronombres personales en wayuunaiki. *Lenguaje*, 47(2), 479-513. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6824>

- Ramírez González, R. y De La Rosa Yacomelo, J. (2021). La movilidad de los indígenas wayuu. Migración y contacto de lenguas [en proceso de publicación].
- Ramón García, N. (2001). Lingüística contrastiva y traducción. En A. Barr, J. Torres del Rey y M. R. Martín Ruano (Eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 617-623). Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española. (2019, 11 de noviembre de). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/pronombre>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros, S. L. U.
- Rienda, J. y Nieto Núñez, N. M. (2018). Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil. *Porta Linguarum*, (30), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6691577.pdf>
- Sabogal Valencia, A. M. (2018). *The variable expression of transitive subject and possessor in Wayuunaiki (Guajiro)* [Tesis doctoral]. The University of New Mexico.
- Salcedo, C. (2010). The phonological system of Spanish. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 195-209. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2010.769>
- Tricás Preckler, M. (2010). Lingüística contrastiva y traducción: aproximaciones interculturales, *Synergies Espagne*, (3), 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3194042>
- Trillos Amaya, M. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 172-201. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a08>

## Anexos

172

### Anexo 1. Listado de materiales para la enseñanza del wayuunaiki

- Álvarez, J. (s. f.). *Curso inicial de lengua wayuu. Lectoescritura y gramática básica*. [https://www.academia.edu/15288192/Curso\\_inicial\\_de\\_lengua\\_wayuu\\_Lectoescritura\\_y\\_gram%C3%A1tica\\_b%C3%A1sica](https://www.academia.edu/15288192/Curso_inicial_de_lengua_wayuu_Lectoescritura_y_gram%C3%A1tica_b%C3%A1sica)
- Apps YoGo. (2014). *Traductor wayuunaiki (Versión 1.0)* [Aplicación móvil]. Google Play Store. Riohacha, La Guajira, Colombia. <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.com.yogo.wayuunaiki&hl=es&gl=US>
- Bustos Flórez, Y. A. (2014). *Waashajai Waniiki - Hablemos nuestra lengua*. [Audiocurso. Incluye libro y CD. Autoedición].
- Gonzalez, M. (2001). *Wayuunkeera. Cartilla trilingüe & cuaderno de actividades*. <https://es.scribd.com/doc/2626340/Wayuunkeera-Manual-de-wayuu>
- Oñate Díaz, G. M. (2010). *Cartilla de wayuunaiki. El guajirito lee y escribe*. Universidad de La Guajira.

### Anexo 2. Listado de abreviaturas

- 1SG = 1.<sup>a</sup> persona singular  
 1PL = 1.<sup>a</sup> persona plural  
 2SG = 2.<sup>a</sup> persona singular  
 2PL = 2.<sup>a</sup> persona plural  
 3SG.MASC = 3.<sup>a</sup> persona singular masculino  
 3PL.MASC = 3.<sup>a</sup> persona plural masculino  
 3SG.FEM = 3.<sup>a</sup> persona singular femenino



3PL.FEM = 3.<sup>a</sup> persona plural femenino

PL = plural

PAS = pasado

PRES = presente

FUT = futuro

MASC.SG = masculino singular

FEM.SG = femenino singular

GEN = genitivo

SUP = superisivo\*

OD = objeto directo

DEF= definido

INDEF = indefinido

DAT = dativo

\* Es una marca de caso típica de la lengua wayuu que se utiliza para indicar posición “encima de, sobre”. El caso fue documentado en Ramírez (2018).

**Cómo citar este artículo:** Viloría Rodríguez, L., De La Rosa Yacomelo, J., Ramírez González, R., y García Segura, D. (2022). Pronombres en wayuunaiki y español: una mirada contrastiva. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 153-173. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a08>

# LAS TÉCNICAS DE ANIMACIÓN Y LA ESTÉTICA DE LA IMAGEN EN LA REESCRITURA FÍLMICA DE LA LITERATURA FANTÁSTICA INFANTIL Y JUVENIL DIFUNDIDA EN ESPAÑA (1996-2019)

ANIMATION TECHNIQUES AND IMAGE AESTHETICS IN THE REWRITING FOR THE BIG SCREEN OF FANTASTIC CHILDREN AND YOUTH LITERATURE BROADCAST IN SPAIN (1996-2019)

TECHNIQUES D'ANIMATION ET ESTHÉTIQUE DE L'IMAGE DANS LA RÉÉCRITURE FILMIQUE DE LA LITTÉRATURE FANTASTIQUE POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE DIFFUSÉE EN ESPAGNE (1996-2019)

TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO E ESTÉTICA DA IMAGEM NA REESCRITA FÍLMICA DA LITERATURA FANTÁSTICA INFANTIL E JUVENIL DIFUNDIDA NA ESPANHA (1996-2019)

174

**Rocío García-Pedreira**

Profesora Departamento de Didácticas Aplicadas, LITER21, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.  
mariadelrocio.garcia.pedreira@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5102-5078>

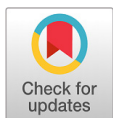
**Sara Reis da Silva**

Profesora Departamento Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão, IE-CIEC, Universidade do Minho, Minho, Portugal.  
sara\_silva@ie.uminho.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0041-728X>

## RESUMEN

En la actualidad, hay escasez de investigaciones y estudios teóricos sobre cine infantil o familiar, lo cual dificulta la concreción de desarrollos curriculares sobre la materia que permitan la actualización de la formación docente y la utilización de estas producciones en el aula. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo fue indagar sobre la incidencia que tuvo la utilización de técnicas de animación en la creación de películas infantiles o familiares que reescribieron obras de la literatura infantil y juvenil fantástica, desde finales del siglo pasado, y se difundieron en España. Al respecto, se plantea un diseño metodológico mixto, basado en una investigación ex post facto con orientación descriptiva, y el análisis de contenido de productos de carácter verbo-icónico (películas) e impresos (obras literarias). Los resultados indican que hay una tendencia creciente por la reescritura en imagen real, y el empleo de técnicas de animación que introducen efectos visuales para salvar las dificultades inherentes al proceso de recrear en la gran pantalla eventos, personajes o escenarios imposibles y hacerlos pasar por reales. En todo caso, el fenómeno adaptador es una realidad constante y asidua que condiciona y determina el proceso de socialización del individuo. Por tanto, es fundamental estudiar dicho fenómeno para la superación de las carencias educativas en este sentido y el desarrollo de programaciones didácticas eficaces.

**Palabras clave:** cine; estética de la imagen; literatura infantil; literatura fantástica; literatura juvenil; reescritura fílmica; técnicas de animación.



Recibido: 2021-03-13 / Aceptado: 2021-05-27 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a09>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



## ABSTRACT

Currently, there is a lack of research and theoretical studies on children and family movies, which makes it difficult to point out curricular developments on the subject which allow the updating of teacher training programs and the use of those productions in the classroom. Given this gap, this work aims to inquire about the incidence of animation techniques on the development of children and family movies which rewrote children's and youth literature for the big screen since the end of the last century, in Spain. In this regard, a mixed methodological design is proposed, based on ex post facto research with a descriptive orientation and content analysis of verbo-iconic (films) and printed (literary works) products. The results indicate that there is a growing trend for rewriting in real image and for the use of animation techniques that introduce visual effects with the purpose of overcoming the difficulties inherent in the process of recreating, on the big screen, events, characters or impossible scenarios and making them pass for real. In any case, the adaptation phenomenon is a constant and assiduous reality that conditions and determines the process of socialization of the individual. Therefore, it is fundamental to study this phenomenon to overcome educational deficiencies in this sense and to develop effective didactic programming.

**Keywords:** cinema; aesthetics of image; children's literature; fantastic literature; youth literature; filmic rewriting; animation techniques.

## RÉSUMÉ

Compte tenu du manque de recherches et d'études théoriques sur le cinéma d'enfants ou de famille, qui rend difficile de préciser les développements curriculaires sur le sujet qui permettent la mise à jour de la formation des enseignants et l'utilisation de ces productions en classe, l'objectif principal de ce travail est de s'enquérir de l'incidence que l'utilisation des techniques d'animation a pour la création de films pour enfants ou familiaux qui réécrivent des œuvres de la littérature fantastique pour enfants et jeunes, depuis la fin du siècle dernier, avec diffusion dans l'État espagnol, en tenant compte de l'esthétique de l'image résultante et son adéquation aux différents groupes d'âge. À cet égard, une conception méthodologique mixte est proposée, basée sur une recherche ex post facto à orientation descriptive, basée sur l'analyse de contenu de produits verbo-iconiques (films) et imprimés (œuvres littéraires). Les résultats indiquent qu'il existe une tendance croissante à la réécriture en image réelle, qui utilise des techniques d'animation afin d'introduire des effets visuels pour surmonter les difficultés inhérentes au processus de recréer, sur grand écran, des événements, des personnages ou des scénarios impossibles et les rendre passer pour de vrai. Dans tous les cas, le phénomène de l'adaptateur est une réalité constante et assidue qui conditionne et détermine le processus de socialisation de l'individu, dont l'étude et l'attention sont fondamentales pour surmonter les carences éducatives en ce sens et le développement d'une programmation didactique efficace.

**Mots clés :** cinéma ; esthétique des images ; littérature d'enfance ; littérature fantastique ; littérature de jeunesse ; réécriture filmique ; techniques d'animation.

## RESUMO

Diante da carência de pesquisas e estudos teóricos sobre cinema infantil ou familiar, o que dificulta a especificação de desenvolvimentos curriculares sobre o tema que permitam a atualização da formação de professores e o uso dessas produções em sala de aula, o objetivo principal deste trabalho é indagar sobre a incidência que

o uso de técnicas de animação tem para a criação de filmes infantis ou familiares que reescrevem obras de literatura infanto-juvenil fantástica, desde finais do século passado, com difusão no Estado espanhol, tendo em conta a estética da imagem resultante e sua adequação para diferentes faixas etárias. Nesse sentido, propõe-se um desenho metodológico misto, baseado em pesquisa *ex post facto* com orientação descritiva, a partir da análise de conteúdo de produtos verbicônicos (filmes) e impressos (obras literárias). Os resultados indicam que há uma tendência crescente de reescrita em imagem real, que utiliza técnicas de animação para introduzir efeitos visuais para superar as dificuldades inerentes ao processo de recriar, na tela grande, eventos, personagens ou cenários impossíveis e torná-los possíveis. De qualquer forma, o fenômeno adaptador é uma realidade constante e assídua que condiciona e determina o processo de socialização do indivíduo, cujo estudo e atenção são fundamentais para a superação de deficiências educacionais nesse sentido e o desenvolvimento de uma programação didática eficaz.

**Palavras-chave:** cinema; estética da imagem; literatura infantil; literatura fantástica; literatura juvenil; reescrita fílmica; técnicas de animação.



## Introducción

En el año 2019, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España publicó *Cine y educación*, un documento marco para el proyecto pedagógico sobre dicho tema, con el objetivo de instar al Gobierno central y a las comunidades autónomas a que implantaran planes educativos referidos a la enseñanza audiovisual y a que los desarrollaran en cada ámbito autonómico, con el propósito de poner fin a las profundas carencias del sistema educativo en este asunto. Este documento destaca que es importante diferenciar el rol específico del lenguaje fílmico respecto al uso común del medio audiovisual, e incluye la alfabetización cinematográfica como uno de los tres tipos que engloba la alfabetización audiovisual, además de la visual y la televisiva (Lara *et al.*, 2019).

Además, en sintonía con la división que recoge Ana M. Camuñas García-Miguel (2017) en cuanto a la doble posibilidad de utilización pedagógica del cine como contenido en sí mismo o recurso educativo transversal, el documento concluye que los cursos ofrecidos por los centros de formación continua de las consejerías educativas tienden a trabajar el cine de forma transversal, principalmente como recurso ligado a los valores y a la salud, y no de modo curricular, como contenido. Esta doble consideración se puede apreciar en propuestas didácticas actuales, como las desarrolladas por García Arias (2020) o Núñez-Gómez *et al.* (2020), que asumen el cine como recurso educativo para la educación en valores, al identificarlo como fenómeno social. En este sentido, entre las mayores dificultades para la alfabetización audiovisual, se encuentran la preparación de los docentes y la escasez de materiales didácticos o de orientaciones metodológicas (Guichot y Álvarez, 2002; Pérez Millán, 2014).

En el caso concreto del cine como contenido educativo, la Comisión Europea (2013) define la *alfabetización fílmica* como el nivel de comprensión de una película, la capacidad de tener estrategias para elegir películas, la competencia

para ver y analizar críticamente su contenido, el lenguaje cinematográfico y los aspectos técnicos, así como la capacidad de utilizar estos recursos en la producción creativa de imágenes en movimiento.

Teniendo en cuenta esta noción y los contenidos propios de la competencia en comunicación audiovisual acerca del lenguaje propio del cine (Ferrés Prats, 2007; Marfil Carmona, 2008; Oliva Rota, 2006), el desarrollo de la competencia fílmica lleva implícitos la adquisición de distintos saberes, entre los que se encuentran los conocimientos culturales, historicistas y enciclopédicos; la identificación, el conocimiento y la interpretación del uso fílmico del lenguaje audiovisual; y el conocimiento de las relaciones hipertextuales entre películas y otras manifestaciones artísticas, como la literatura o la novela gráfica. Todos ellos se contemplan en el desarrollo de esta investigación, que pueda también funcionar como un recurso para mediadores (docentes y familias) entre cine e infancia, especialmente recomendable para obtener los valores del cine recogidos por Lucía María Vicent Martín (2016). Entre ellos, destacamos la necesidad de informarse antes de elegir la película que se va a utilizar con el alumnado para asegurar su adecuación a los intereses y las capacidades del espectador, y su viabilidad en el marco de unos objetivos curriculares concretos.

En efecto, el conocimiento integral de las obras literarias y fílmicas creadas para la infancia y la juventud, o consideradas así tras un proceso de apropiación, es fundamental para la realización de programaciones curriculares exitosas. En los últimos años, el interés académico e investigador por la literatura infantil y juvenil (LIJ), con el objetivo de evitar la instrumentalización de estas producciones en las aulas, ha crecido exponencialmente, mientras el tratamiento y estudio del cine infantil y familiar sigue respondiendo a iniciativas aisladas.

Ante la escasez de estudios similares y con el propósito de motivar el interés de análisis de las producciones fílmicas dirigidas a la infancia y sus

familias como obras de arte con interés educativo, el objetivo del presente estudio es indagar sobre la incidencia y posibles funciones de la utilización de técnicas de animación en la creación de películas infantiles o familiares que reescriben obras literarias infantiles o juveniles, con eventos, personajes o escenarios propios de la literatura fantástica, a partir de un corpus compuesto por un total de 75 producciones estrenadas en España entre los años 1996 y 2019.

### Marco teórico

Para profundizar en los ámbitos básicos para la comprensión del estudio, en este apartado nos ocupamos de las relaciones entre la literatura fantástica con el público infantil y juvenil, y con la reescritura filmica.

#### La literatura fantástica y el público infantil y juvenil

178

Los grandes teóricos de lo *fantástico literario* coincidían en que este se construye sobre la noción de lo *imposible* (Furtado, 1980; Hume, 1984; Irwin, 1976; Jackson, 1986; Manlove, 1975, 1983; Todorov, 1970/1994). Según Todorov, “lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural” (1970/1994, p. 24). Por tanto, ese tiempo de duda corresponde al único momento de existencia de lo fantástico, que se decide por uno de los subgéneros colindantes gracias a la decisión del personaje o el lector: si las leyes de la realidad quedan intactas y, de alguna manera, permiten explicar los fenómenos representados, se estaría en el campo de influencia de lo extraño; si es necesario admitir nuevas leyes para explicar el fenómeno, la obra pertenecería al género maravilloso. Si se aplica esta taxonomía a la diversidad de obras literarias fantásticas infantiles o juveniles, la mayoría de ellas se aglutinan en el ámbito de lo maravilloso.

Motivados por las limitaciones de los estudios de lo fantástico existentes y tras el inesperado éxito

de sagas como *Harry Potter*, de J. K. Rowling, o *His Dark Materials* de Philip Pullman, que hizo patente la existencia de una dimensión propia y autónoma de lo fantástico respecto a la literatura institucionalizada o de adultos, empezaron a suceder estudios sobre literatura fantástica infantil y juvenil, que hacen especial referencia a los ámbitos inglés y estadounidense desde una perspectiva cronológica (Egoff, 1988; Johansen, 2005; Levy y Mendlesohn, 2016; Manlove, 2003; Sachiko Cecire, 2019).

Al mismo tiempo, otro grupo de investigadores se centraba en aproximarse al concepto desde una perspectiva teórica, para así poder desarrollar una propuesta taxonómica de estas narrativas que, en términos generales, respondían a la existencia (evidente o sugerida) de un mundo secundario-fantástico (Gamble y Yates, 2008; Held, 1985; Nikolajeva, 1988). Así, el concepto del *mundo secundario-fantástico* fue acuñado por primera vez por J. R. R. Tolkien en el ensayo “On Fairy Stories” (1983), quien describe este mundo secundario como lo real descontextualizado a través del poder de la imaginación, de modo que “man becomes a sub-creator” (p. 122). Además, también hace referencia al concepto de “willing suspension of disbelief” (p. 132), acuñado en 1817 por el poeta y filósofo Samuel Taylor Coleridge, que se utiliza para describir el proceso por el cual una persona suspende temporalmente su sentido de lo real, con el objetivo de ser capaz de apreciar una historia imposible o, más concretamente, una ficción fantástica.

La complejidad a la hora de tipificar las relaciones que se establecen entre los mundos real-primario y secundario-fantástico hizo que autores como Pamela S. Gates *et al.* en *Fantasy Literature for Children and Young Adults* (2003) o Maria Nikolajeva, en el artículo “The Development of Children’s Fantasy” (2012), optaran por ofrecer clasificaciones con base en aspectos más concretos.

En el primer caso, Gates *et al.* (2003) diferenciaron entre *cuentos de hadas*, que, a su vez, se

dividían en cuentos de hadas populares provenientes de la tradición oral y cuentos de hadas escritos por autores concretos; *fantasías mixtas*, cuando se combina fantasía y realidad de distintas maneras y en distintas proporciones, con las subcategorías de viajes, transformaciones, animales parlantes y magia; y las narrativas que siguen *tradiciones heroico-éticas*, que responden a adaptaciones de la tradición heroica o mitológica, en las que se recurre a un mundo con figuras de orden superior y héroes de edades próximas al lectorado más joven, que representan el bien en lucha contra el mal.

Por su parte, Nikolajeva (2012) decide explicar el fenómeno mediante el agrupamiento de obras según sean de viajes en el tiempo, fantasías de animales, juguetes o personas diminutas, mundos alternativos y fantasías visuales, extendiendo la consideración de los álbumes ilustrados como una categoría en sí misma y situándolos en un lugar relevante dentro de la tipología propuesta.

En efecto, Lucas Gagliardi (2020) señala, como uno de los principales problemas de las definiciones restrictivas de lo fantástico, su incapacidad para poder explicar su configuración en textos recientes; y habla de un segundo grupo de teorías “integradoras”. De entre ellas, destaca la propuesta de la investigadora Farah Mendlesohn, desarrollada en el volumen *Rhetorics of Fantasy* (2008), donde ejemplifica la taxonomía con obras fantásticas, sean infantiles o no. En este sentido, cabe destacar que la diferencia entre la construcción de narrativas fantásticas para público infantil, juvenil o adulto no reside en las técnicas de inclusión de lo fantástico o la forma y la presencia del elemento imposible, que se pueden entender como construcciones análogas (Gates *et al.*, 2003, p. 9). Mendlesohn toma como principal referencia la obra de Brian Attebery (1980, 1992, 2014), quien propone la definición de las categorías como *fuzzy sets*, es decir, “categories defined not by a clear boundary or any defining characteristic but by resemblance to a single core example or group of

examples (strategies)” (2014, cap. 1). También sostiene que la premisa fundamental de la que parte la fantasía es la de contar cosas que no solo no han sucedido, sino que además no podrían haber sucedido de ninguna manera.

En su libro, la investigadora relaciona cinco modos o categorías de lo fantástico: *portal-quest fantasy*, que engloba las nociones de *portal fantasy*, un mundo fantástico al que se accede por medio de un portal, y *quest fantasy*, cuando el protagonista parte de una vida ordinaria y entra en contacto directo con lo fantástico a partir de un viaje exploratorio; *immersive fantasy*, cuando lo fantástico no recibe ningún tipo de explicación, ya que está normalizado dentro de la realidad de la ficción; *intrusion fantasy*, cuando lo fantástico irrumpe en la dinámica del mundo de la ficción, entendido como ordinario y predecible, que vuelve a la normalidad cuando el elemento o personaje fantástico regresa a su lugar de origen; *liminal fantasy*, cuando, en un mundo que se identifica como real, lo fantástico da señales de existencia, pero no se confirma como tal, causando en el lector una continua sensación de extrañeza; y el grupo de los *irregulars*, obras que no cuentan con suficientes puntos en común como para crear una nueva categoría.

La cercanía y la predisposición de los más jóvenes por las modalidades genéricas de lo fantástico contrastan con el desprecio manifiesto de la crítica literaria hacia la literatura fantástica calificada como un subgénero. David Pujante, en su artículo “Las inquisiciones de la literatura fantástica” (2016), reflexiona sobre el maltrato secular que ha sufrido la literatura fantástica en la literatura occidental, incidiendo en las críticas a sus lectores, por consumirla, y a los editores y a escritores, por satisfacer la demanda. No obstante, a partir del éxito de sagas juveniles como *Juego de tronos*, *Crepúsculo* o *Los juegos del hambre*, concluye que “los jóvenes que viven en este mundo nuevo, nada reconocen de suyo en todas las inquisiciones de la literatura fantástica a las que nos hemos referido previamente” (Pujante, 2016, p. 60).

En el caso de la infancia, la fantasía es una constante necesaria y positiva, que va mutando su presencia y materialización en la ficción, para adaptarse a los cambios evolutivos que se van sucediendo en el proceso de crecimiento. Jacqueline Held ha defendido con rotundidad la importancia de la fantasía literaria en la estimulación del pensamiento crítico, de la inteligencia y de las capacidades creativas de los más jóvenes, y afirma que “las raíces de la fabulación no se vuelven racionales intentando suprimirlas de la infancia, sino, por el contrario, ayudando al niño a manejar esa fabulación con más y más finura, alejamiento y distancia” (1985, p. 36). En esta línea, la Tabla 1 recoge las cuatro fases que reconoce la psicología evolutiva —primera infancia, segunda infancia, tercera infancia y adolescencia—, en relación con las etapas específicas del desarrollo cognitivo delimitadas por Jean Piaget (1933/2001, 1964/1991), las preferencias temáticas, estructuras literarias y diseños de libros correspondientes según la clasificación de Cerrillo y Yubero (2007), las etapas lectoras (Hernández López, 2015) y los ciclos literarios en la infancia (Medina, 1957).

### La reescritura filmica de la literatura fantástica

Wells (2007) afirmaba que el lenguaje de la animación se caracteriza por ser el arte de lo imposible: es capaz de mostrar una representación distinta de la realidad y de crear mundos que transgreden los códigos y las convenciones naturales, donde todo lo imaginable es factible. En este sentido, la propia imposibilidad de lo fantástico implica que la “reescritura filmica” de lo fantástico literario mediante la imagen en vivo, es decir, la grabación directa de escenarios y personajes, sea insuficiente, y se haga necesario recurrir a distintas técnicas de animación. En efecto, la recurrencia de la utilización de la animación en la producción de estas obras se hace evidente en la gran presencia de reescrituras filmicas de la LIJ fantástica en la relación de nominados y premiados de los principales galardones internacionales a largometrajes animados (Oscar,

Golden Globes, Annie y BAFTA), estudiados por G-Pedreira (2020), quien explica que una de las ventajas frecuentes, tras el estreno de la reescritura filmica de una obra literaria, es la reedición del hipotexto de partida y, para algunas obras, la reactivación de obras parcialmente olvidadas o la difusión internacional de otras.

Al igual que en el estudio mencionado y siguiendo la reflexión realizada por Pérez Bowie (2010), en este trabajo se prioriza el término “reescritura filmica”, en detrimento del de “adaptación cinematográfica”, ya que aquel hace referencia a un proceso de apropiación y de revisión consistente en transformar y trasponer, en mirar desde un nuevo contexto un texto precedente, por medio de una serie de operaciones sobre los hipotextos literarios, que “impliquen una intervención a fondo basada en una poética personal y, dotada, por consiguiente, de un cierto grado de reflexividad” (Pérez Bowie, 2010, p. 39).

En este sentido, Álvaro Cadavid defiende la necesaria reconciliación del cine y la literatura, y la inoperancia de la fidelidad como criterio de valoración crítica de hipertextos filmicos, al considerar la reescritura filmica como “un instrumento para difundir y ampliar los mercados de los textos literarios entre los espectadores del cine” (2000, p. 112).

Como ya hemos adelantado, el diálogo intertextual (Stam, 2000) entre la literatura infantil y juvenil y el cine ha sido una constante desde los comienzos del siglo XX, ya que, en palabras de McCallum, “historically, film media has always had a partiality for adaptation of literary sources, especially of canonical or ‘classic’ literary texts and of children’s texts, with some of the earliest film adaptations being of children’s novels” (2018, p. 1).

Por tanto, reconocemos la animación como una de las principales opciones técnicas a la hora de llevar a la gran pantalla historias, lugares o eventos fantásticos; además de que un alto porcentaje de estas producciones son catalogadas como cine infantil o familiar.



**Tabla 1** Correspondencia entre las cuatro fases reconocidas por la psicología evolutiva, las etapas específicas del desarrollo cognitivo, las preferencias temáticas, estructuras literarias y diseños de libros, las etapas lectoras y los ciclos literarios en la infancia

Fases de la psicología evolutiva	Etapas específicas del desarrollo cognitivo		Temas	Estructura literaria	Diseño	Etapas lectoras	Ciclos literarios
Primera infancia	Estadio sensoriomotor	(0-2 años)	Sinsentidos	Expresión muy sencilla	Ilustraciones a toda página. Preferentemente a todo color	Etapa auditiva	Período glósico-motor
			Familiares y conocidos	Pocos contenidos	La acción se secuencia de página a página		
Segunda infancia	Estadio preoperacional	(3-6 años)	Composiciones propias del cancionero infantil popular	Es importante la unión de expresión verbal y gestual; tienen mucho valor las aliteraciones, repeticiones, etc.	Gran formato y letra muy grande	Prelectura	Ciclo animista
			Familiares al mundo que rodea al niño	Escasa carga conceptual y sencillez expresiva. Son preferibles las estructuras que pueden leerse individual o grupalmente, y aquellas pensadas para ser escuchadas	Gran formato		
			Fabularios y cuentos breves	Interesa más la sucesión de hechos que el argumento	Muchas ilustraciones (mejor a todo color) y texto breve. Letra grande		

**Tabla 1** Correspondencia entre las cuatro fases reconocidas por la psicología evolutiva, las etapas específicas del desarrollo cognitivo, las preferencias temáticas, estructuras literarias y diseños de libros, las etapas lectoras y los ciclos literarios en la infancia (Cont.)

Fases de la psicología evolutiva	Etapas específicas del desarrollo cognitivo		Temas	Estructura literaria	Diseño	Etapas lectoras	Ciclos literarios	
Tercera infancia	Estadio de las operaciones concretas	(7-8 años)	Cuentos maravillosos (hadas) y leyendas extraordinarias	Brevidad, exposición clara, desenlace rápido y mucha acción	Tipografía grande y clara	Iniciación lectora	Ciclo de lo maravilloso	
			Fabularios	Planteamiento, nudo y desenlace	Refuerzo del texto con un 25 % de ilustraciones como mínimo			
			Humor e historias divertidas con elementos sorprendentes	Con argumento: pueden ser textos versificados, no muy extensos, que desarrollen la atención y faciliten la memorización				
		(9-11 años)	Aventuras reales y fantásticas	Acción dinámica	Ilustraciones fieles al texto	Autonomía lectora		Fantástico-realista/ aventura
				Ausencia de moralejas				
			Biografías y hagiografías sencillas	Diálogos	Tipografía ya normalizada			
	Caracterización de los personajes							
	Descripciones rápidas							
	Elementos humorísticos		Formato convencional					
	Deportes	Libros de aproximadamente 120 páginas						
	Vidas animales		Sintaxis breve y sencilla					
	Adolescencia	Estadio de las operaciones formales	(A partir de los 12)	Reales, actuales, históricos	Argumento desarrollado	Extensión variable	Madurez lectora	Ciclo sentimental y artístico
Biografías documentadas, libros de humor y de deportes. Libros de misterio y de ciencia ficción				Exposiciones detalladas y descripciones extensas	Presentación atractiva			
Libros con historias creativas y capaces de provocar sorpresa				Se deben evitar los cambios bruscos de tiempo y priorizar obras con finales cerrados	Pueden llevar o no ilustraciones			

Fuente: Cerrillo y Yubero (2007), Hernández López (2015), Medina (1957) y Piaget (1933/2001, 1964/1991).

A partir de la revisión de distintos estudios teóricos que han explorado este fenómeno (Arendt *et al.*, 2010; Bazalgette y Staples, 1995; Brown, 2012, 2017, 2019; Brown y Babington, 2015; Donald y Seale, 2013; Hermansson y Zepernick, 2019; Krämer, 2002; Newton, 2006; Parry, 2013; Rodríguez Rosell y Melgarejo Moreno, 2010) y las recomendaciones por franjas de edad que califican la idoneidad de las producciones cinematográficas, entendemos el *cine infantil* como el conjunto de producciones que puede ser visionado por la infancia (hasta los 12 años), mediante su adecuación en cuanto a contenido y forma, bien dirigiéndose a los más pequeños de modo explícito (películas con el distintivo “especialmente recomendadas para la infancia”) o implícito (películas familiares). A su vez, el *cine familiar* agrupa las producciones ambivalentes que se sitúan, al mismo tiempo, dentro del campo de influencia de las películas para adultos y de las películas infantiles (calificaciones “A”: apta para todos los públicos y “7”: no recomendada para menores de 7 años), denominaciones que pueden variar en función del país.

El interés educativo de estas producciones en las etapas de educación obligatoria ha ido en aumento durante los últimos años, a la vista del protagonismo que tienen en los momentos de ocio de los más jóvenes y las consecuencias del menosprecio ingenuo y generalizado del poder socializador del entretenimiento (Yubero, 2005). En esta línea se pronuncian autores como Ambròs y Breu (2007), González-Fernández *et al.* (2018), López Serrano (2019) y Ortega Carrillo y Pérez García (2013), quienes sostienen que el analfabetismo mediático<sup>1</sup> es el propio de nuestros tiempos, y que la capacidad del cine de influir en sus espectadores, unida a la creciente influencia sociológica sobre las actitudes y los hábitos de la ciudadanía, hacen de la evolución y la mejora de la presencia e inclusión

1 Ambròs-Pallarès (2020, p. 10) explica que el alfabetismo mediático está centrado en la escuela, mientras el transmedia tiene el foco de desarrollo en los momentos fuera de las aulas, ya que se asienta sobre los estudios culturales y la ecología de los medios.

del cine en las aulas una necesidad acuciante. Además, también resaltan que existen una disonancia evidente entre el interés y las posibilidades educativas y el uso real como contenido educativo, por lo que se hace necesario un aumento y mejora de la sensibilización y responsabilidad del profesorado, a la hora de planificar acciones educativas completas, con utilidad teórico-práctica.

Por otra parte, para cumplir con el propósito principal de este estudio, se ha tenido en consideración la mejora de las posibilidades técnicas de la animación y la consecuente tendencia actual en la creación de reescrituras fílmicas de la literatura fantástica, que ha pasado de producir obras donde los códigos de la animación dominan la estética de la película, a otras donde son usados para salvar los problemas derivados de mostrar elementos imposibles, pero que buscan una representación realista de lo fantástico. Por tanto, se puede hablar de distintas categorías, en función de la intención que subyace en la utilización de unas determinadas técnicas de animación y la estética del resultado final:

- *Películas de estética animada (función subversiva)*: el resultado final es una película realizada, de manera íntegra, mediante técnicas de animación que determinan la construcción estética de la obra. En ningún momento hay duda de que no estamos ante imágenes reales.
- *Películas de estética realista (función normalizadora)*: el resultado final es una película donde la utilización de técnicas de animación es imperceptible en la construcción estética de la obra, formando parte de los efectos especiales, en concreto, visuales digitales. Según Manuel Armenteros Gallardo (2011, p. 1), los efectos especiales son aquellos artificios que dan apariencia de realidad a ciertas escenas, pudiendo dividirse en visuales y sonoros. Los efectos visuales son procesos por los cuales se integran las tomas de acción en vivo y las imágenes generadas por ordenador, con el objetivo de crear ambientes que parezcan realistas, mientras los efectos sonoros se encargan de la reconstitución artificial de efectos

acústicos que acompañan la imagen en movimiento. El autor también señala que, para que las representaciones resulten convincentes y eficaces, es necesario el naturalismo de la representación virtual, la indistinción en el plano de la representación y la integración imperceptible en el espacio de la historia. Los realizadores recurren a la animación digital para suplir la naturaleza de los elementos fantásticos y conseguir la máxima referencialidad posible, obteniendo películas donde lo imposible es representado de manera “realista” (p. 1).

- *Películas de estética mixta (función adaptativa)*: el resultado final es una película donde la imagen real y la imagen animada se integran para la construcción estética final, de modo que ambas comparten protagonismo. No es posible la concepción de la obra sin una de ellas, y la recurrencia de una u otra depende de las decisiones tomadas por la persona a cargo de la dirección sobre cómo interpreta, a nivel audiovisual, la retórica de lo fantástico.

184

En un contexto como el actual, en el que las posibilidades de la animación digital han revolucionado la manera de hacer cine, no solo de animación, las funciones atribuidas a cada categoría estética responden al interés del equipo de producción de suscitar una manera de ver el filme. En el caso de películas donde la estética animada domina durante todo el metraje, se establece un cierto distanciamiento con respecto a la realidad del espectador desde el comienzo de la película. En un mundo animado, todo es posible y la sucesión de eventos fantásticos (intrusivos o no) no supone un impacto a nivel perceptivo-visual.

No obstante, partiendo del carácter subversivo atribuido a la literatura fantástica, en tanto que se organiza “en torno a un encuentro conflictivo entre dos órdenes ontológicos de naturaleza diferente y que en el texto no puede recibir una explicación unívoca” (Martínez, 2010), la animación posee la capacidad transgresora de mostrar una realidad irrealizable y darle veracidad y coherencia mediante una representación estética particular. En efecto, la subversión propia de la literatura fantástica se intensifica al ser representada

audiovisualmente mediante la animación. En este sentido, en el artículo “Entre lo siniestro y lo subversivo. Categorías estéticas del cine de animación híbrido”, de Viñolo Locubiche y Duran-Castells (2013), se señala que la potencialidad subversiva de la imagen animada se explica mediante la hipótesis del “valle tenebroso”, utilizada en el campo de la robótica y la animación para explicar la repulsión que se experimenta ante seres demasiado semejantes al ser humano, pero con algo ineludiblemente artificial. Por debajo de este nivel de parecido, la mente humana sentiría empatía por los seres representados, como ocurre con las marionetas o los dibujos animados.

Los mismos autores también ofrecen una esclarecedora clasificación de las posibles relaciones entre la imagen animada y la imagen referencial, que incluyen la disgregación, la colaboración ambiental, la colaboración irrealista y la colaboración fotorrealista (Viñolo Locubiche y Duran-Castells, 2013, pp. 45-47). En la *disgregación*, los significados de los dos niveles de la imagen no se mezclan, de modo que se mantienen los códigos visuales de manera independiente, mientras en la *colaboración ambiental* tampoco hay interacción, pero sí reacción de uno de ellos, ya que es utilizada para la ambientación visual de efectos atmosféricos, multitudes, etc. La falta de interacción entre las imágenes resta la importancia de estas dos categorías para nuestro trabajo, por lo que nos centramos en las restantes: la *colaboración fotorrealista*, cuando se simula de forma efectiva la existencia de ambas imágenes en la misma unidad de espacio y tiempo, compartiendo códigos de representación e interactuando físicamente; y la *colaboración irrealista*, cuando la imagen animada y la referencial simulan coexistir en la misma unidad de espacio y tiempo, pero se mantienen visualmente separadas. En este caso, se obtiene una imagen profundamente irrealista, aun cuando hay interacción entre los distintos elementos, para aumentar la sensación de estar físicamente en el mismo plano.



La colaboración fotorrealista es propia de las películas de estética realista, ya que las técnicas de animación tienen la función de normalizar lo fantástico y hacerlo pasar por real. La única manera de saber que lo que estamos viendo no es la imagen referencial, es la propia imposibilidad de la existencia o sucesión de los personajes o eventos representados, ya que transgreden las normas naturales que rigen el mundo real.

Por último, aunque las películas de estética mixta responden a una colaboración profundamente irrealista que nos deja claro lo que es animación y lo que no, en ocasiones se utiliza para reforzar el carácter intrusivo y transgresor de lo fantástico. Es decir, se emplea la imagen animada para la recreación visual de lo fantástico y la imagen referencial para la representación del mundo primario-realista.

### Método

Con el objetivo de asentar el trabajo en un modelo conceptual que garantice la rigurosidad del estudio, se plantea un diseño metodológico mixto, basado en una investigación *ex post facto* —después del hecho— que utiliza, principalmente, el *análisis de contenido* (Bardin, 1991; Cáceres, 2003; Krippendorff, 1990; López Noguero, 2002; Mayring, 2000; Pérez Serrano, 1994; Piñeiro-Naval, 2020; Richard, 2009). Se trata de una técnica que utiliza instrumentos y procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción para el tratamiento explícito e implícito del contenido de los mensajes, con el objetivo de interpretar sus elementos constituyentes en relación con las condiciones de producción o recepción mediante la inferencia.

Aunque ambos se centran en la comunicación, el análisis de contenido se diferencia del análisis del discurso en que no se restringe al plano verbal, oral o escrito, pudiendo aplicarse a otros materiales como la pintura, el cine o la música. Así, Pablo Francescutti (2019) lo reconoce como uno de los métodos de análisis textual más recurrentes en

el estudio de narraciones audiovisuales, especialmente en el trabajo con corpus numerosos.

En el presente estudio, el análisis de contenido se lleva a cabo sobre documentos de carácter verbocónico, películas en concreto, pero también a documentos impresos, ya que se trata de reescrituras fílmicas de hipotextos literarios.

Respecto a la recogida de información, se seleccionó una muestra representativa de películas infantiles o familiares, elaboradas únicamente mediante técnicas de animación o por medio de la colaboración irrealista o fotorrealista de la imagen animada y la imagen referencial, aplicadas durante la fase de producción o posproducción, que reescriben obras de la literatura fantástica infantil o juvenil, y se han distribuido por los cines del territorio español.

El acote temporal, que incluye las producciones estrenadas en España hasta finales de 2019, comienza en marzo de 1996, fecha en la que se estrena *Toy Story* en nuestro país, el primer largometraje de Pixar y un hito histórico en la historia del cine de animación. Fue la primera película realizada íntegramente con animación digital y un salto adelante radical, tanto en el aspecto técnico como artístico. A partir de ahí, las demás productoras empezaron a cuestionarse la manera en que venían haciendo su trabajo (Paik, 2007), con el objetivo de poder competir con Pixar y prepararse para los cambios inevitables que iban a traer las posibilidades de la innovación digital.

Por otra parte, dentro del grupo de reescrituras que cumplen estas características, se ha filtrado la muestra a partir de criterios de selección excluyentes: quedan fuera las reescrituras de historias de la tradición oral (solo obras de autor), los formatos de corta o media duración (solo largometrajes) y las obras para adultos que fueron primero adaptadas al nuevo público y después reescritas para el formato audiovisual (solo hipotextos literarios de la LIJ). No obstante, se mantienen obras que pueden entrar dentro del alcance de la literatura

juvenil a partir de la consideración de obras “ganadas”, es decir, aquellas que originalmente no fueron pensadas para los más jóvenes, o mediante su identificación con el fenómeno *crossover* (Beckett, 2009; Falconer, 2009, 2010; Ramos y Navas, 2015), cuyas propuestas literarias ofrecen distintos niveles de lectura que las hacen adecuadas para lectorado de cualquier edad. Además, se omiten los textos literarios de partida que pertenecen a modalidades narrativas, en concreto novelas, cuentos o álbumes ilustrados, y las secuelas, ya que tienden a mantener la estética de sus predecesoras y contribuirían negativamente a la caracterización del fenómeno estudiado.

### Recolección y análisis de los datos

Los datos analizados con respecto a cada película de la muestra han sido: mes y año de estreno en España, título, año, recomendación de edad, dirección, categoría estética de la imagen, y el título, el año de publicación y la autoría del hipotexto literario de partida (véase Anexo).

Para la obtención de los datos, además de la lectura y el visionado directo de las obras relacionadas, se han utilizado dos bases de datos cinematográficos: una a nivel internacional, Internet Movie Database (s. f.), y otra a nivel nacional, realizada por el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (s. f.).

Las 75 películas de la muestra han sido producidas, en su mayor parte, entre 2010-2019 (41 del total: 54, %); 29 entre 2000 y 2009 (38, %); y las 5 restantes, entre 1996 y 1999 (6, %). En cuanto a los hipotextos de partida, 16 fueron escritos a partir del año 2000 (21,); 35 entre 1950 y 2000 (46,); 15 entre 1900 y 1950 (20 %), y 9 antes de 1900 (12 %).

En relación con los países de producción, aunque destaca notoriamente Estados Unidos por cantidad, en la mayoría de ocasiones lo hace en colaboración con otros, como Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva

Zelanda. Además, también se repiten en varias ocasiones España, Francia, Japón o Alemania.

### Resultados y discusión

Del total de películas que recoge la muestra, 38 son de estética animada (50, %), 35 de estética realista (46, %) y 2 de estética mixta (2, %). No obstante, si nos centramos en las películas a partir de 2010, 24 pertenecen al primer grupo, 18 al segundo y ninguna al tercero. Durante los años más recientes, el crecimiento exponencial de las reescrituras en imagen real se hace aún más evidente, ya que se vuelven mayoritarias en los últimos dos años.

Por otra parte, según las bases de datos utilizadas, del total de producciones, 56 están calificadas como “Apta para todos los públicos” (74, %) y las 19 restantes están recomendadas para mayores de 7 años (9, %). Dentro del primer grupo, 25 de las películas calificadas como “A” han recibido el distintivo “i”, que significa “especialmente recomendada para la infancia” (44,6 %). De ellas, 17 son películas de estética animada y, casi la mitad, 8 en total, de estética realista. Si nos fijamos en las películas cuya calificación indica “+7”, solo ha conseguido el distintivo, *How To Train Your Dragon* (2010), una producción creada mediante imagen generada por ordenador 3D. De las 18 restantes, 6 son de estética animada, y 12, justo el doble, de estética realista.

Los resultados obtenidos pusieron de relieve varios aspectos de interés para entender el fenómeno adaptador analizado. Por una parte, ante la evidencia de que la reescritura fílmica de eventos, personajes y escenarios propios de la literatura fantástica siempre necesita de la aplicación de técnicas de animación, se ha podido observar cómo la tendencia ha pasado de la utilización única de técnicas de animación tradicional, especialmente los dibujos animados, hacia la aplicación de técnicas fotorrealistas que, junto a la imagen referencial, dan como resultado producciones de estética realista. Esta evidencia responde al creciente avance en cuanto a las posibilidades técnicas de la animación

y al abandono de los métodos más tradicionales a favor de otros digitales más sofisticados.

En efecto, muchas de las reescrituras de clásicos producidas desde el cambio de siglo han supuesto la renovación de otras propuestas anteriores realizadas mediante animación tradicional. De entre todas, destacan las desarrolladas por Walt Disney Pictures, que, además de cambiar a una nueva estética de la imagen, también ha decidido alejarse todavía más del hipotexto literario de partida, dando como resultado reescrituras libres, como sucede con *Alice in Wonderland* (2010) —con respecto a la película animada estrenada en 1951— o *Dumbo* (2019) —cuya versión animada vio la luz en 1941—. No obstante, también hay casos como *The Jungle Book* (2016), que se aproxima más a la historia según fue concebida por Ruyard Kipling (1894) que la propuesta animada de 1967.

En el caso de las dos películas de estética mixta que incluye la muestra, ambas han utilizado el distanciamiento de la estética animada y la imagen referencial para denotar el carácter intrusivo de los eventos o personajes fantásticos. Tanto en la película *James and the Giant Peach* como en *Arthur et les Minimoys*, cada niño protagonista adquiere su forma animada cuando modifica su tamaño y se transforma su apariencia, pero vuelve a ser interpretado por un niño actor cuando interactúa con su familia y demás humanos en el plano del mundo primario. Al final de las historias, lo fantástico se naturaliza en el mundo primario y podemos ver, en un mismo plano, las dos estéticas.

Por otra parte, las reescrituras fílmicas que recrean en la gran pantalla el mundo primario en conexión con distintos mundos secundarios-fantásticos con entidad en sí misma —como sucede con el mundo mágico de Harry Potter, el País de Nunca Jamás donde habita Peter Pan, el reino de Narnia a donde viajan los hermanos Pevensie, el País de las Maravillas a donde llega Alicia, el País de los Gigantes o el mundo mágico de Oz— presentan una imagen de estética realista que ayuda a la credibilidad de los eventos relatados. De este

mismo modo, también han sido realizadas las representaciones de mundos propios de la alta fantasía o fantasía épica, como la Tierra Media o Alagaesia. No obstante, algunas de estas historias han sido elaboradas íntegramente mediante técnicas de animación, debido al tono cómico de las historias relatadas, como en *Shrek*; a la apuesta personal de un estudio concreto, como es el caso de Ghibli al recrear el reino de Ingary o el mundo de Terramar; o a la adecuación consciente a los gustos prioritarios de la infancia, que pueden intuirse en la manera de llevar a la gran pantalla las novelas protagonizadas por Hipo, escritas por Cressida Cowell.

A este respecto, la elección de un tipo de estética u otra parece relacionarse directamente con el público objetivo de las reescrituras fílmicas. Por esta razón, la muestra analizada sugiere una cierta correlación entre las películas familiares y especialmente recomendadas para la infancia y la estética animada, aunque en el caso de las reescrituras de hipotextos literarios fuertemente arraigados dentro del sistema literario infantil, que no suponen un distanciamiento excesivamente notorio de la historia anclada en el imaginario colectivo, mantienen su consideración de aptas para todas las edades y públicos, como en el caso de *The Hundred and One Dalmatians*, cuya versión animada producida también por Disney fue estrenada en 1996, o la película *Where the Wild Things Are*, a partir del famoso álbum escrito e ilustrado por Maurice Sendak. Otra diferencia sutil en esta línea es la que presentan los hipertextos fílmicos en animación e imagen real de obras como *Der kleine Vampir* o *How the Grinch Stole Christmas*, que aun siendo todas calificadas como “A”, solo reciben el distintivo de especialmente recomendadas para la infancia las versiones animadas.

Por último, en cuanto a las calificaciones de edad, las novelas juveniles contemporáneas reescritas han sido realizadas, en su mayoría, mediante imagen referencial y técnicas fotorrealistas, guardando un reconocible nivel de dependencia con respecto al hipotexto literario y han sido calificadas para

mayores de 7 años. Por ejemplo, la película protagonizada por Percy Jackson, la recreación fílmica de la novela de Ransom Riggs, la producción que reescribe la serie de libros de Cornelia Funke o las más recientes producciones basadas en *A Wrinkle in Time* y *The House with a Clock in its Walls*. En todo caso, uno de los mayores inconvenientes en el momento de analizar este aspecto fundamental es la falta de consenso y las muchas discrepancias a la hora de establecer las calificaciones por edad, hasta el punto de que algunas producciones dejan de clasificarse como cine infantil o familiar, y pasan a ser recomendadas para mayores de 12 o 13 años en las más famosas plataformas de *streaming* donde se encuentran disponibles, como se puede observar en la Tabla 2.

Otro dato destacable, que hace referencia a la retórica del relato y a cómo se reescribe audiovisualmente, es la manera habitual de llevar a cabo la reescritura de álbumes ilustrados dirigidos a los más jóvenes, a partir de un proceso de ampliación de la trama y la estética animada. Suelen estar protagonizados por animales parlantes, pensantes o antropomórficos, a modo de fábulas, que se utilizan para reflejar y explorar los principios éticos y morales de los seres humanos (Shaw, 2010), y mantienen grandes dosis de ternura, inocencia y humor infantil, características muy presentes en los hipotextos literarios, como sucede en las reescrituras del álbum *Horton Hears a Who!*, de la

serie *Ernest et Célestine*, del cuento de *Ferdinand* o de las historias de *Peter Rabbit*.

### Conclusiones

Ante todo lo expuesto, podemos afirmar que los procesos de reescritura fílmica de la literatura infantil y juvenil son una realidad constante y transformadora del panorama de las producciones culturales de signo estético destinadas a público infantil. En efecto, las películas y otras narraciones audiovisuales protagonizan un gran porcentaje del tiempo de ocio de los más jóvenes, cuya recepción implica a otros agentes que actúan como mediadores, especialmente familias y docentes. En este sentido, la industria cinematográfica aprovecha esta realidad para centrar gran parte de su esfuerzo en ofrecer producciones para la infancia y sus familias, utilizando reiteradamente obras literarias anteriores exitosas y reconocidas, con el objetivo de limitar las variantes que pueden determinar la rentabilidad de su creación y difusión.

A lo largo del estudio, hemos visto cómo el interés por este tipo de producciones ha resultado en un grado alto de experimentación acerca de las técnicas de realización utilizadas. En el caso de la reescritura de la literatura fantástica, la retórica entre lo real y lo imposible propia de estas narraciones implica necesariamente la utilización de técnicas de animación que muestren en pantalla

**Tabla 2** Diferentes calificaciones de edad de películas en bases de datos y plataformas de *streaming*

Película	IMDB	ICCA	NETFLIX	HBO	PRIME	DISNEY+
<i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> (2001)	A	A	7+	7	13	-
<i>The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe</i> (2005)	7	+7	-	-	-	12+
<i>Cuentos de Terramar</i> (2006)	7	+7	13+	-	-	-
<i>Percy Jackson &amp; the Olympians: The Lightning Thief</i> (2010)	7	+7	-	-	-	12+
<i>The Hobbit: An Unexpected Journey</i> (2012)	7	+7	-	-	13	-
<i>Oz the Great and Powerful</i> (2013)	7	+7	-	-	-	12+
<i>The Jungle Book</i> (2016)	Ai	Ai	-	-	-	12+
<i>Beauty and the Beast</i> (2017)	Ai	Ai	-	-	-	12+
<i>The Nutcracker and the Four Realms</i> (2018)	Ai	Ai	-	-	-	12+

Ai: película calificada como "A", especialmente recomendada para la infancia.



el aspecto de lo fantástico, producto de la imaginación creadora de su autor. El resultado son distintas estéticas en la imagen resultante cuya elección se ve condicionada, principalmente, por el público objetivo, las posibilidades técnicas existentes en el momento de realización de la obra y el estilo creativo del equipo responsable.

Por otra parte, hemos podido comprobar en primera persona las limitaciones derivadas de la falta de estudios de referencia que profundicen en la convergencia de campos propuesta, especialmente por la poca consideración a nivel académico e investigador que todavía sufre la LIJ, la fantasía literaria y el cine de animación.

Esperamos que el interés por el estudio científico y la investigación sobre la materia vayan aumentando en el futuro y pueda irse allanando camino para la entrada de estas producciones en las aulas, con el objetivo de construir audiencias activas y críticas, capaces de interpretar las producciones fílmicas y reflexionar sobre ellas.

A su vez, esto posibilitaría el incremento y la corrección de la presencia curricular del cine infantil y familiar, tanto en la educación primaria como en los planes docentes universitarios, y la actualización del trabajo en el aula en concordancia con la realidad que vive el alumnado en su día a día, consumidor asiduo y constante de las producciones audiovisuales cinematográficas y televisivas, cuyo poder socializador afecta directamente al desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo.

## Referencias

- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Editorial Graó.
- Ambròs-Pallarès, A. (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *Reire*, 13(1), 1-18. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Arendt, K., Rössler, P., Kalch, A. y Spitzner, F. (2010). *Children's film in Europe: A literature review*. Peter Lang.
- Armenteros Gallardo, M. (2011). Efectos visuales y animación. En M. Armenteros (Dir.), *Postproducción digital* (pp. 70-104). Bubok. <http://hdl.handle.net/10016/12928>
- Attebery, B. (1980). *The fantasy tradition in American Literature*. Indiana University Press.
- Attebery, B. (1992). *Strategies of fantasy*. Indiana University Press.
- Attebery, B. (2014). *Stories about stories: Fantasy and the re-making of myth*. Oxford University Press.
- Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bazalgette, C. y Staples, T. (1995). Unshrinking the kids: Children's cinema and the family film. En C. Bazalgette y D. Buckingham (Eds.), *In front of the children: Screen entertainment and young audiences* (pp. 92-108). British Film Institute.
- Beckett, S. (2009). *Crossover fiction: Global and historical perspectives*. Routledge.
- Brown, N. (2012). *The Hollywood family film: A history, from Shirley Temple to Harry Potter*. I.B. Tauris.
- Brown, N. (2017). *The Children's film (Short cuts)*. Columbia University Press.
- Brown, N. (2019). Change and continuity in contemporary children's cinema. En C. Hermansson y J. Zepernick (Eds.), *The Palgrave handbook of children's film and television* (pp. 225-244). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17620-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17620-4_12)
- Brown, N. y Babington, B. (2015). *Family films in global cinema: The world beyond Disney*. I.B. Tauris.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas: Revista de la Escuela de Psicología*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cadavid, A. (2000). Adaptación e intertextualidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(1-2), 107-127. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/8548>
- Camuñas García-Miguel, A. M. (2017). El cine en la escuela. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, (12), 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6245448>
- Cerrillo Torremocha, P. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y S. Yubero (Eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 285-292). Ediciones del CEPLI y Fundación SM.
- Comisión Europea (2013). *Screening literacy: Executive summary*. <https://op.europa.eu/>

- en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520
- Donald, S. H. y Seale, K. (2013). Children's film culture. En D. Lemish (Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (pp. 95-102). Routledge.
- Egoff, S. A. (1988). *Worlds within: Children's fantasy from the Middle Ages to today*. American Library Association.
- Falconer, R. (2009). *The crossover novel: Contemporary children's fiction and its readership*. Routledge.
- Falconer, R. (2010). Young adult fiction and the crossover phenomenon. En D. Rudd (Ed.), *The Routledge companion to children's literature* (pp. 87-99). Routledge.
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (42), 137-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255>
- Furtado, F. (1980). *A construção do fantástico na narrativa*. Livros Horizonte.
- Gagliardi, L. (2020). ¿Literatura fantástica según quién? Diferentes aristas de un problema. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 16-41. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3976>
- Gamble, N. y Yates, S. (2008). *Exploring Children's Literature*. SAGE Publications.
- García Arias, T. (2020). Cine y educación: una propuesta didáctica. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 150, 13-19. <https://www.centrocp.com/cine-y-educacion-una-propuesta-didactica/>
- Gates, P. S., Steffel, B. y Molson, F.-J. (2003). *Fantasy literature for children and young Adults*. Scarecrow Press.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16384>
- G-Pedreira, R. (2020). A incidencia de reescrituras fílmicas na relación de nomeados e premiados dos principais galardóns internacionais a longametraxes animadas. *Boletín Galego de Literatura*, 56, 23-40. <https://doi.org/10.15304/bgl.56.6776>
- Guichot Reina, V. y Álvarez Domínguez, P. (2002). Infancia y cine: algunas reflexiones sobre el papel que han de desempeñar la familia y la escuela. En M. del C. García Molina (Coord.), *Familia, comunicación y educación* (pp. 371-378). Diputación de Sevilla.
- Held, J. (1985). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Paidós.
- Hermansson, C. y Zepernick, J. (2019). Children's film and television: Contexts and new directions. En C. Hermansson y J. Zepernick (Eds.), *The Palgrave handbook of children's film and television* (pp. 1-33). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17620-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17620-4_1)
- Hernández López, S. B. (2015). Cinco etapas lectoras para favorecer los procesos de lectura. *AZ. Revista de educación y cultura*, 96, 38-49. [https://www.academia.edu/21607831/Cinco\\_etapas\\_lectoras\\_para\\_favorecer\\_los\\_procesos\\_de\\_lectura](https://www.academia.edu/21607831/Cinco_etapas_lectoras_para_favorecer_los_procesos_de_lectura)
- Hume, K. (1984). *Fantasy and mimesis*. Routledge.
- Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. (s. f.). *Catálogo. Películas calificadas*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/cine/mc/catalogodecine/inicio.html>
- Internet Movie Database. (s. f.). <https://www.imdb.com/>
- Irwin, W-R. (1976). *The game of the impossible. A rethoric of fantasy*. University of Illinois Press.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Catálogos Editora.
- Johansen, K-V. (2005). *Quests and kingdoms: A grown-up's guide to children's fantasy*. Sybertooth Inc.
- Krämer, P. (2002). "The best Disney film never made": Children's films and the family audience in American cinema since the 1960s. En S. Neale (Ed.), *Genre And contemporary Hollywood* (pp. 185-200). British Film Institute.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Lara, F., Ruíz, M. y Tarín, M. (Coords.). (2019). *Cine y educación. Documento marco*. Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. <https://www.academiadecine.com/educacion/>
- Levy, M. y Mendlesohn, F. (2016). *Children's fantasy literature. An introduction*. Cambridge University Press.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1912>

- López Serrano, M. (2019). El cine como propuesta pedagógica en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *El Futuro del Pasado*, 10, 327-341. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.012>
- Manlove, C. N. (1975). *Modern fantasy: Five studies*. Cambridge University Press.
- Manlove, C. N. (1983). *The impulse of fantasy literature*. The Macmillan Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-06383-3>
- Manlove, C. (2003). *From Alice to Harry Potter*. Cybereditions Corporation.
- Marfil Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de Comunicación*, 2, 91-107. [https://www.researchgate.net/publication/28272263\\_Estrategias\\_para\\_la\\_educacion\\_audiovisual](https://www.researchgate.net/publication/28272263_Estrategias_para_la_educacion_audiovisual)
- Martínez, J.-M. (2010). ¿Subversión u oxímoron?: la literatura fantástica y la metafísica del objeto. *RILCE*, 26(2), 363-382. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/4723/4072>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- McCallum, R. (2018). *Screen adaptations and the politics of childhood*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-39541-2>
- Medina, A. (1957). Bibliografía selectiva sobre literatura infantil. *Revista de Educación*, (63), 25-29. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/82668>
- Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of fantasy*. Wesleyan University Press.
- Newton, M. (2006). Til I'm grown: Reading children's films; reading Walt Disney's *The Jungle Book*. En F.-M. Collins y J. Ridgman (Eds.), *Turning the page: Children's literature in performance and the media* (pp. 17-38). Peter Lang.
- Nikolajeva, M. (1988). *The magic code. The use of magical patterns in fantasy for children*. Almqvist & Wiksell International.
- Nikolajeva, M. (2012). The development of children's fantasy. En E. James y F. Mendlesohn (Eds.), *The Cambridge companion to fantasy literature* (pp. 50-61). Cambridge University Press.
- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M.-J. y Álvarez-Flores, E.-P. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>
- Oliva Rota, M. (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del CAC*, (25), 29-40. [https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/quaderns\\_cac/Q25\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/quaderns_cac/Q25_ES.pdf)
- Ortega Carrillo, J. A. y Pérez García, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XX1*, 16(2), 297-320. 10.5944/educxx1.16.2.2644
- Paik, K. (2007). *To infinity and beyond! The story of Pixar Animation Studios*. Chronicle Books.
- Parry, B. (2013). *Children, film and literacy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137294333>
- Pérez Bowie, J. A. (2010). Sobre reescritura y nociones conexas. Un estado de la cuestión. En J. A. Pérez Bowie (Ed.), *Reescrituras fílmicas. Nuevos territorios de la adaptación* (pp. 21-43). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Ediciones Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. La Muralla.
- Piaget, J. (1933/2001). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Piñeiro-Naval, V. (2020). The content analysis methodology. Uses and applications in communication research on Spanish-speaking countries. *Communication & Society*, 33(3), 1-15. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.1-15>
- Pujante, D. (2016). Las inquisiciones de la literatura fantástica. *El futuro del pasado*, 7, 37-63. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.007.001.001>
- Ramos, A.-M. y Navas, D. (2015). Narrativas juvenis: o fenómeno "crossover" nas literaturas portuguesa e brasileira. *Elos. Revista de literatura infantil e juvenil*, (2), 233-256. <http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2745>
- Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(1), 145-164. <https://doi.org/10.14483/22486798.3284>
- Rodríguez Rosell, M. y Melgarejo Moreno, I. (2010). Cine infantil: aproximación a una definición. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinaria de estudios de*

- comunicación y ciencias sociales*, (10), 167-181. <http://hdl.handle.net/10637/5882>
- Sachiko Cecire, M. (2019). *The rise of children's literature in the twentieth century*. The University of Minnesota Press.
- Shaw, B. (2010). *The animal fable in science fiction and fantasy*. McFarland.
- Stam, R. (2000). Beyond fidelity: The dialogics of adaptation. En J. Naremore. (Ed.), *Film adaptation*. Rutgers University Press.
- Todorov, T. (1970/1994). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones Coyoacán.
- Tolkien, J. R. R. (1983). On fairy stories. En C. Tolkien (Ed.), *The monsters and the critics and other essays* (pp. 109-161). George Allen and Unwin.
- Vicent Martín, L. M (2016). El cine en la infancia: un medio educativo y transmisor de valores. *Educación y Futuro Digital*, (12), 109-119. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/120819>.
- Viñolo Locubiche, S. y Duran-Castells, J. (2013). Entre lo siniestro y lo subversivo. Categorías estéticas del cine de animación híbrido. *Archivos de la Filmoteca*, (72), 37-49. <http://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/488>
- Wells, P. (2007). *Fundamentos de la animación*. Parramón.
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa y E. Mercedes Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson. <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>



**Anexo. Muestra de películas y libros estudiados**

A: para todos los públicos

+7: no recomendada para menores de 7 años

i: especialmente recomendada para la infancia

Estreno España (mes/año)	Hipertexto	Director	Estética	Hipotexto	Autor
11/1996	<i>James and the Giant Peach</i> (1996) (A)	Henry Selick	Mixta	<i>James and the Giant Peach</i> (1961)	Roald Dahl
02/1997	<i>101 Dalmatians</i> (1996) (A)	Stephen Herek	Realista	<i>The Hundred and One Dalmatians</i> (1956)	Dodie Smith
09/1998	<i>Dr. Dolittle</i> (1998) (A)	Betty Thomas	Realista	<i>Serie Doctor Dolittle</i> (1920-1952)	Hugh Lofting
12/1999	<i>Iron Giant</i> (1999) (A)	Brad Bird	Animada	<i>The Iron Man</i> (1968)	Ted Hughes
06/2000	<i>Stuart Little</i> (1999) (A)	Rob Minkoff	Realista	<i>Stuart Little</i> (1945)	E. B. White
11/2000	<i>How the Grinch Stole Christmas</i> (2000) (A)	Ron Howard	Realista	<i>How the Grinch Stole Christmas!</i> (1957)	Dr. Seuss
12/2000	<i>Der kleine Vampir</i> [El pequeño vampiro] (2000) (A)	Uli Edel	Realista	<i>Der kleine Vampir</i> [El pequeño vampiro] (1979)	Angela Sommer-Bodenburg
06/2001	<i>Shrek</i> (2001) (A)	Andrew Adamson y Vicky Jenson	Animada	<i>Shrek!</i> (1990)	William Steig
07/2001	<i>El bosque animado, sentirás su magia</i> (2001) (A)	Ángel de la Cruz y Manolo Gómez	Animada	<i>El bosque animado</i> (1943)	Wenceslao Fernández Flórez
11/2001	<i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> (2001) (A)	Chris Columbus	Realista	<i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> (1997)	J. K. Rowling
03/2004	<i>Peter Pan</i> (2003) (A)	P. J. Hogan	Realista	<i>Peter and Wendy</i> (1911)	J. M. Barrie
07/2004	<i>P3K: Pinocho 3000</i> (2004) (A)	Daniel Robichaud	Animada	<i>Le avventure di Pinocchio</i> (1881)	Carlo Collodi
12/2004	<i>Polar Express</i> (2004) (A)	Robert Zemeckis	Animada	<i>The Polar Express</i> (1985)	Chris Van Allsburg
08/2005	<i>Charlie and the Chocolate Factory</i> (2005) (A)	Tim Burton	Realista	<i>Charlie and the Chocolate Factory</i> (1964)	Roald Dahl
12/2005	<i>The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe</i> (2005) (+7)	Andrew Adamson	Realista	<i>The Lion, the Witch and the Wardrobe</i> (1950)	C. S. Lewis
03/2006	<i>El Castillo ambulante</i> (2004) (+7)	Hayao Miyazaki	Animada	<i>Howl's Moving Castle</i> (1986)	Diana Wynne Jones

Anexo. Muestra de películas y libros estudiados (Cont.)

Estreno España (mes/año)	Hipertexto	Director	Estética	Hipotexto	Autor
04/2006	<i>Nanny McPhee</i> (2005) (A)	Kirk Jones	Realista	<i>Nurse Matilda</i> (1964), <i>Nurse Matilda Goes to Town</i> (1967), <i>Nurse Matilda Goes to Hospital</i> (1974)	Christianna Brand
09/2006	<i>Ant Bully</i> (2006) (A)	John A. Davis	Animada	<i>The Ant Bully</i> (1999)	John Nickle
12/2006	<i>Eragon</i> (2006) (A)	Stefen Fangmeier	Realista	<i>Eragon</i> (2002)	Christopher Paolini
12/2006	<i>Arthur et les Minimoys</i> (2006) (A)	Luc Besson	Mixta	<i>Arthur et les Minimoys</i> (2002) y <i>Arthur et la Cité interdite</i> (2003)	Luc Besson
12/2007	<i>Cuentos de Terramar</i> (2006) (+7)	Gorō Miyazaki	Animada	<i>The Farthest Shore</i> (1972) y <i>Tehanu</i> (1990)	Ursula K. Le Guin
12/2007	<i>The Golden Compass</i> (2007) (+7)	Chris Weitz	Realista	<i>Northern Lights</i> (1995)	Philip Pullman
03/2008	<i>Horton Hears a Who!</i> (2008) (Ai)	Jimmy Hayward y Steve Martino	Animada	<i>Horton Hears a Who!</i> (1954)	Dr. Seuss
03/2008	<i>The Spiderwick Chronicles</i> (2008) (+7)	Mark Waters	Realista	<i>The Spiderwick Chronicles</i> (2003, 2003, 2004, 2004)	Tony DiTerlizzi y Holly Black
03/2008	<i>The Water Horse</i> (2007) (A)	Jay Russell	Realista	<i>The Water Horse</i> (1990)	Dick King-Smith
04/2009	<i>Ponyo en el acantilado</i> (2008) (Ai)	Hayao Miyazaki	Animada	<i>Den lille Havfrue</i> (1837)	Hans Christian Andersen
06/2009	<i>Inkheart</i> (2008) (+7)	Iain Softley	Realista	<i>Inkheart</i> (2003)	Cornelia Funke
06/2009	<i>Coraline</i> (2009) (+7)	Henry Selick	Animada	<i>Coraline</i> (2002)	Neil Gaiman
06/2009	<i>Hexe Lilli: Der Drache und das magische Buch</i> [Kika Superbruja y el libro de hechizos] (2009) (A)	Stefan Ruzowitzky	Realista	<i>Hexe Lilli und das Buch des Drachen</i> (2008)	Ludger Jochmann (KNISTER)
11/2009	<i>A Christmas Carol</i> (2009) (+7)	Robert Zemeckis	Animada	<i>A Christmas Carol</i> (1843)	Charles Dickens
12/2009	<i>Where the Wild Things Are</i> (2009) (A)	Spike Jonze	Realista	<i>Where the Wild Things Are</i> (1963)	Maurice Sendak
12/2009	<i>Cloudy with a Chance of Meatballs</i> (2009) (A)	Phil Lord y Christopher Miller	Animada	<i>Cloudy with a Chance of Meatballs</i> (1978)	Judi Barrett
02/2010	<i>The Princess and the Frog</i> (2009) (A)	Ron Clements y John Musker	Animada	<i>Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich</i> [El príncipe rana] (1812) y <i>The Frog Princess</i> (2002)	Hermanos Grimm y E. D. Baker

Anexo. Muestra de películas y libros estudiados (Cont.)

Estreno España (mes/año)	Hipertexto	Director	Estética	Hipotexto	Autor
02/2010	<i>Percy Jackson &amp; the Olympians: The Lightning Thief</i> (2010) (+7)	Chris Columbus	Realista	<i>The Lightning Thief</i> (2005)	Rick Riordan
03/2010	<i>How To Train Your Dragon</i> (2010) (7i)	Chris Sanders y Dean DeBlois	Animada	<i>Serie How to Train Your Dragon</i> (2003-2015)	Cressida Cowell
04/2010	<i>Fantastic Mr. Fox</i> (2009) (A)	Wes Anderson	Animada	<i>Fantastic Mr. Fox</i> (1970)	Roald Dahl
04/2010	<i>Alice in Wonderland</i> (2010) (+7)	Tim Burton	Realista	<i>Alice in Wonderland</i> (1865)	Lewis Carroll
10/2010	<i>Legend of The Guardians: The Owls of Ga'hoole</i> (2010) (Ai)	Zack Snyder	Animada	<i>Guardians of Ga'Hoole: The Capture</i> (2003), <i>The Journey</i> (2003), <i>The Rescue</i> (2004)	Kathryn Lasky
03/2011	<i>Mars Needs Moms</i> (2011) (A)	Simon Wells	Animada	<i>Mars Needs Moms!</i> (2007)	Berkeley Breathed
04/2011	<i>Winnie the Pooh</i> (2011) (Ai)	Stephen J. Anderson y Don Hall	Animada	<i>Winnie the Pooh</i> (1926)	A. A. Milne
09/2011	<i>Arrietty y el mundo de los diminutos</i> (2010) (Ai)	Hiromasa Yonebayashi	Animada	<i>The Borrowers</i> (1952)	Mary Norton
09/2011	<i>Konferenz der Tiere</i> [Animals United] (2010) (Ai)	Reinhard Klooss y Holger Tappe	Animada	<i>Die Konferenz der Tiere</i> [La conferencia de los animales] (1949)	Erich Kästner
12/2011	<i>The Nutcracker in 3D</i> (2010) (A)	Andrey Konchalovsky	Realista	<i>Nussknacker und Mausekönig</i> (1816)	E. T. A. Hoffmann
03/2012	<i>The Lorax</i> (2013) (Ai)	Chris Renaud y Kyle Balda	Animada	<i>The Lorax</i> (1971)	Dr. Seuss
11/2012	<i>Rise of the Guardians</i> (2013) (Ai)	Peter Ramsey	Animada	<i>The Guardians of Childhood series</i> (2011, 2011, 2012, 2012, 2012, 2013, 2015, 2018)	William Joyce
12/2012	<i>The Hobbit: An Unexpected Journey</i> (2013) (+7)	Peter Jackson	Realista	<i>The Hobbit, or There and Back Again</i> (1982)	J. R. R. Tolkien
03/2013	<i>Oz the Great and Powerful</i> (2013) (+7)	Sam Raimi	Realista	<i>Oz series</i> (1900-1920)	L. Frank Baum
08/2013	<i>Epic</i> (2013) (A)	Chris Wedge	Animada	<i>The Leaf Men and the Brave Good Bugs</i> (1996)	William Joyce
11/2013	<i>Frozen</i> (2013) (A)	Chris Buck y Jennifer Lee	Animada	<i>The Snow Queen</i> (1845)	Hans Christian Andersen
Estreno España (mes/año)	Hipertexto	Director	Estética	Hipotexto	Autor

Anexo. Muestra de películas y libros estudiados (Cont.)

12/2013	<i>Ernest et Célestine</i> (2013) (Ai)	Stéphane Aubier Vincent Pata y Benjamin Renner	Animada	<i>Serie Ernest et Célestine</i> (1981-2000)	Gabrielle Vincent
09/2014	<i>Die Biene Maja – Der Kinofilm</i> [La abeja Maya: la película] (2014) (Ai)	Alexs Stadermann	Animada	<i>Die Biene Maja und ihre Abenteuer</i> [Las aventuras de la abeja Maya] (1912)	Waldemar Bonsels
10/2014	<i>The Boxtrolls</i> (2014) (A)	Graham Annable y Anthony Stacchi	Animada	<i>Here Be Monsters!</i> (2005)	Alan Snow
01/2015	<i>Paddington</i> (2014) (A)	Paul King	Realista	<i>Serie Paddington Bear</i> (1958-2018)	Michael Bond
03/2015	<i>Home</i> (2015) (A)	Tim Johnson	Animada	<i>The True Meaning of Smekday</i> (2007)	Adam Rex
12/2015	<i>Pan</i> (2015) (+7)	Joe Wright	Realista	<i>Peter and Wendy</i> (1911)	J. M. Barrie
03/2016	<i>El recuerdo de Marnie</i> (2014) (+7)	James Simone y Hiro-masa Yonebayashi	Animada	<i>When Marnie Was There</i> (1967)	Joan Mary Gale Robinson
04/2016	<i>The Jungle Book</i> (2016) (Ai)	Jon Favreau	Realista	<i>The Jungle Book (1894)</i> y <i>The Second Jungle Book (1895)</i>	Rudyard Kipling
07/2016	<i>The BFG</i> (2016) (Ai)	Steven Spielberg	Realista	<i>The BFG</i> (1982)	Roald Dahl
09/2016	<i>Le Petit Prince</i> (2015) (Ai)	Mark Osborne	Animada	<i>Le Petit Prince</i> (1943)	Antoine de Saint-Exupéry
09/2016	<i>Miss Peregrine's Home for Peculiar Children</i> (2016) (+7)	Tim Burton	Realista	<i>Miss Peregrine's Home for Peculiar Children</i> (2011)	Ransom Riggs
03/2017	<i>Beauty and the Beast</i> (2017) (Ai)	Bill Condon	Realista	<i>La Belle et la Bête</i> (1756)	Jeanne Marie Leprince de Beaumont
06/2017	<i>Captain Underpants: The First Epic Movie</i> (2017) (Ai)	David Soren	Animada	<i>The Adventures of Captain Underpants</i> (1997)	Dav Pilkey
06/2017	<i>Nur eta Herensugearen Tenplua</i> [Nur y el templo del dragón] (2017) (Ai)	Juan Bautista Berasategi	Animada	<i>Nur Tenplua eta Herensugearen</i> (2009)	Toti Martínez de Lezea
10/2017	<i>The Little Vampire 3D</i> (2017) (Ai)	Richard Claus y Karsten Kiilerich	Animada	<i>Der kleine Vampir</i> [El pequeño vampiro] (1979)	Angela Sommer-Bodenburg
<b>Estreno España (mes/año)</b>	<b>Hipertexto</b>	<b>Director</b>	<b>Estética</b>	<b>Hipotexto</b>	<b>Autor</b>



Anexo. Muestra de películas y libros estudiados (Cont.)

11/2017	<i>Dyrene i Hakkebakkeskogen [El bosque de Haquivaqui]</i> (2016) (Ai)	Rasmus A. Sivertsen	Animada	<i>Klatremus og de andre dyrene i Hakkebakkeskogen</i> (1953)	Thorbjørn Egner
12/2017	<i>Ferdinand</i> (2017) (Ai)	Carlos Saldanha	Animada	<i>The Story of Ferdinand</i> (1936)	Munro Leaf y Robert Lawson
03/2018	<i>A Wrinkle in Time</i> (2018) (+7)	Ava DuVernay	Realista	<i>A Wrinkle in Time</i> (1962)	Madeleine L'Engle
03/2018	<i>Peter Rabbit</i> (2018) (Ai)	Will Gluck	Realista	<i>The Tale of Peter Rabbit</i> (1902)	Beatrix Potter
09/2018	<i>Ana y Bruno</i> (2017) (+7)	Carlos Carrera	Animada	<i>Ana</i> (2018)	Daniel Emil
10/2018	<i>Die kleine Hexe [La pequeña bruja]</i> (2018) (Ai)	Mike Schaerer	Realista	<i>Die kleine Hexe [La pequeña Bruja]</i> (1957)	Otfried Preußler
10/2018	<i>The House with a Clock in Its Walls</i> (2018) (+7)	Eli Roth	Realista	<i>The House with a Clock in Its Walls</i> (1973)	John Bellairs
10/2018	<i>Christopher Robin</i> (2018) (Ai)	Marc Forster	Realista	<i>Winnie the Pooh</i> (1926), <i>The House at Pooh Corner</i> (1928)	A. A. Milne
10/2018	<i>The Nutcracker and the Four Realms</i> (2018) (Ai)	Lasse Hallström y Joe Johnston	Realista	<i>Nussknacker und Mausekönig</i> (1816)	E. T. A. Hoffmann
11/2018	<i>The Grinch</i> (2018) (Ai)	Yarrow Cheney y Scott Mosier	Animada	<i>How the Grinch Stole Christmas!</i> (1957)	Dr. Seuss
03/2019	<i>Dumbo</i> (2019) (Ai)	Tim Burton	Realista	<i>Dumbo, the Flying Elephant</i> (1939)	Helen Aberson y Harold Pearl

**Cómo citar este artículo:** Pedreira, R. G. y Silva, S. R. da (2022). Las técnicas de animación y la estética de la imagen en la reescritura fílmica de la literatura fantástica infantil y juvenil difundida en España (1996-2019). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 174-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a09>



L  
I  
T  
E  
R  
A  
T  
U  
R  
E  
  
R  
E  
V  
I  
E  
W  
S



# LOS LIBROS ÁLBUM RADICALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE PROPÓSITOS, COMPETENCIAS Y RELACIONES ENTRE MEDIADORES Y LECTORES

RADICAL PICTURE BOOKS IN EDUCATIONAL SETTINGS: A SYSTEMATIC REVISION OF AIMS, COMPETENCES, AND THE RELATIONS BETWEEN MEDIATORS AND READERS

LES LIVRES ALBUM RADICAUX EN CONTEXTE ÉDUCATIF : UNE RÉVISION SYSTÉMATIQUE SUR LES BUTS, LES COMPÉTENCES ET LES RAPPORTS ENTRE MÉDIATEURS ET LECTEURS

OS LIVROS ÁLBUM RADICAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PROPÓSITOS, COMPETÊNCIAS E AS RELAÇÕES ENTRE MEDIADORES E LEITORES

**Soledad Véliz**

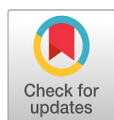
Profesora asistente e investigadora asociada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.  
sdveliz@uc.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-7143-420X>

## RESUMEN

A pesar de las expectativas que han generado los libros radicales, no se ha sistematizado el aporte de estos respecto a sus propósitos, las competencias que promueven en los lectores y las interacciones que abren entre mediadores de la lectura (adultos) y lectores infantiles y juveniles. Este artículo pretende llenar este vacío presentando una revisión bibliográfica sistemática de 36 artículos empíricos que reúnen evidencia sobre el trabajo que se está llevando a cabo con libros álbum agrupados bajo la denominación de “radicales” en contextos educativos. Se entiende por “libros radicales” aquellos libros álbum que contiene una sofisticación narrativa (libros postmodernos), temáticas poco convencionales para la literatura infantil (inquietantes) y una producción editorial crossover o para todas las edades. El análisis categorial inductivo revela tres aspectos importantes: a) que los libros radicales son apreciados por producir brechas entre imagen y texto, lo que promueve la construcción de significado diverso en los lectores; b) que la investigación en esta área se enfoca en la promoción de competencias socioemocionales y de literacidad crítica, y c) que el uso de estos libros puede abrir relaciones más simétricas entre mediadores y lectores.

**Palabras clave:** competencias lectoras; libros radicales; libros álbum; mediadores; literatura infantil; lectores.

199



Recibido: 2021-05-03 / Aceptado: 2021-09-20 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



## ABSTRACT

Despite the expectations that radical books have generated, contributions addressing their purposes, the skills they promote in readers, and the interactions they facilitate between reading mediators (adults) and child and youth readers have not been systematized. To fill this gap, this article presents a systematic bibliographic review of 36 empirical articles that gather evidence on the work carried out with picture books grouped under the label of “radical” in educational contexts. “Radical books” are picture books that have some narrative sophistication (postmodern books), present themes that are unconventional in children’s literature (disturbing) and are crossover or for all ages. The categorical inductive analysis reveals three important aspects: (a) that radical books are valued for their opening of gaps between picture and text, thus promoting the construction of diverse meaning in readers; (b) that research in this area focuses on the promotion of socio-emotional and critical literacy skills, and (c) that their use can open more symmetrical relationships between mediators and readers.

**Keywords:** reading skills; radical books; picture books; mediators; children’s literature; readers.

## RÉSUMÉ

Malgré les attentes suscitées par les livres radicaux, des articles analysant leurs finalités, les compétences qu’ils promeuvent chez les lecteurs, et les interactions qu’ils ouvrent entre médiateurs de la lecture (adultes) et lecteurs enfants et jeunes n’ont pas été systématisés. Cet article est une revue bibliographique systématique de 36 articles empiriques qui rassemblent des témoignages sur le travail en contexte éducatif avec des livres album regroupés sous la catégorie de « radicaux ». Je propose la dénomination de « livres radicaux » pour ces livres-albums qui contiennent une sophistication narrative (livres postmodernes), des thèmes non conventionnels pour la littérature de jeunesse (dérangeants) et une production éditoriale *crossover*, ou pour tous les âges. Nous avons arrivés à trois conclusions : a) que les livres radicaux sont prisés pour produire des écarts entre l’image et le texte, ce qui favorise la construction d’un sens diversifié chez les lecteurs ; b) que la recherche dans ce domaine se concentre sur la promotion des compétences en littératie socio-émotionnelle et critique, et c) que leur utilisation peut encourager des relations plus symétriques entre les médiateurs et les lecteurs.

**Mots clef :** compétences lectrices; livres radicaux; livres album; mediateurs; littérature d’enfance; lecteurs.

## RESUMO

Apesar das expectativas geradas pelos livros radicais, as contribuições que analisam seus propósitos, as habilidades que promovem nos leitores e as interações que abrem entre mediadores da leitura (adultos) e leitores infantis e juvenis não tem sido ainda sistematizados. Este artigo é uma revisão bibliográfica sistemática de 36 artigos empíricos que reúnem evidências sobre o trabalho em contextos educacionais com livros-álbum agrupados sob o nome de “radicais”. Proponho a denominação de “livros radicais” para aqueles livros-álbum que contêm uma sofisticação narrativa (livros pós-modernos), temas não convencionais para a literatura infantil (perturbadores) e uma produção editorial cruzada ou para todas as idades. Temos chegado a três conclusões principais: a) que os livros radicais são apreciados por produzirem lacunas entre imagem e texto, o que promove a construção de um significado diverso nos leitores; b) que a pesquisa nesta área



tem se concentrado na promoção de competências de literacia socioemocional e crítica, e c) que a sua utilização possa gerar relações mais simétricas entre mediadores e leitores.

**Palavras chave:** competências lectoras; livros radicais; livros-álbum; mediadores; literatura infantil; leitores.

## Introducción

Dentro de la literatura infantil se encuentran los *libros álbum*, un género literario en el que el significado es construido mediante la interacción de imagen y texto (Anstey y Bull, 2000). La codependencia narrativa de estos dos modos semióticos es lo que diferencia el libro álbum de otras producciones que usan imágenes (Nikolajeva y Scott, 2006). Por ejemplo, los libros álbum se configuran por una “brecha”, un espacio imaginativo que yace entre las palabras y las imágenes donde se produce la narrativa (Watson y Styles, 1996). Por su parte, los libros ilustrados incluyen imágenes, pero estas no necesariamente co-construyen la narrativa con el texto. La importancia teórica de los libros álbum ha aumentado en las últimas décadas, así como su presencia como un recurso para la lectura y la enseñanza de la literatura en espacios escolares (Serafini, 2003).

202

La investigación ha explorado, principalmente, las competencias que los libros álbum promueven. Entre los dominios relevantes se encuentran habilidades asociadas al currículo, como el razonamiento sobre el mundo natural (Waxman *et al.*, 2014), la teoría de la mente (Lysaker y Arvelo, 2016), las capacidades cognitivas (Riggio y Cassidy, 2009), el desarrollo de competencias literarias (Van der Pol, 2012), la literacidad inicial (Lysaker y Hopper, 2015), la adquisición del inglés (Belinda y Sierschynski, 2015) y la lectura y la escritura (Martens *et al.*, 2012). A su vez, habilidades como literacidad visual, dominio artístico (O’Neil, 2011; Pantaleo, 2015; Styles y Arizpe, 2004) y transferencia de conocimiento desde la ficción al mundo real (Walker *et al.*, 2015) han sido menos investigadas.

Como muestra el párrafo anterior, la investigación en contextos educacionales se ha centrado en el uso del libro álbum como recurso para apoyar la adquisición de habilidades relevantes para la escolaridad, pero se ha problematizado escasamente los propósitos de los libros álbum fuera de la lógica

curricular y, de ser así, qué otras habilidades pueden promover.

La *teoría del cambio radical*, enunciada por Dresang (2008), propone que la literatura infantil y juvenil, aproximadamente desde los años noventa del siglo xx, ha sido sometida a diferentes cambios: en el formato, en los contenidos y en las audiencias. Nuevos libros, en particular álbumes, han surgido en esta lógica de innovación. Estos libros álbum posmodernos se caracterizan por la subversión de tradiciones literarias, la intertextualidad explícita, y alto grado de ambigüedad y no resolución (Sipe y McGuire, 2006). Por su parte, los libros álbum *crossover* (para todas las edades) se resisten a temáticas polarizadas por edad (Sipe y Pantaleo, 2008), y se caracterizan por dirigirse a audiencias duales o extendidas (Beckett, 1999, 2012). Por último, en relación con el contenido, se encuentran los libros álbum con temáticas literarias controversiales, poco convencionales o inquietantes (Nodelman, 2015). Estos libros tienen el potencial de canalizar las preocupaciones filosóficas y existenciales de la infancia, y presentan oportunidades ficticias para explorar temas complejos, dolorosos u oscuros (Beckett, 2012).

A efectos prácticos, se le llamará “radicales” al conjunto de libros álbum posmodernos, *crossover* e inquietantes. *Libros álbum radicales* sigue la definición ofrecida por Dresang (2008), quien considera a este conjunto de libros como aquellos con el potencial de desafiar las concepciones tradicionales del lector, la lectura y la mediación para la infancia.

Es relevante indagar en libros álbum radicales, debido a los intereses que estos han generado en el campo de la literatura infantil. Por ejemplo, se espera que estos libros condicionen las respuestas de los lectores, a fin de proveerlos con estrategias para subvertir las convenciones de la narrativa y desarrollar lectores más críticos (Evans, 2015), o que permitan el desarrollo de nuevas literacidades (Beckett, 2016). Existen expectativas optimistas relativas a la interacción entre mediadores y

lectores con estos libros. Por ejemplo, se ha argumentado que este tipo de textos confirma una continuidad entre infancia y adultez, y la posibilidad de involucrarse en diálogos más honestos e igualitarios con lectores de diversas edades (Harju, 2012). Por último, su introducción supone una orientación hacia la infancia como una agente creadora de significado y una invitación a expandir las posibilidades epistémicas de la educación (Murriss, 2015b; Whitelaw, 2017). De este modo, la incorporación de la literatura radical en contextos educativos tendría el potencial de enriquecer la concepción tradicional de lectura y, de paso, la relación entre mediadores y lectores, a partir de las conversaciones posibles que este tipo de libros facilita (Maagerø y Østbye, 2012; Murriss, 2014). No obstante, estos supuestos se mantienen inexplorados a través de una revisión sistemática de investigaciones empíricas.

En resumen, la mayoría de las investigaciones sobre los libros álbum no distinguen entre las temáticas y las estrategias narrativas de estos, sino que se enfocan en las competencias que los libros podrían desarrollar. Un foco en los libros álbum radicales podría contribuir a entender cómo es usada la literatura infantil que desafía los estándares editoriales y aquellos asociados a la edad. Por otro lado, la mayoría de los estudios se refiere a habilidades asociadas al currículo, lo que produce brechas de investigación respecto a los propósitos y las competencias que podrían promover los libros álbum radicales fuera de esta lógica. Por último, las expectativas de que los libros álbum radicales contribuyan a relaciones más participativas y asimétricas entre mediadores y lectores no se han examinado.

Todo lo anterior representa una oportunidad para una línea de indagación sobre las relaciones entre la lectura y literatura radical en el contexto escolar. No obstante, para esto, es necesario comprender cómo la investigación en el campo de la literatura infantil hasta la fecha concibe los propósitos de la literatura radical, cuáles son las competencias

de los lectores ante estos libros y qué indica la investigación empírica respecto de la interacción entre mediador y lector. El presente escrito propone abordar esta brecha en la investigación, mediante una revisión sistemática bibliográfica, entendida como la sistematización de hallazgos de diversos estudios, de modo de informar un campo particular (Ridley, 2012)-

## Método

El foco de la presente revisión bibliográfica sistemática son los propósitos de los libros, las competencias promovidas en los lectores y las interacciones entre mediadores y lectores con libros álbum radicales.

### Recolección de datos

Se llevaron a cabo varias búsquedas en inglés en las bases de datos de Web of Science (WoS) y Scopus. Estas bases incorporan investigaciones indexadas en revistas especializadas en educación, lo cual asegura un mínimo de calidad de la información presente en los artículos. No se determinó límite de años y se buscaron palabras clave presentes en el título y en los resúmenes.

Se realizaron dos búsquedas en cada base de datos. La primera contuvo las palabras clave: *picture-book* o *picturebooks* o *picture book* o *picture books* excluyendo *e-book*, *digital* y *electronic* junto a *disquieting* o *challenging* o *crossover* o *post-modern* o *philosophical* o *radical*. Esta búsqueda arrojó 103 resultados en WoS y 72 resultados en Scopus. En la segunda búsqueda se utilizaron las mismas palabras clave, más “*critical literacy*” o “*enquiry*” o “*reader response*” o “*philosophy*” o “*philosophical*”. La segunda búsqueda arrojó 125 resultados en WoS y 12 resultados en Scopus. Con los 312 artículos totales obtenidos en las cuatro búsquedas, se procedió a aplicar los criterios de exclusión e inclusión.

Uno de los objetivos de la revisión es entender cómo se usa un conjunto particular de libros álbum

definidos como radicales. Para resolver esto, se usó como criterio de inclusión los estudios que consideran a los lectores como grupo de interés, empíricos, es decir, que usan una muestra de niños, niñas, jóvenes y adultos, y que ocurren en un contexto educativo formal. Los criterios de exclusión se aplicaron a partir de la lectura del título y del resumen.

La mayor cantidad de artículos excluidos corresponde a estudios que no tienen relación alguna con el tema de la revisión. Dado que esta revisión se centra en estudios que han indagado empíricamente en el tema, se excluyeron artículos teóricos (p. ej. Murriss, 2015a) y otras revisiones sistemáticas de artículos como este escrito. Asimismo, se excluyeron aquellos estudios donde el foco no está en el libro ni en la relación con este, sino que estudian otras variables y el libro es solo un estímulo más (p. ej. Losh y Gordon, 2014). Un número significativo de estudios fue excluido por referirse a libros de texto (p. ej. Yang, 2016), a libros infantiles que no son libros álbum, como novelas (p. ej. Driscoll, 2013) o libros interactivos digitales que corresponden a un formato virtual (p. ej. Bus *et al.*, 2015). Una cantidad menor de artículos no se encuentra publicado en inglés (p. ej. Bacholle-Bošković, 2009). Posteriormente a la aplicación de los criterios de exclusión e inclusión se obtuvieron 36 artículos. El artículo más antiguo es de 1995 y el más actual es del 2017.

### Análisis de los datos

Una vez definido el corpus de estudio, se procedió al análisis. La mayoría de los estudios se enfocan en población infantil y juvenil, y seis estudios se enfocan en adultos. Un estudio se enfoca en ambos.

A través de un análisis categorial inductivo de las investigaciones seleccionadas, se proponen tres ejes para organizar esta revisión, con base en las preguntas de investigación de la revisión: los propósitos de este tipo de libros en contextos educativos, las competencias que estos libros

promueven de acuerdo con las investigaciones revisadas y, por último, conceptualizar las relaciones entre mediador y lector en el marco de la lectura radical. En la Tabla 1 se resumen los estudios abordados por categorías de análisis.

**Tabla 1** Resumen de artículos por categorías de análisis

Categorías de análisis	Estudios
Propósitos de la literatura	Bartholomaeus (2015)
	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Evans (2016)
	Harris y McKenzie (2005)
	Hayik (2011, 2015)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c)
	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
	Kuo (2009)
	Lazar y Offenberg (2011)
	Lysaker y Tonge (2013)
	Maizonniaux (2017)
	Murriss y Ranchod (2015)
	Murriss y Thompson (2016)
	Pantaleo (2010)
	Prior <i>et al.</i> (2012)
Unsworth y Macken-Horarik (2015)	
Competencias de los lectores	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Dedeoglu <i>et al.</i> (2012)
	Evans (2016)
	Hardstaff (2014)
	Hayik (2011, 2015)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c)
	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
	Kuo (2009)
	Lazar y Offenberg (2011)
	Lysaker y Tonge (2013)
	Maizonniaux (2017)
	Murriss y Ranchod (2015)
	Murriss y Thompson (2016)
	Pantaleo (2010, 2017)
	Prior <i>et al.</i> (2012)
Styles y Arizpe (2001)	
Unsworth y Macken-Horarik (2015)	



**Tabla 1** Resumen de artículos por categorías de análisis (Cont.)

Categorías de análisis	Estudios
Relaciones entre mediadores y lectores	Apol <i>et al.</i> (2002)
	Bartholomaeus (2015)
	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Daugaard y Johansen (2014)
	Dedeoglu <i>et al.</i> (2012)
	Evans (2016)
	Harris y McKenzie (2005)
	Hayik (2011, 2015)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2016a, 2016b, 2016c)
	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
	Kuo (2009)
	Lysaker y Tonge (2013)
	Maizonniaux (2017)
	Mantei (2015)
	Murriss y Ranchod (2015)
	Murriss y Thompson (2016)
Pantaleo (2004a, 2004b, 2010, 2016)	
Prior <i>et al.</i> (2012)	
Serafini (2005)	
Smith (1995)	
Styles y Arizpe (2001)	
Unsworth y Macken-Horarik (2015)	

**Resultados**

A continuación se mostrarán los resultados organizados en relación a las categorías de propósitos de los libros álbum radicales, competencias de los lectores y relaciones entre mediadores y lectores que las investigaciones dicen que son promovidas por estos libros.

**Propósitos de los libros álbum radicales en contextos educativos**

La primera pregunta tiene que ver con los propósitos del libro álbum en contextos educativos. Dentro de esta, emergen las categorías del libro álbum como modelo y el libro álbum como gatillante (véase Tabla 2).

*El libro álbum como modelo*

De Marzio (2011) propone que los textos pueden usarse como objetos que contienen una descripción esquemática de un fenómeno: un modelo. Este permitiría influenciar el pensamiento, las actitudes, los valores y las conductas de los lectores. Aun así, el texto se posiciona como una autoridad que porta el significado, de modo que el propósito de su uso se relaciona con cuánto los lectores se desvían del significado presente en el texto.

Los propósitos descritos por la investigación que usa los libros álbum como modelo son muy variados. No obstante, es posible identificar algunos modelos. El más escaso corresponde a *modelos para la creación*. Pantaleo (2010) ofrece un estudio en el que los libros álbum son usados como un

**Tabla 2** Artículos divididos por propósitos de la literatura

Foco en los propósitos	Estudios
Libros como modelo	Bartholomaeus (2015)
	Harris y McKenzie (2005)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2016a, 2016c)
	Lysaker y Tonge (2013)
	Maizonniaux (2017)
	Pantaleo (2010)
	Prior <i>et al.</i> (2012)
	Unsworth y Macken-Horarik (2015)
	Apol <i>et al.</i> (2002)
Libros como gatillante	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Evans (2016)
	Hayik (2011, 2015)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2016b)
	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
	Kuo (2009)
	Lazar y Offenberg (2011)
	Murriss y Ranchod (2015)
	Murriss y Thompson (2016)

esquema o estructura sobre el cual los estudiantes deben basarse para crear sus propias historias.

Otros estudios lo conforman aquellos que usan los libros como *modelo de significados* (Prior *et al.*, 2012; Unsworth y Macken-Horarik, 2015), es decir, las respuestas de los lectores son juzgadas en relación con el significado del texto, el que se concibe como repositorio del significado correcto u oficial.

Algunos estudios se sirven de los libros como *modelo de la realidad* (Harris y McKenzie, 2005; Lysaker y Tonge, 2013). Harris y McKenzie (2005) conciben a libros álbum que muestran múltiples perspectivas e intertextualidad como un modelo para explicarles a los lectores infantiles y juveniles cómo la realidad está construida. De manera similar, Lysaker y Tonge (2013) usan la literatura infantil como un modelo vicario de relaciones interpersonales que es posible extender a las relaciones humanas.

206

Por último, algunos estudios esperan usar el *libro para influenciar al lector*. Los estudios de esta revisión son empleados para promover cambios en la valoración y la percepción de los lectores, por ejemplo, respecto a los roles de género (Bartholomaeus, 2015; Kim, 2014, 2016a, 2016c), actitudes positivas hacia inmigrantes (Hope, 2016), hacia la literatura infantil (Maizonniaux, 2017) y para modelar respuestas emocionales adecuadas (Lysaker y Tonge, 2013).

### *El libro álbum como gatillante*

Esta categoría agrupa investigaciones donde se afirma que el propósito del libro álbum es promover la creación de significado por parte de los lectores, los que pueden desviarse del supuesto contenido explícito del libro. Es decir, esta categoría describe procesos por los cuales los lectores pueden diferenciarse de la autoridad del libro para crear significados propios.

Dentro de esta categoría es posible identificar diversos propósitos: desde experiencias y vivencias

de los lectores, así como entornos socioculturales y políticos. De este modo, en primer lugar, algunos estudios usan los libros como un medio para referir a las experiencias y vivencias que los lectores “traen” a la lectura (Crawley *et al.*, 2012; Hayik, 2011; Hope, 2016; Kim, 2016b). Crawley *et al.* (2012), por ejemplo, usan libros álbum con estudiantes de enfermería para plantear la temática de la muerte, la que promueve la reflexión crítica de las experiencias, las vivencias, los valores y las actitudes de estos.

En segundo lugar, un grupo de estudios (Apol *et al.*, 2002; Hayik, 2011, 2015; Korteweg *et al.*, 2010; Kuo, 2009; Lazar y Offenber, 2011) se sirven de los libros álbum para movilizar a los lectores a reflexionar más allá de sus experiencias personales, sobre problemas políticos y sociales de las comunidades en donde viven, o sobre problemas filosóficos (Evans, 2016). Una de las formas de lograr esto es que los lectores construyan el significado “en contra” del mensaje intencionado del texto. Por ejemplo, Hayik (2015) invita a estudiantes árabes a reescribir cuentos de hadas que contienen estereotipos de género, para deconstruir perspectivas tradicionales sobre femineidad y el rol de la mujer en la cultura árabe.

Por lo tanto, en esta categoría, los libros son usados como un punto de partida para la construcción de significado, el cual se concibe como parte de una compleja matriz de relaciones entre el texto situado social, política e históricamente, la experiencia y los conocimientos de los individuos. En estos casos, el significado no se encuentra en el texto, sino en el espacio entre el texto y los lectores (Rosenblatt, 1993).

### **Competencias que promueven los libros álbum radicales en contextos educativos**

La intención de esta pregunta es dar cuenta del tipo de competencia que, según los estudios analizados, es beneficiada mediante la lectura de libros álbum radicales. Se ofrecen las subcategorías de competencias afectivas y socioemocionales, comprensión lectora, alfabetización visual y competencias críticas y subversivas (véase Tabla 3).

**Tabla 3** Artículos divididos por competencias de los lectores

Competencias	Estudios
Afectivas y socioemocionales	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Evans (2016)
	Hardstaff (2014)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c)
	Kuo (2009)
	Lysaker y Tonge (2013)
	Maizonniaux (2017)
	Murriss y Thompson (2016)
Prior <i>et al.</i> (2012)	
Styles y Arizpe (2001)	
Comprensión lectora	Lysaker y Tonge (2013)
	Pantaleo (2010)
Alfabetización visual	Pantaleo (2010, 2016)
	Prior <i>et al.</i> (2012)
	Styles y Arizpe (2001)
	Unsworth y Macken-Horarik (2015)
Críticas y subversivas	Crawley <i>et al.</i> (2012)
	Dedeoglu <i>et al.</i> (2012)
	Hayik (2011, 2015)
	Haynes y Murriss (2013)
	Hope (2016)
	Kim (2014, 2016a, 2016b, 2016c)
	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
	Kuo (2009)
	Lazar y Offenberg (2011)
	Murriss y Ranchod (2015)
Murriss y Thompson (2016)	
Pantaleo (2016)	

*Estudios que reportan competencias afectivas y socioemocionales*

Los estudios que indican que los libros álbum radicales apuntan a competencias afectivas y socioemocionales relevan la relación entre el lector y los personajes, y documentan las reacciones emocionales de los lectores ante aspectos estéticos y visuales de las narrativas.

Varios estudios reportan cómo los lectores se involucran emocional y afectivamente con los personajes

de las narrativas, siendo la empatía una de las reacciones socioemocionales más reportada por los investigadores (Evans, 2016; Hope, 2016; Kim, 2014; Murriss y Thompson, 2016).

Algunos estudios sitúan el involucramiento afectivo en características de los libros, como la presencia de múltiples perspectivas, las que promoverían la identificación emocional con los personajes (Evans, 2016; Hope, 2016; Kim, 2014). Otros estudios se centran en cómo los lectores responden afectivamente ante elementos visuales como el color (Prior *et al.*, 2012; Styles y Arizpe, 2001).

*Estudios de comprensión lectora*

Un grupo de estudios reporta respuestas asociadas a la comprensión lectora, a partir de intervenciones basadas en el desarrollo de competencias lectoras (Daugaard y Johansen, 2014; Lysaker y Tonge, 2013) y narrativas (Pantaleo, 2010). Si bien los estudios de esta categoría suelen reportar beneficios, Lysaker y Tonge (2013) es la única investigación que respalda, con una estrategia metodológica clara, las declaraciones de mejora en competencias narrativas y comprensión oral.

Otra de las competencias reportadas es la metalingüística. Pantaleo (2010) reporta, como producto de varias sesiones de instrucción, la adquisición de metalenguaje sobre dispositivos metaficcionales. La autora asocia la adquisición de mayor vocabulario sobre las estructuras narrativas de libros posmodernos con mayor capacidad de comprensión y competencia narrativa.

En conclusión, la menor parte de los estudios revisados tienen que ver con la adquisición de competencias de comprensión lectora y narrativas, y las metodologías de evaluación utilizadas son, en su mayoría, cualitativas.

*Estudios sobre alfabetización visual*

Uno de los aspectos relevantes de los libros álbum es que el significado se construye con base en la interacción de imágenes y palabras. No obstante,

algunos estudios revisados se concentran en el código visual de estos, en particular en el aporte a la alfabetización visual por parte del color, la línea y el simbolismo. Por ejemplo, Styles y Arizpe (2001) registran cómo los estudiantes interpretan los estilos artísticos y el uso simbólico del color.

Otros estudios asocian la comprensión de significados emocionales y la comprensión de elementos visuales (Pantaleo, 2015; Prior *et al.*, 2012). Unsworth y Macken-Horarik (2015) ofrecen una forma de evaluar el uso del metalenguaje sobre los aspectos visuales de los libros álbum, de modo que describen los propósitos o efectos de las decisiones de autores e ilustradores.

En resumen, los estudios de respuesta sobre literacidad visual se sobreponen, hasta cierto punto, con los estudios sobre respuestas afectivas, pero se enfocan en el aporte de la capacidad de lectura de elementos visuales.

208

### *Estudios que reportan respuestas críticas y subversivas*

La mayoría de los estudios de esta revisión reportan respuestas asociadas con el pensamiento crítico y de tipo subversivas. Las respuestas de pensamiento crítico suelen referirse a procesos reflexivos de los lectores que permiten a los investigadores asumir que los estudiantes están argumentando de forma crítica (Crawley *et al.*, 2012; Korteweg *et al.*, 2010). Por otro lado, muchos estudios reportan respuestas creativas de los estudiantes como evidencia de que estos han llegado a un nivel más avanzado de habilidades críticas, ya que la creación es considerada como la subversión del contenido de los libros (Ko, 2013; Hayik, 2011, 2015; Hope, 2016; Kim, 2014, 2016b; Murriss y Thompson, 2016).

Entre los estudios que reportan pensamiento crítico, dos de ellos informan sobre respuestas que reflejan pensamiento autorreflexivo (Crawley *et al.*, 2012; Korteweg *et al.*, 2010). Crawley *et al.* (2012) afirman que las respuestas de los lectores en su estudio evidencian secuenciación, análisis y síntesis de

información, componentes de la autorreflexión llevada a cabo acerca de las preconcepciones sobre la muerte de los propios lectores.

Muchos de estos estudios suelen desprenderse del marco teórico de literacidad crítica de Lewison *et al.* (2002) y Lewison *et al.* (2008). Hayik (2011, 2015), Hope (2016) y Kuo (2009) declaran que los estudiantes de sus estudios exhiben respuestas críticas de acuerdo con las siguientes dimensiones: interrupción de los lugares comunes (al hacer dibujos que critican lo normalizado en los libros), consideración de múltiples puntos de vista (al ponerse en el lugar de los personajes), proveer respuestas que trascienden las experiencias personales para enfocarse en aspectos sociopolíticos (al criticar relaciones de poder e injusticia) y, finalmente, promover la justicia social (al incorporar en sus respuestas posicionamientos contra la injusticia). Otras investigaciones documentan de forma similar, pero solo toman una o dos dimensiones de los marcos establecidos de literacidad crítica (Kim, 2014, 2016a, 2016c).

Por último, varios estudios informan respuestas que evidencian pensamiento crítico a través de la crítica a las respuestas de otros lectores (Haynes y Murriss, 2013; Murriss y Ranchod, 2015), como aquellos afiliados al programa de Filosofía para Niños (P4C) fundado por Matthew Lipman.

Una declaración que surge en varios de los estudios es que el pensamiento crítico se logra y expresa por medio de respuestas creativas, en particular con la creación de narrativas subversivas o “en contra” del texto (Hayik, 2011, 2015; Hope, 2016; Kim, 2014, 2016b; Murriss y Thompson, 2016). Por ejemplo, Murriss y Thompson (2016) reportan la creación de finales alternativos, mediante los cuales los niños y las niñas subvierten el significado intencionado del libro álbum y las interpretaciones de los adultos. Por lo tanto, las respuestas críticas están relacionadas con cuestionar o reflexionar acerca de los propios sentimientos, actitudes, valores y creencias, leer en forma crítica, o interrogarse por el significado del texto y las respuestas que otros dan a este.



Por último, un nivel máximo de habilidad crítica se logra, según los estudios, cuando los estudiantes son capaces de responder creativamente ante los textos.

**Relaciones entre mediadores y lectores durante las lecturas con libros álbum radicales**

Por último, esta revisión está interesada en documentar la interacción entre mediadores y lectores durante la lectura de libros álbum radicales. Cuatro categorías emergen al tratar de responder a esta pregunta: el mediador como observador, como autoridad, como facilitador y como cuestionador (véase Tabla 4).

*El mediador como observador de las interacciones entre lector y libro*

En primer lugar, un conjunto de estudios se caracteriza por identificar al mediador como un sujeto de la interacción que facilita las condiciones básicas para que se produzca la lectura y la creación de significado. Este rol se ha denominado “observador”, por cuanto se abstiene de participar activamente en la producción de significado. Entre las funciones de los mediadores, se encuentra la lectura en voz alta del libro (p. ej. Bartholomaeus, 2015), la organización del espacio físico de la lectura, y la administración y la organización de las respuestas de los lectores (p. ej. Murriss y Thompson, 2016). En algunos estudios, este rol es necesario para asegurar un entorno donde los estudiantes se organizan autónomamente para crear significado a partir de los libros (p. ej. Bartholomaeus, 2015; Dedeoglu *et al.*, 2012; Hayik, 2011; Maizonniaux, 2017). En la mayoría de los estudios, los observadores cumplen un rol estable durante toda la investigación; no obstante, en algunas publicaciones, los observadores solo lo son en una etapa específica de esta (Hayik, 2011; Korteweg *et al.*, 2010).

*El mediador como autoridad epistémica y axiológica*

En segundo lugar, hay estudios que instalan al mediador como una autoridad epistémica o

**Tabla 4** Artículos divididos por categorías que describen la interacción entre mediadores y lectores

Foco en la interacción	Estudios
Mediador como observador	Bartholomaeus (2015) Dedeoglu <i>et al.</i> (2012) Hayik (2011, 2015) Haynes y Murriss (2013) Korteweg <i>et al.</i> (2010) Maizonniaux (2017) Murriss y Thompson (2016)
Mediador como autoridad	Apol <i>et al.</i> (2002) Kim (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c) Pantaleo (2010, 2016)
Mediador como facilitador	Daugaard y Johansen (2014) Evans (2016) Hope (2016) Kuo (2009) Lysaker y Tonge (2013) Mantei (2015) Murriss y Ranchod (2015) Pantaleo (2004a, 2004b) Serafini (2005) Smith (1995) Styles y Arizpe (2001) Unsworth y Macken-Horarik (2015)
Mediador como cuestionador	Crawley <i>et al.</i> (2012) Harris y McKenzie (2005) Kim (2014, 2016a, 2016c) Pantaleo (2007) Prior <i>et al.</i> (2012)

propietario del significado del libro, y juez de las respuestas de los lectores (Apol *et al.*, 2002; Pantaleo, 2010, 2016), o como autoridad axiológica acerca de lo que es correcto o incorrecto pensar y sentir a propósito de la lectura (Kim, 2014, 2016a, 2016b, 2016c).

En comparación con la categoría anterior, el mediador como autoridad participa invasivamente de la creación del significado, al modelar las respuestas de los lectores. Por ejemplo, Pantaleo (2016) muestra a un mediador como evaluador de las respuestas de los estudiantes, por lo general en intervenciones con objetivos pedagógicos. Por otro lado, el

mediador como autoridad axiológica es particularmente evidente en una serie de estudios que usan las conversaciones de profesores con estudiantes jóvenes (Kim, 2014, 2016a, 2016b, 2016c). En estos estudios son comunes los diálogos en los que los profesores identifican conductas y actitudes deseables, y las comunican explícitamente a los lectores. Kim (2016c) reporta cómo una profesora, al hablar sobre estereotipos de género con sus estudiantes, hace juicios de valor en defensa de un personaje que no se comporta como los estudiantes esperan.

En conclusión, el mediador como autoridad epistémica es un rol que surge en estudios con objetivos pedagógicos definidos. Asimismo, en estudios con niños y niñas y jóvenes, se suele configurar como una autoridad valórica.

#### *El mediador como facilitador de las respuestas de los lectores*

210

El tercer rol es el de facilitador de la relación entre libros álbum y lectores. Este conjunto de estudios sitúa al mediador como una presencia prevalente durante el proceso de lectura, en particular en la interacción entre el libro y el lector, hasta el momento en que se obtienen las respuestas. Una vez que el lector responde, sin embargo, el facilitador se retrae.

Los facilitadores que suscitan respuestas, lo hacen a través de preguntas cuidadosamente diseñadas para ese fin, en oposición a entregar explícitamente información sobre el texto, y suelen usar el marco Chambers (1993), como Daugaard y Johansen (2014), Evans (2016), Lysaker y Tonge (2013), Mantei (2015) y Pantaleo (2004b).

Otros estudios conciben a los facilitadores como guías que tutelan la lectura y la creación de significado sobre aspectos potencialmente problemáticos de los libros. Lo anterior se observa en la lectura de libros álbum sobre emociones (Murriss y Ranchod, 2015), con complejidad o sofisticación visual (Pantaleo, 2007; Serafini, 2005; Styles y Arizpe,

2001; Unsworth y Macken-Horarik, 2015), o con temáticas consideradas provocadoras (Hope, 2016; Kuo, 2009).

En Hope (2016), la autora describe las sesiones de lectura en voz alta como una instancia en que los profesores les “dan voz” a los textos que leen, llenan las brechas de significado en lugar del lector y filtran partes no deseadas de la historia. Otra tarea de los facilitadores, descrita en la literatura se ejemplifica en Pantaleo (2004a), estudio en el cual la investigadora hace preguntas que guían la atención de los estudiantes hacia aspectos ignorados del texto, como: ¿qué está haciendo este personaje? ¿por qué está haciendo ese movimiento? o ¿notaste algo extraño?

#### *El mediador como cuestionador de las respuestas de los lectores*

Un posicionamiento menos común, pero igual de relevante, es el mediador como cuestionador. Este rol se caracteriza por contrastar, contrapreguntar y criticar las respuestas de los lectores. Por ejemplo, Prior *et al.* (2012) establecen un rol de facilitador usando preguntas como: “¿qué ves en esta ilustración?”, para luego moverse al rol de cuestionador con preguntas como: ¿cómo sabes? o ¿qué pistas en el libro te ayudan a pensar eso?” (p. 199).

Como en otros roles ya discutidos, estos no son estables a lo largo de toda la intervención. Es el caso de Kim (2016a, 2016c), que ha reportado posicionamiento de los mediadores de sus estudios como autoridad; también entrega evidencia de los mismos profesores en el rol de cuestionadores. En el caso ya presentado de la profesora que trabaja con estereotipos de género con sus estudiantes, esta usa preguntas para movilizar las actitudes de los lectores; por ejemplo: “¿piensas que ella (el personaje de la historia) es una mala niña porque no le gusta cocinar ni limpiar?” (Kim, 2016c, p. 15). Si bien la mediadora luego hace una intervención que la sitúa en un rol de autoridad sobre lo que es

correcto acerca de los roles de género, en su papel de cuestionadora propone preguntas que desafían las respuestas iniciales de los estudiantes.

Para finalizar, los hallazgos sobre el mediador como cuestionador configuran un rol didáctico y movilizador, que busca empujar y expandir el proceso de construcción de significado mediante la confrontación crítica de las respuestas de los lectores.

**Discusión**

En esta revisión de 36 artículos empíricos se pretendió presentar una panorámica del campo de la investigación sobre libros álbum radicales en torno a los propósitos, las competencias de los lectores y la relación entre lectores y mediador. Esta revisión de literatura propone diferentes categorías para entender la importancia y el rol de la literatura radical en contextos educativos, los que se resumen y discuten a continuación.

**¿De qué son capaces los libros radicales?**

En esta revisión se etiquetó a un conjunto de libros álbum con palabras clave como “posmoderno”,

“crossover” e “inquietante”, con el supuesto de que todos eran libros álbum radicales según lo definición ya dada de Dresang (2008). Producto de esta revisión, se evidenció que esta es una etiqueta enormemente variada, que incluye temáticas como muticulturalidad, feminismo y diversidad de género, muerte, enfermedad y emociones. En la Tabla 5 se muestra la lista de libros álbum radicales reportados por estudio.

Asimismo, la etiqueta “libros álbum” es muy variada en cuanto al uso de dispositivos literarios como la intertextualidad y la transtextualidad (Harris y McKenzie, 2005), así como libros cuyos autores pertenecen a una comunidad particular, como indígenas (Korteweg *et al.*, 2010) o afroamericanos (Gardner, 2016; Lazar y Offenber, 2011).

No toda esta literatura toma su nombre del objeto libro, es decir, un libro se considera radical no solo por ser de una temática desafiante o contar con ciertos dispositivos literarios. Literatura como la de cuentos de hadas es también etiquetada como desafiante al ser utilizada en el marco de una intervención de literacidad crítica (Kim, 2014), lo que

**Tabla 5** Lista de libros álbum radicales reportados por estudio

Libros reportados y fechas de publicación	Estudios
<i>An Undone Fairytale</i> (Lender y Martin, 2005) <i>Chester</i> (Watt, 2007) <i>Wolves</i> (Gravett, 2005)	Pantaleo (2010)
<i>A Day at Damp Camp</i> (Lyon, 1996) <i>The Three Pigs</i> (Wiesner, 2001)	Pantaleo (2004a)
<i>Safari</i> (Bateman, 1998) <i>Shortcut</i> (Macaulay, 1995) <i>Snowflake Bentley</i> (Martin, 1998) <i>Something From Nothing</i> (Gilman, 1992) <i>The Empty Pot</i> (Demi, 1990) <i>The Three Pigs</i> (Wiesner, 2001) <i>Tuesday</i> (Wiesner, 1991) <i>Voices in the Park</i> (Browne, 1998) <i>Willy the Dreamer</i> (Browne, 1997)	Pantaleo (2004b)
<i>The Three Pigs</i> (Wiesner, 2001) <i>Tuesday</i> (Wiesner, 1991) <i>Voices in the Park</i> (Browne, 1998) <i>Willy the Dreamer</i> (Browne, 1997)	Pantaleo (2010)

Tabla 5 Lista de libros álbum radicales reportados por estudio (Cont.)

Libros reportados y fechas de publicación	Estudios
<i>Chester</i> (Watt, 2007) <i>Flotsam</i> (Wiesner, 2006) <i>Interrupting Chicken</i> (Stein, 2010) <i>No Bears</i> (McKinlay y Rudge, 2012) <i>The Three Pigs</i> (Wiesner, 2001) <i>Tuesday</i> (Wiesner, 1991) <i>Voices in the Park</i> (Browne, 1998)	Pantaleo (2015)
<i>Draw</i> (Colón, 2014) <i>Flotsam</i> (Wiesner, 2006) <i>Interrupting Chicken</i> (Stein, 2010) <i>Mr. Tiger Goes Wild</i> (Brown, 2013) <i>The Three Pigs</i> (Wiesner, 2001) <i>This is a Moose</i> (Morris y Lichtenheld, 2014) <i>Tuesday</i> (Wiesner, 1991)	Pantaleo (2016)
<i>The Great Bear</i> (Gleeson y Greder, 1999) <i>The Tunnel</i> (Browne, 1989)	Unsworth y Macken-Horarik (2015)
<i>Leonardo the Terrible Monster</i> (2005) <i>Lilly's Purple Plastic Purse</i> (1996) <i>When Sophie gets angry- really, really angry</i> (1999)	Prior <i>et al.</i> (2012)
<i>The Waterhole</i> (Base, 2001)	Harris y McKenzie (2005)
<i>Dr. Martin Luther King, Jr.</i> (Rappaport, 2001) <i>Fly Away Home</i> (Bunting, 1991) <i>Ian's Walk: A Story About Autism</i> (Lears, 1998) <i>Martin's Big Words: The Life of Martin Luther King Jr.</i> (Rappaport y Collier, 2001) <i>Shrinking Violet</i> (Best, 2001) <i>Thank You, Mr. Falker</i> (Polacco, 1998) <i>The Story of Ruby Bridges</i> (Coles, 1995)	Lysaker y Tonge (2013)
<i>A Fire Engine for Ruthie</i> (Newman y Moore, 2004) <i>Cinder Edna</i> (Jackson y O'Malley, 1994) <i>Piggybook</i> (Browne, 1986) <i>William's Doll</i> (Zolotow y Pène du Bois, 1972)	Bartholomaeus (2015)
<i>The colour of home</i> (Hoffman, 2002)	Hope (2016)
신데렐라 (Cinderella) (2010) 콩쥐 팥쥐 (Kong-gee, Pot-gee) (2003) 백설공주 (Princess Snow White) (2001) 아기돼지 삼형제 (Three little pigs) (2005)	Kim (2014)
<i>Amazing Grace</i> (Hoffman, 1991) <i>Chocolate Me!</i> (Diggs, 2011) <i>Let's Talk about Race</i> (Lester, 2005) <i>The bus's ride</i> (Miller, 1998) <i>Tar Beach</i> (Ringgold, 1991) <i>The Song of Freedom</i> (Hung Kang, 2009)	Kim (2015)



Tabla 5 Lista de libros álbum radicales reportados por estudio (Cont.)

Libros reportados y fechas de publicación	Estudios
<i>Do Princesses Wear Hiking Boots?</i> (Coyle, 2003) <i>The Paper Bag Princess</i> (Munsch, 1980) <i>The Princess Knight</i> (Funke, 2004) <i>What mommies do best/What daddies do best</i> (Numeroff, 1998)	Kim (2016a)
<i>Colourful world</i> (Winans y Thomas, 2010) <i>Do We Really Have That Kind of Race?</i> (Roncaglia, 2000) <i>Let's Talk about Race</i> (Lester, 2007)	Kim (2016b)
<i>Do Princesses wear Hiking Boots?</i> (Coyle, 2003) <i>I Want to Be a Cowgirl</i> (Willis, 2003) <i>The boy with pink hair</i> (Hilton, 2011) <i>The Paper Bag Princess</i> (Munsch, 2013) <i>William's doll</i> (Zolotow, 1985)	Kim (2016c)
<i>John Chatterton Détective</i> (Pommaux, 1993) <i>Le Chandail de Hockey</i> (The Hockey Sweater) (Carrier, 1979) <i>Le Petit Chaperon Vert</i> (Solotareff y Solotareff, 1989) <i>Pochée</i> (Seyvos, 1994) <i>Reine</i> (Delaunay, 2008)	Maizonniaux (2017)
<i>Die Schopfung</i> (The Creation) (Waechter, 2002) <i>Stormy Night</i> (Lemieux, 1999) <i>The Big Question</i> (Erlbruch, 2005)	Evans (2016)
<i>Feathers and Fools</i> (Fox, 1989)	Hayik (2011)
<i>Cinder Edna</i> (Jackson, 1994) <i>Piggybook</i> (Browne, 1986)	Hayik (2015)
<i>Tusk tusk</i> (McKee, 1978)	Haynes y Murriss (2013)
<i>Caribou song</i> (Highway, 2001) <i>Waboose's Morning on the lake</i> (Bourdeau, 1997)	Korteweg <i>et al.</i> (2010)
<i>A Picture Book of Anne Frank</i> (Adler, 1993) <i>The Story of Ruby Bridges</i> (Coles, 1995)	Kuo (2009)
<i>Little Beauty</i> (Browne, 2008)	Murriss y Ranchod (2015)
<i>The Big Ugly Monster and the Little Stone Rabbit</i> (Wormell, 2004)	Murriss y Thompson (2016)
<i>Black Ants and Buddhists: Thinking Critically and Teaching</i> (Cowhey, 2006) <i>Differently in the Primary Grades</i> (Cowhey, 2006) <i>From Slave Ship to Freedom Road</i> (Lester, 1998) <i>Harriet and the Promised Land</i> (Lawrence, 1997) <i>Dear Benjamin Banneker</i> (Pinkney, 1994)	Lazar y Offenbergl (2011)
<i>Death, Duck and the Tulip</i> (Erlbruch, 2008) <i>Sad Book</i> (Rosen y Blake, 2004)	Crawley <i>et al.</i> (2012)
<i>Black and White</i> (Macaulay, 1990)	Hardstaff (2014)
<i>Zoo</i> (Browne, 1992)	Styles y Arizpe (2001)
<i>The Great Bear</i> (Greder y Gleeson, 1999) <i>The Tunnel</i> (Browne, 1989)	Unsworth y Macken-Horarik (2015)
<i>And Tango Makes Three</i> (Parnell, Richardson y Cole, 2005) <i>Molly's Family</i> (Garden y Wooding, 2004)	Dedeoglu <i>et al.</i> (2012)

**Tabla 5** Lista de libros álbum radicales reportados por estudio (Cont.)

Libros reportados y fechas de publicación	Estudios
<i>Mirror</i> (2010)	Mantei (2015)
<i>An exciting story</i> (Glaz Serup y Thau-Jensen, 2009)	Daugaard y Johansen (2014)
<i>Voices in the Park</i> (Browne, 1998)	Serafini (2005)
<i>Sadako</i> (Coerr, 1993)	Apol <i>et al.</i> (2002)

sugiere que cualquier literatura podría, con el adecuado marco teórico, potencialmente desafiar cómo y qué se le lee a la infancia.

La etiqueta de “libros radicales” parece agrupar o referenciar a libros que son elegidos por la forma en que estos están contruidos, en particular, por el modo particular en que usan la “brecha” entre imagen y texto (Evans, 2016; Murrís y Ranchod, 2015; Murrís y Thompson, 2016; Pantaleo, 2004a). En tales estudios, mientras menos concurrencia exhiban ambos modos semióticos, se asume que mayor es la incertidumbre respecto al significado, por ejemplo, en propósito de los libros como gatillante. De esta manera, se configura una relación entre propósito del uso del libro y tipo de texto, en la cual los libros más inciertos son más apreciados.

Ahora, ¿son más apreciados para qué procesos? La brecha entre imagen y texto, o la inestabilidad del significado es apreciada particularmente en libros que representan y narran procesos sociales o significados, de modo tal que visibilizan temáticas complejas que suelen estar invisibilizadas. La aparición de libros multiculturales dentro del grupo de libros radicales (Hayik, 2011; Lazar y Offenber, 2011) y su uso para generar “diálogos difíciles” en el aula indica que el propósito de estos libros es introducir no solo temáticas a contextos educativos en los que, de otra manera, sería muy difícil incluirlas, sino también una forma de pensar sobre estas temáticas, promovida por la comunión de imagen y texto. De todas formas, llama la atención que la mayoría de las investigaciones usan los libros como “gatillantes”.

En esta búsqueda de un lector con libertad para producir significado, los libros también son elegidos por la brecha entre imagen y texto (Styles y Arizpe, 2001). Esta valoración se reserva, comúnmente, a narrativas posmodernas, las que utilizan dispositivos metaficcionales que demandan una relación poco tradicional de involucramiento con los lectores (Daugaard y Johansen, 2014; Pantaleo, 2004b, 2010; Serafini, 2005; Styles y Arizpe, 2001).

Es importante que los libros radicales tengan ciertas características (en particular, una brecha extensa entre imagen y texto), lo que se asume como un facilitador para desafiar los significados autoritarios del texto. No obstante, su radicalidad no está dada por el dispositivo libro en aislamiento de su uso. Gran parte de la radicalidad de esta literatura está dada por cómo los lectores lidian con estos libros y cómo los docentes e investigadores los utilizan en contextos educativos.

**¿De qué son capaces los lectores?**

Gran parte de los estudios empíricos revisados invierten esfuerzos en demostrar la capacidad de los lectores de producir respuestas antes textos posmodernos, de temáticas complejas y perturbadoras. La cantidad de estudios dedicados a esta causa demuestran una intención reivindicatoria por parte de los investigadores de posicionar a los niños y las niñas como lectores sofisticados y capaces.

Efectivamente, el campo de investigación empírico de las respuestas de lector ha sido criticado

por presentar una visión extremadamente optimista, casi ingenua, acerca de las capacidades de los niños, las niñas y los jóvenes (Beauvais, 2015; Flynn, 2014; Nodelman, 2013). La principal crítica se dirige a la proliferación de estudios acerca de niños, niñas y jóvenes que responden a textos de manera creativa y de formas optimistas y placenteras, en desmedro del reconocimiento de prácticas de literacidad crítica y respuestas incómodas que pueden producirse (Nodelman, 2013). En esta revisión, esto se evidencia en relación con los propósitos socioemocionales de estos libros: los lectores son posicionados como competentes para lidiar con emociones complejas y perturbadoras.

No obstante, este retrato de los niños y las niñas como lectores imperturbables se complica ante la evidencia que aportan los estudios de respuesta crítica, que si bien merecen un análisis más cuidadoso que el que se les da en esta sección, también configuran lectores que se involucran con los textos de forma ideológica, política y social. Los estudios de respuestas críticas no muestran lectores ni una infancia lectora complaciente y dispuesta a involucrarse en cualquier tipo de lectura, sino que resaltan la dimensión social, política, ideológica y cultural de la lectura, aspectos con los cuales los niños, las niñas y los jóvenes de los estudios se involucran, resisten y responden.

Los resultados muestran que, ante la lectura, los lectores pueden resistirse o involucrarse con los libros álbum radicales. Del total de 36 estudios, 13 reportan respuestas de resistencia. Los hallazgos de esta revisión dejan ver que la resistencia al involucramiento con los textos no es una conducta reportada solamente en niños, niñas y jóvenes, sino que también se presenta en los adultos mediadores o futuros mediadores. La Tabla 6 muestra las razones de la resistencia, reportadas en los estudios analizados.

Las razones que los estudios proponen como respuesta a esta resistencia, sin embargo, son distintas

en ambos grupos etarios. En estudios de resistencia de niños, niñas y jóvenes, las razones se enfocan en las características y temáticas de los libros, pero también en las características de los lectores. Por ejemplo, Smith (1995) describe cómo un niño le cambia el sexo a un personaje para adecuarlo al estereotipo de género (que el libro está tratando de revertir). En el caso de los estudios de resistencia por parte de los adultos también se encuentran los libros y los lectores, pero aparecen como razones importantes las concepciones acerca de la infancia que estos tienen y cómo conciben el propósito de la educación. Si bien las respuestas de resistencia merecen un análisis por sí mismas, es arriesgado suponer que la resistencia se da ante el libro. La investigación empírica ha mostrado que la lectura se encuentra inmersa en intervenciones e interacciones complejas y continuas, que se extienden en el tiempo, e involucran diversas estrategias de interacción con los lectores. En tal contexto, es difícil separar al libro de la intervención. Solo dos estudios reportan disminución de la resistencia después de intervención (Kim, 2016a; Maizonniaux, 2017). Maizonniaux (2017) muestra cómo la resistencia de estudiantes adultos a leer libros álbum disminuye tras un semestre de trabajo con estos libros, y Kim (2016a) declara que los comentarios de género estereotipados de los niños, las niñas y los jóvenes disminuyen a medida que hay más sesiones de discusión con libros álbum que desafían estereotipos de género.

Dado el alto número de estudios que han reportado respuestas de resistencia y considerando que estas se dan en estudios con intervenciones simples (Bartholomaeus, 2015; Dedeoglu *et al.*, 2012; Gardner, 2016; Maizonniaux, 2017; Mantei, 2015; Smith, 1995) y complejas (Apol *et al.*, 2002; Serafini, 2005), esta representa un interesante área de indagación futura.

Por ahora, es relevante concluir con que los estudios empíricos acerca de la capacidad de los lectores y la resistencia representan polos distantes dentro del campo empírico de las teorías de respuesta

**Tabla 6** Detalle de las resistencias reportadas en los estudios

		Las resistencias	Estudios
Grupo que resiste	Niños, niñas y jóvenes		Bartholomaeus (2015) Gardner (2016) Hardstaff (2014) Kim (2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c) Serafini (2005) Smith (1995)
	Adultos		Dedeoglu <i>et al.</i> (2012) Harris y McKenzie (2005) Lazar y Offenber (2011) Maizonniaux (2017)
Tipo de resistencia	Tipos de resistencias en todas las edades	Resistencia a leer o a aceptar libros que desafían valores y actitudes tradicionales sobre etnia y género	Bartholomaeus (2015) Dedeoglu <i>et al.</i> (2012) Gardner (2016) Harris y McKenzie (2005) Kim (2014, 2015, 2016c) Smith (1995)
		Resistencia a leer o a aceptar libros que desafían narrativas lineales	Hardstaff (2014) Harris y McKenzie (2005) Serafini (2005)
	Razones de resistencias en niños, niñas y jóvenes	Subjetividades culturales y raciales; resistencia a representaciones racializadas	Gardner (2016) Kim (2015)
		Poco conocimiento intertextual previo de narrativas que interrumpen la tradicionalidad del género; poca identificación con personajes; predominancia de estereotipos de género	Bartholomaeus (2015) Kim (2014; 2016b; 2016c) Smith (1995)
	Tipos de resistencias en adultos	Concepciones conservadoras de la infancia Resistencia a leer en forma crítica	Dedeoglu <i>et al.</i> (2012) Lazar y Offenber (2011)

216

del lector. Esta tensión no se halla resuelta en el terreno más amplio de estudios teóricos, y algunos autores la atribuyen a un problema con las fuentes disponibles que documentan las interacciones de los niños, las niñas y los jóvenes con los textos, las que, a su vez, se encuentran fuertemente mediadas por adultos e instituciones adultas. La siguiente discusión, por lo tanto, se centra en las relaciones entre mediadores y lectores.

**¿De qué son capaces los mediadores?**

Debido a la posición de los niños, las niñas y los jóvenes en la sociedad, uno de los usos de la literatura infantil es como vehículo didáctico por medio de los cuales estos son enculturados (Allan,

2015). Los textos infantiles no transmiten la cultura de manera simétrica, ya que representan principalmente los valores y las creencias de la clase media alta, con estrictos roles sociales y de género (Nodelman y Reimer, 2003).

Esta conceptualización de la literatura infantil como un sistema simbólico e ideológico diseñado para educar en los valores de los grupos dominantes (grupos que se considera son la norma o lo natural frente a comunidades que no se han plegado a narrativas avanzadas por las políticas públicas; por ejemplo, grupos indígenas que no hablan la “lengua oficial”, niños en situación de discapacidad que no leen o se desempeñan académicamente como sus pares) está fuertemente enmarcada por la



presencia del adulto (Enciso *et al.*, 2010). Lo anterior constituye una línea de argumentación que ha defendido la imposibilidad de la literatura infantil sin la intervención adulta (Rose, 1984; Zipes, 2001), y que cuestiona el tipo de relación que se establece y es posible establecer en y a través de los textos literarios entre niños, niñas y jóvenes.

Lo anterior ha sido eficientemente condensado por Nikolajeva (2010) a través del concepto de *aetonormatividad*, o normatividad adulta impuesta en los textos. Este concepto concentra una construcción ideológica de la infancia y de las relaciones entre los niños, las niñas, los jóvenes y adultos desde el punto de vista de los últimos (Nikolajeva, 2010). No obstante, mucho del entusiasmo del campo teórico y empírico ante libros álbum inquietantes proviene de la posibilidad que estos representan de subvertir las relaciones aetonormativas que se dan en el contexto de la lectura compartida.

Esta sección es importante bajo la lógica de algunos autores que indican que, ante la dificultad de generar respuestas auténticas de los niños, las niñas y los jóvenes, es preferible analizar la forma en que los adultos “consciente e inconscientemente moldean las interacciones de aquellos con los libros” (Schwebel, en Flynn, 2014, p. 252).

Los resultados de esta revisión proponen cuatro roles que cumplen los mediadores en los estudios: observador, autoridad, facilitador y cuestionador. Lo primero que llama la atención es que no existe un rol del mediador como cocreador de significado, de modo que los estudios no reportan relaciones simétricas entre lectores y mediadores en la generación de significado. Los diversos estudios sitúan al mediador como más o menos importante para el logro de los objetivos de la investigación, y a los lectores, a diferentes niveles de dependencia del mediador para poder responder, pero nunca a un nivel donde el lector sea quien provea las condiciones para la lectura, o se conforme como una autoridad del significado. Es decir, por muy contemplativo que sea el rol del

mediador, este no intercambia posición con los lectores.

La figura de mediador, por lo tanto, es siempre adulta, aunque los lectores en estos estudios pueden ser niños, niñas, jóvenes y adultos. Podría sugerirse que, por lo tanto, las relaciones de asimetría no se circunscriben solo a los niños, las niñas y los jóvenes. En este caso, la aetonormatividad es reemplazada por una especie de espacio de dominancia epistemológica del mediador, que surge en las lecturas en contextos educativos.

La relación directa de los mediadores con los libros se restringe a las siguientes: filtrar, modificar y andamiar significados que el propio mediador considera difíciles o complejos para los lectores, en especial cuando estos son niños, niñas y jóvenes (facilitador) o imponer la propia visión del significado de los libros (autoridad). El resto de las funciones de los mediadores están asociadas a relacionarse periféricamente con el libro, como preparar el espacio o enfocarse en las preguntas que hace el lector. De este modo, los estudios empíricos no suelen posicionar al mediador en una relación intercambiable con los lectores ni lo definen por su relación con el libro; por lo tanto, no es definido como un lector. La única vez que los mediadores en estos estudios son lectores es bajo el rol de autoridad, ya que, obviamente, tienen que haber leído el libro para imponer su perspectiva.

La relación entre el significado, el mediador y el lector en estas investigaciones se configura como una interacción, asimétrica y compleja. El mediador como observador y el mediador como facilitador tienen un grado de interferencia bajo a moderado en el proceso de construcción de significado de los lectores; por lo tanto, de relativa asimetría. El observador se retrae, muchas veces, con el objetivo de brindar a los lectores espacio para construir significado, como si la presencia del mediador implicara pérdida automática de libertad y autonomía de los lectores. De este modo, si bien este rol pretende generar instancias de coconstrucción de significado (p. ej. Murriss

y Ranchod, 2015; Murrís y Thompson, 2016), los mediadores suelen desaparecer del proceso de significación. Así, los lectores pueden participar “libremente” de la relación con los libros, pero el mediador debe mantenerse al margen de toda participación en el proceso de construcción de significado.

Como facilitador, no obstante, el control se ejerce al comienzo de la intervención; pero una vez producida la respuesta, el mediador se debilita, como si el significado y la mediación se acabaran con la respuesta. Por otro lado, el mediador como autoridad y como cuestionador constituye altos grados de intromisión y contacto con los lectores y el significado; no obstante, al mismo tiempo, genera relaciones de naturaleza muy diferente. El mediador como autoridad representa explícitamente la aetonormatividad y las relaciones en el extremo más asimétrico de poder, mientras que el rol de cuestionador configura un nivel de mayor simetría, en el sentido de que, por medio de preguntas críticas, se acercan a la coconstrucción de significado. Por lo tanto, la investigación empírica revisada proporciona escasa evidencia de que la lectura con libros álbum radicales promueva relaciones simétricas entre mediadores y lectores. Con lo que sí contribuye es con una descripción de los roles en los que la investigación sitúa a los mediadores.

De este conjunto de investigaciones emerge una descripción tentativa de lo que se considera un mediador de este tipo de literatura: este es siempre un adulto, con un rol inestable a lo largo de las interacciones.

## Conclusiones

En conclusión, con respecto a los propósitos, la denominación de “libros álbum radicales” contiene una amplia diversidad de textos, y ha demostrado ser extremadamente maleable a los propósitos y objetivos de cada investigación.

Acerca de las apreciaciones iniciales que motivaron esta revisión, aun cuando los libros son usados como gatillantes, el tipo de libro es importante; no obstante, la etiqueta de “radical” no ha demostrado

ser particularmente coherente con las características definidas teóricamente: posmoderno, escatológico o *crossover*, sino por otras características, como la “brecha” entre imagen y texto.

Respecto a los hallazgos de respuestas de los lectores, Beauvais (2015) describe una tensión entre el campo teórico de investigación de libros infantiles, el que sostiene que los libros son instrumentos ideológicos de socialización y aetonormatividad, y el campo empírico de respuesta del lector, que se caracteriza por investigaciones afirmativas.

No obstante, esta revisión revela un conjunto de estudios empíricos que no son optimistas. Es más, en esta revisión, la tensión está entre los estudios empíricos de respuestas de capacidad y el resto, especialmente estudios de resistencia y respuestas críticas. Esta tensión se refleja en dos modelos esencialistas de infancia: el “niño inocente” y el “niño que sabe”. En el primero, la infancia es retratada como inocente, en necesidad de protección y naturalmente bondadosa (Sánchez-Eppler, 2011), mientras que, en el segundo, los niños y las niñas son conscientes de las amenazas y los deseos presentes en el mundo, pero aún merecen la protección adulta (Sánchez-Eppler, 2011).

Las concepciones sobre la infancia suelen promover diferentes supuestos sobre cuáles son las historias más apropiadas para contarles a los niños y las niñas (Sánchez-Eppler, 2011). De modo que no es raro que la concepción del “niño inocente” justifique una posición social pasiva y condescendiente, que convierte a estos en receptáculos de temáticas inocentes y simples (Rudd, 2004).

Estas dos visiones, y otras, configuran diferentes tipos de lectores y, por lo tanto, de infancia. Estas formas dicotómicas de ver “al niño” requieren urgentemente de moderación y actualización, a través de estudios que investiguen las respuestas de resistencia y respuestas críticas en profundidad. Por lo tanto, con relación a las expectativas mencionadas en la introducción a esta revisión, los estudios sobre la lectura de estos libros representan

la oportunidad de configurar un lector complejo, difícil de categorizar.

Una de las razones para introducir libros álbum radicales al contexto escolar es que estos suponen una orientación hacia la infancia como una agente creadora de significado y una invitación para expandir las posibilidades epistémicas de los estudiantes y profesores y, por lo tanto, de la educación (Maagerø y Østbye, 2012; Murriss, 2014). Sin embargo, la aetonomatividad se manifiesta en varios hallazgos discutidos anteriormente, de manera primordial en las relaciones asimétricas entre lectores y mediadores.

Estudios que usan un marco de literacidad crítica, no obstante, han mostrado potencial de movilizar las relaciones entre mediadores y lectores hacia una mayor simetría de las relaciones. El rol que los estudios de literacidad les atribuyen a los mediadores se enfoca en provocar discusiones que promuevan el análisis crítico de las respuestas propias y de otros. De este modo, a través de la interpelación, los mediadores también se involucran en el proceso de creación de significado, si bien desde el rol de generar preguntas claves. Por lo tanto, de acuerdo con las expectativas que motivaron esta revisión, la lectura de libros inquietantes no moviliza relaciones automáticas de simetría entre lectores y adultos.

Para finalizar, esta revisión propone varias áreas de investigación en el campo de los estudios empíricos. La primera es la relación entre propósitos de lectura y características de los libros. Las conclusiones de este trabajo sugieren que los libros son siempre utilizados por alguna de sus características radicales, aunque la misma definición de este término sea ambigua.

La segunda es el beneficio que pueden obtener los estudios empíricos en la incorporación de conceptos y avances del campo teórico de la investigación en literatura infantil. En esta lógica, los libros nunca son ingenuos ni inocentes. Asimismo, esta revisión detectó otra tensión en el campo empírico, esta vez entre estudios positivos de capacidad

de respuesta y estudios críticos y de resistencia de los lectores. Mayor investigación en esta temática contribuiría a configurar un lector de estos libros que no sea posible abarcar con definiciones esencialistas.

En tercer lugar, hay mucho por investigar respecto a los roles que los mediadores adquieren durante la lectura de este tipo de libros, especialmente en relación con los mediadores que contribuyen a establecer relaciones de simetría.

## Referencias

- Allan, C. (2015). Towards an analysis of the utilisation of metafictional strategies in postmodern picturebooks. *English in Australia*, 50, 35-38. <https://eprints.qut.edu.au/96281/>
- Anstey, M. y Bull, G. (2000). *Reading the visual: Written and illustrated children's literature*. Harcourt.
- Apol, L., Sakuma, A., Reynolds, T. M. y Rop, S. K. (2002). "When can we make paper cranes?": Examining pre-service teachers' resistance to critical readings of historical fiction. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 429-464. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404\\_3](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404_3)
- Bacholle-Bošković, M. Auteurs de jeunesse franco-maghrébines: un modèle d'intégration ? 36, 65-74. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-1007-z>
- Bartholomaeus, C. (2015). "Girls can like boy toys": Junior primary school children's understandings of feminist picture books. *Gender and Education*, 28(7), 935-950. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1106443>
- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.4>
- Beckett, S. (1999). *Transcending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults*. Garland Publishing Inc.
- Beckett, S. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154038>
- Beckett, S. (2016). Common ground for children and adults: Picturebooks for philosophers of all ages. *Keimena*, (32), 1-12. [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=346:22-beckett&catid=66:-22&Itemid=102](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=346:22-beckett&catid=66:-22&Itemid=102)

- Belinda, L. y Sierschynski, J. (2015). Enhancing English learners' language development using wordless picture books. *Reading Teacher*, 69(1), 103-111. <https://doi.org/10.1002/trtr.1376>
- Bus, A., Takacs, G., Zsofia, K. y Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Crawley, J., Ditzel, L. y Walton, S. (2012). Using children's picture books for reflective learning in nurse education. *Contemporary Nurse*, 42(1), 45-52. <https://doi.org/10.5172/conu.2012.42.1.45>
- Chambers, A. (1993). *Tell me. Children reading and talk*. Thimble Press.
- Daugaard, L. M. y Johansen, M. B. (2014). Multilingual children's interaction with metafiction in a postmodern picture book. *Language and Education*, 28(2), 120-140. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.786085>
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 29-47. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051603003.pdf>
- Dedeoglu, H., Ulusoy, M. y Lamme, L. L. (2012). Turkish preservice teachers' perceptions of children's picture books reflecting LGBT-related issues. *Journal of Educational Research*, 105(4), 256-263. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627398>
- Dresang, E. T. (2008). Radical change theory, postmodernism and contemporary picturebooks. In L. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 41-54). Routledge.
- Driscoll, B. (2013). Using Harry Potter to teach literacy: Different approaches. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 259-271. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.784241>
- Dunne, M., Pryor, J. y Yates, P. (2005). *Becoming a researcher. A research companion for the social sciences*. Open University Press.
- Enciso, P., Wolf, S., Coats, K. y Jenkins, C. (2010). Children's literature: Standing in the shadow of adults. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 252-263. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.5>
- Evans, J. (2015) Picturebooks as strange, challenging and controversial texts. In J. Evans (Ed.). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts* (pp. 1-32). Routledge.
- Evans, J. (2016). Who am I? Why am I here? and Where do I come from? Responding to philosophical picturebooks. *Education*, 44(1), 53-67. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1109815>
- Flynn, R. (2014). Introduction: Disputing the role of agency in children's literature and culture. In C. L. A. (ChLA) (Ed.), *Children's agency: A panel discussion on divergent critical models* (Vol. 8, Jeunesse: Young People, Texts, Cultures series). Panel "Children's agency: A panel discussion on divergent critical models", organizado por la Children's Literature Association (ChLA), University of South Carolina, 18 de junio.
- Gardner, R. P. (2016). Unforgivable blackness: Visual rhetoric, reader response, and critical racial literacy. *Children's Literature in Education*, 48, 119-133. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9291-5>
- Goldstone, B. P. (2002). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(2002), 362-370. <https://www.jstor.org/stable/20205063>
- Hardstaff, S. (2014). "Maybe he's on the toy train": Empathizing and systematising in an encounter with David Macaulay's *Black and White*. *Literacy*, 48(2), 80-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12033>
- Harju, M. L. (2012). *"Being not alone in the world". Exploring reader responses to crossover books*. McGill University.
- Harris, P. y McKenzie, B. (2005). Networking around *The Waterhole* and other tales: The importance of relationships among texts for reading and related instruction. *Literacy*, 39(1), 31-37. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00395.x>
- Hayik, R. (2011). Critical visual analysis of multicultural sketches. *English Teaching-Practice and Critique*, 10(1), 95-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935565.pdf>
- Hayik, R. (2015). Diverging from traditional paths: Reconstructing fairy tales in the EFL classroom. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9(4), 221-236. <https://doi.org/10.1080/15595692.2015.1044084>
- Haynes, J. y Murriss, K. (2013). The realm of meaning: Imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792256>
- Hope, J. (2016). "The soldiers came to the house": Young children's responses to *The Colour of Home*. *Children's*



- Literature in Education*, 49, 302-322. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9300-8>
- Kim, S. J. (2014). Possibilities and challenges of early critical literacy practices: Bilingual preschoolers' exploring multiple voices and gender roles. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 370-388. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552878>
- Kim, S. J. (2015). Korean-origin kindergarten children's response to African-American characters in race-themed picture books. *Education Research International*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2015/986342>
- Kim, S. J. (2016a). Expanding the horizons for critical literacy in a bilingual preschool classroom: Children's responses in discussions with gender-themed picture books. *International Journal of Early Childhood*, 48, 311-327. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0171-3>
- Kim, S. J. (2016b). Opening up spaces for early critical literacy: Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(2), 176-187. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.218961>
- Kim, S. J. (2016c). "Pink is a girl's color": A case study of bilingual kindergarteners' discussions about gender roles. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 237-260. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1163494>
- Ko, M.-Y. (2013). A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language Teaching Research*, 17(1), 91-108. <https://doi.org/10.1177/1362168812457537>
- Korteweg, L., Gonzalez, I. y Guillet, J. (2010). The stories are the people and the land: Three educators respond to environmental teachings in Indigenous children's literature. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 331-350. <https://doi.org/10.1080/13504620903549755>
- Kuo, J.-M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10, 483. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>
- Lazar, A. M. y Offenberg, R. M. (2011). Activists, allies, and racists: Helping teachers address racism through picture books. *Journal of Literacy Research*, 43(3), 275-313. <https://doi.org/10.1177/1086296X11413720>
- Lewis, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lewis, M., Leland, C. y Harste, J. C. (2008). *Creating critical classrooms: K-8. Reading and writing with an edge*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203826317>
- Losh, M. y Gordon, P. C. (2014). Quantifying narrative ability in autism spectrum disorder: A computational linguistic analysis of narrative coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 3016-3025. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2158-y>
- Lundin, A. (2004). *Constructing the canon of children's literature. Beyond library walls and ivory towers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203312940>
- Lysaker, J. y Arvelo, Z. (2016). Theorizing fiction reading engagement during wordless book reading. *Linguistics and Education*, 37, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.001>
- Lysaker, J. y Hopper, E. (2015). A kindergartner's emergent strategy use during wordless picture book reading. *Reading Teacher*, 68(8), 649-657. <https://doi.org/10.1002/trtr.1352>
- Lysaker, J. y Tonge, C. (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66(8), 632-641. <https://doi.org/10.1002/trtr.1171>
- Maagerø, E. y Østbye, G. L. (2012). Do worlds have corners? When children's picture books invite philosophical questions. *Children's Literature in Education*, 43, 323-337. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9166-3>
- Maizonniaux, C. (2017). Australian university students reading francophone picturebooks—An original study. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 55(1), 24-32. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0003>
- Mantei, J. (2015). Examining the interpretations children share from their reading of an almost wordless picture book during independent reading time. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38, 183-192. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2942&context=sspapers>
- Martens, P., Martens, R., Hassay, M. Loomis, J. y Aghalarov, S. (2012). Learning from picturebooks: Reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher*, 66(4), 285-294. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01099>
- Morris, K. (2014). Reading philosophically in a community of enquiry: Challenging developmentality with

- Oram and Kitamura's *Angry Arthur*. *Children's Literature in Education*, 45, 145-165. <https://doi.org/10.1007/s10583-013-9205-8>
- Murris, K. (2015a). Posthumanism, philosophy for children, and Anthony Browne's "Little beauty." *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 53(2), 59-65. <https://doi.org/10.1353/bkb.2015.0030>
- Murris, K. (2015b). The philosophy for children curriculum: Resisting "teacher proof" texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 63-78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Murris, K. y Ranchod, V. (2015). Opening up a philosophical space in early literacy with *Little Beauty* by Anthony Browne and the movie *King Kong*. *Reading & Writing*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/rw.v6i1.69>
- Murris, K. y Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading and Writing. Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.127>
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203866924>
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. John Hopkins University Press.
- Nodelman, P. (2013). The disappearing childhood of children's literature studies. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 5(1):149-163. <https://doi.org/10.1353/jeu.2013.0003>
- Nodelman, P. (2015). The scandal of the common place. The strangeness of best-selling picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts* (pp. 33-48). Routledge.
- Nodelman, P. y Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Allyn and Bacon.
- O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures: Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>
- Pantaleo, S. (2004a). Young children and radical change characteristics in picture books. *The Reading Teacher*, 58(2), 178-187. <https://doi.org/10.1598/RT.58.2.6>
- Pantaleo, S. (2004b). Young children interpret the metafiction in Anthony Browne's *Voices in the Park*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 211-233. <https://doi.org/10.1177/1468798404044516>
- Pantaleo, S. (2007). Interthinking: Young children using language to think collectively during interactive read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 34, 439-447. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0154-y>
- Pantaleo, S. (2010). Developing narrative competence through reading and writing metafictional texts. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 264-281. <https://doi.org/10.1080/19388070903100324>
- Pantaleo, S. (2015). Primary students' understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(2), 228-255. <https://doi.org/10.1177/1468798415569816>
- Pantaleo, S. (2016). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152-168. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- Parsons, E. (2011). Ideology. In P. Nel y L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (pp. 113-116). New York University Press.
- Prior, L. A., Willson, A. y Martinez, M. (2012). Picture this: Visual literacy as a pathway to character understanding. *The Reading Teacher*, 66(3), 195-206. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01098>
- Ridley, D. (2012). *The literature review. A step-by-step guide for students*. Sage.
- Riggio, M. M. y Cassidy, K. W. (2009). Preschoolers' processing of false beliefs within the context of picture book reading. *Early Education and Development*, 20(6), 992-1015. <https://doi.org/10.1080/10409280903375685>
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan, or the impossibility of children's fiction*. Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-17385-3>
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377-386. <https://doi.org/10.2307/378648>
- Rudd, D. (2004). Theorising and theories: The conditions of possibility of children's literature. En P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature*. Routledge.
- Sánchez-Eppler, K. (2011). Childhood. In P. Nel y L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (pp. 35-41). Routledge.

- Serafini, F. (2003). Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6):1-15. [https://www.researchgate.net/publication/289874920\\_Informing\\_our\\_practice\\_Modernist\\_transactional\\_and\\_critical\\_perspectives\\_on\\_children%27s\\_literature\\_and\\_reading\\_instruction](https://www.researchgate.net/publication/289874920_Informing_our_practice_Modernist_transactional_and_critical_perspectives_on_children%27s_literature_and_reading_instruction)
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction*, 44(3), 47-64. <https://doi.org/10.1080/19388070509558431>
- Sipe, L. y McGuire, C. (2006). Young children's resistance to stories. *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13. <https://www.jstor.org/stable/20204428>
- Sipe, L. y Pantaleo, S. (2008). Introduction. Postmodernism and picturebooks. En L. Sipe and S. Pantaleo (Eds). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 1-8). Routledge.
- Smith, R. (1995). Young children's interpretations of gender from visual text and narrative. *Linguistics and Education*, 7(4), 303-325. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(95\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0898-5898(95)90007-1)
- Styles, M. y Arizpe, E. (2001). A gorilla with "Grandpa's eyes": How children interpret visual texts—A case study of Anthony Browne's "Zoo". *Children's Literature in Education*, 32, 261-281. <https://doi.org/10.1023/A:1012760422501>
- Styles, M. y Arizpe, E. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Unsworth, L. y Macken-Horarik, M. (2015). Interpretive responses to images in picture books by primary and secondary school students: Exploring curriculum expectations of a "visual grammatics". *English in Education*, 49(1), 56-79. <https://doi.org/10.1111/eie.12047>
- Van der Pol, C. (2012). Reading picturebooks as literature: Four-to-six-year-old children and the development of literary competence. *Children's Literature in Education*, 43, 93-106. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9149-9>
- Walker, C. M., Gopnik, A. y Ganea, P. (2015). Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318. <https://doi.org/10.1111/cdev.12287>
- Watson, V. y Styles, M. (1996). *Talking pictures: Pictorial texts and young readers*. Hodder & Stoughton.
- Waxman, S., Hermann, P., Woodring, J. y Medin, D. (2014). Humans (really) are animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00172>
- Whitelaw, J. (2017). Beyond the bedtime story: In search of epistemic possibilities and the innovative potential of disquieting picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 55(1), 33-41. <https://doi.org/10.1353/bkb.2017.0004>
- Yang, C. C. R. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English language textbook series. *Gender and Education*, 28(5), 674-692. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103839>
- Zipser, J. (2001). *Sticks and stones: The troublesome success of children's literature from slovenly Peter to Harry Potter*. Routledge.

**Cómo citar este artículo:** Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>

# REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A REVIEW OF RESEARCH ON ACADEMIC WRITING FOR THE CREATION OF AN ONLINE WRITING CENTER IN HIGHER EDUCATION

REVUE DE RECHERCHE SUR L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE POUR LA CONSTRUCTION D'UN CENTRE D'ÉCRITURE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

REVISÃO DE PESQUISA SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CENTRO DE ESCRITA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

224

**Dora Inés Chaverra Fernández**

*Profesora titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.*

[dora.chaverra@udea.edu.co](mailto:dora.chaverra@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-1443-5326>

<https://orcid.org/0000-0002-1443-5326>

**Gerzon Yair Calle-Álvarez**

*Profesor de cátedra, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.*

[gerzon.calle@udea.edu.co](mailto:gerzon.calle@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

<https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

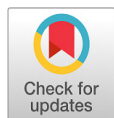
**Rubén Darío Hurtado Vergara**

*Profesor titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.*

[ruben.hurtado@udea.edu.co](mailto:ruben.hurtado@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-9496-2865>

<https://orcid.org/0000-0001-9496-2865>



## RESUMEN

Las investigaciones de naturaleza disciplinar o transdisciplinar centradas en el fortalecimiento de competencias para la escritura académico-científica en la educación superior presentan múltiples divergencias de orden teórico y metodológico, máxime cuando se incluyen variables relacionadas con la cultura académica y el uso de tecnologías digitales. Este artículo expone una revisión de estudios asociados a la escritura académica en la educación superior, que podría contribuir al diseño de un centro de escritura digital. La base documental está constituida por 58 textos, analizados con el lenguaje de programación Python 3.7<sup>o</sup>, utilizando principalmente la librería de lenguajes naturales (Natural Language Toolkit) y técnicas de análisis del discurso. Los resultados de dicha revisión evidencian la consolidación de dos líneas de investigación: a) los componentes pedagógico-didácticos para la promoción de la escritura académica, y b) el fortalecimiento del aprendizaje de la lengua materna. Estos resultados sugieren que no hay convergencia entre postulados requeridos en el diseño, la fundamentación e implementación de estrategias experimentales para la construcción de un centro digital de escritura, como son: a) los epistemológicos, relacionados con las formas de construcción del conocimiento; b) los pedagógicos, asociados al propósito formativo de la escritura en la ciencia y la cultura, y c) los metodológicos, vinculados a la integración de la escritura con las tecnologías digitales.

**Palabras clave:** educación superior; escritura académica; centros de escritura digital; tecnologías digitales; tutorías.

Recibido: 2021-03-13 / Aceptado: 2021-05-27 / Publicado: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.





**Wilson Antonio Bolívar Buriticá**

Profesor asistente, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
 wilson.bolivar@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2347-1916>

Este artículo se deriva de un estudio de caso realizado en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020), titulado "Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital en educación superior". El estudio fue financiado con recursos del Sistema General de Regalías y fondos de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTel) de la Gobernación de Antioquia, administrados a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), Colombia (Contrato 80740-004-2018).

**ABSTRACT**

Disciplinary or transdisciplinary research focused on enhancing competencies for academic-scientific writing in higher education present multiple theoretical and methodological divergences, especially when variables related to academic culture and the use of digital technologies are included. This article presents a review of studies associated with academic writing in higher education, which could contribute to the design of a digital writing center. The data are made up of 58 texts, analyzed with the Python 3.7° programming language, using the Natural Language Toolkit library and discourse analysis techniques. The results of this review show the consolidation of two lines of research: (a) the pedagogical-didactic components for the promotion of academic writing, and (b) strategies to strengthen the learning of the main language. These results suggest that there is no convergence among postulates required in the design, foundation and implementation of experimental strategies for a digital writing center, such as: (a) epistemological postulates, related to the forms of construction of knowledge; (b) pedagogical postulates, associated with the educational purpose of writing in science and culture; and (c) methodological postulates, connected to the integration of writing with digital technologies.

**Keywords:** higher education; academic writing; digital writing centers; digital technologies; tutoring.

**RÉSUMÉ**

La recherche de nature disciplinaire ou transdisciplinaire axée sur le renforcement des compétences pour l'écriture académique et scientifique dans l'enseignement supérieur présente de multiples divergences de nature théorique et méthodologique, en particulier lorsque des variables liées à la culture académique et à l'utilisation des technologies numériques sont incluses. Cet article présente une revue documentaire des études associées à l'écriture académique dans l'enseignement supérieur, qui pourrait contribuer à la conception d'un centre d'écriture numérique. La base documentaire se compose de 58 textes, analysés à l'aide du langage de programmation Python 3.7°, principalement à l'aide de la bibliothèque Natural Language Toolkit et des techniques d'analyse du discours. Les résultats de cette revue montrent la consolidation de deux axes de recherche : a) des études sur les composantes pédagogiques et didactiques pour la promotion de l'écriture académique, et b) le renforcement de l'apprentissage de la langue maternelle. Ces résultats suggèrent qu'il n'y a pas de convergence entre les postulats épistémologiques liés aux formes de construction de la connaissance ; pédagogique, associée à l'objectif formateur de l'écriture en science et culture, et méthodologique, de l'intégration avec les technologies numériques. Tous sont nécessaires à la conception, à la fondation et à la mise en œuvre de stratégies expérimentales telles qu'un centre d'écriture numérique.

**Mots-clés :** enseignement supérieur ; écriture académique ; centres d'écriture numérique ; technologies numériques ; tutoriels.

**RESUMO**

Investigações de natureza disciplinar ou transdisciplinar focalizadas no fortalecimento de competências para a elaboração de material escrito acadêmico-científico no ensino superior apresentam múltiplas divergências teóricas e metodológicas, especialmente quando se incluem variáveis relacionadas à cultura acadêmica e ao

uso de tecnologías digitales. Este artículo presenta una revisión de estudios asociados a la elaboración de material escrito académico en el nivel superior, que pueden contribuir a la concepción de un centro de escritura digital. La base documental está compuesta por 58 textos, analizados en el lenguaje de programación Python 3.7, principalmente por medio de la biblioteca Natural Language Toolkit y de técnicas de análisis de discurso. Los resultados de esta revisión muestran la consolidación de dos líneas de investigación: 1) los estudios sobre los componentes pedagógico-didácticos para la promoción de la elaboración de material escrito académico y 2) el fortalecimiento del aprendizaje de la lengua materna. Estos resultados sugieren que no hay convergencia entre postulados epistemológicos relacionados con las formas de construcción del conocimiento; pedagógicos, asociados a la finalidad educativa de la elaboración de material escrito en ciencias y cultura, y metodológicos, a partir de la integración con las tecnologías digitales. Todos ellos necesarios en la concepción, fundación e implementación de estrategias experimentales como un Centro de Escritura Digital.

**Palabras clave:** enseñanza superior; elaboración de material escrito; centros de escritura digital; tecnologías digitales; tutorías.

## Introducción

Un interés de la educación superior es formar a los estudiantes en la lectura y la escritura académica, lo que favorece el aprendizaje, el desarrollo profesional y personal (Al Murshidi y Al Abd, 2014), y la participación en comunidades científicas. El dominar las competencias de lectura y escritura académica permite que el estudiante interprete, analice, argumente, produzca y exprese sus ideas desde los saberes disciplinares, lo que favorece la discusión, la divulgación y el intercambio de información y conocimientos (Ballén Vargas y Herrera González, 2017). Dichas competencias repercuten en un mejoramiento de la calidad de la educación, en la medida en que todas las áreas del conocimiento están mediadas por ellas.

Las formas de lectura y escritura de la universidad difieren de los modelos de la educación secundaria (Carlino, 2017). Esta diferencia es comprensible, porque la producción y la comprensión de textos en la educación básica y media corresponden a prácticas sociales y lógicas acordes con estos niveles educativos, donde el estudiante reconoce, explora y aplica las tipologías textuales que circulan en su espacio académico y social, mientras que en la universidad hay un lenguaje académico y científico propios de las disciplinas, que les permiten a los estudiantes comprender, crear y divulgar los saberes científicos.

El interés de formar en escritura académica ha llevado a la construcción de teorías sobre la enseñabilidad y el aprendizaje de las competencias comunicativas en la educación superior, como la escritura a través del currículo, la escritura en las disciplinas, la alfabetización académica, la posalfabetización y la literacidad crítica. Y desde sus comprensiones y realidades institucionales, se han diseñado estrategias institucionales, como los Academic Skills Centres (Solimine y Marzal García-Quismondo, 2020), los centros de escritura (Calle Arango, 2020; Crowley-Watson, 2019; Peña Portero y Santamaría Martínez, 2020) y programas de lectura y escritura (Molina-Natera y

López-Gil, 2020). Sin embargo, estas estrategias requieren de la enseñanza de la escritura académica desde las disciplinas, por parte de los profesores universitarios, donde el estudiante sea el centro del proceso formativo y se conciba la escritura académica como una competencia susceptible de mejora (Zárate Fabián, 2017). Además, las intervenciones del profesor universitario en el proceso conceptual y lingüístico de los estudiantes debería inducir una reflexión activa en la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018), que es precisamente lo que les permite, por un lado, tomar conciencia tanto de lo que significa escribir como de los diferentes componentes lingüísticos a tener en cuenta en el proceso de la producción textual; y por otro, posibilitar la generación de nuevo conocimiento, como consecuencia de la reflexión sobre lo que se desea comunicar, en diálogo con el campo de conocimiento en el cual se participa.

En la discusión sobre la escritura en la educación superior se identifican diferentes conceptos a ella asociados, como son los de *escritura académica*, *escritura científica* y *escritura disciplinar*. Sin embargo, sus alcances y acepciones se encuentran vinculados a propósitos comunicativos, cognitivos, divulgativos o formativos. En general, estos conceptos reflejan una preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en los estudiantes de pregrado y posgrado, para el acceso a los conocimientos académicos y científicos desde un enfoque de proceso, superando el enfoque remedial, desde el cual subsanar los problemas lingüísticos y discursivos que se presentan para producir un texto (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Hernández Rojas y Rodríguez Varela, 2018; Zárate Fabián, 2017).

Desde este enfoque, se explicita la importancia de los procesos de *alfabetización académica* durante toda la formación profesional (Carlino, 2013; Navarro *et al.*, 2019). Con ella se alude a formas propias de enseñanza, aprendizaje, apropiación, comunicación y divulgación del conocimiento de una comunidad académica especializada, de la cual las competencias comunicativas, entre ellas,

leer y escribir, hacen parte. De acuerdo con Carlino (2013, 2017), tanto la lectura como la escritura convierten el conocimiento en objetos para pensar e “incluye a los estudiantes universitarios en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2013, pp. 361-362).

La escritura académica no es el resultado de ideas neutras o abstractas, sino un proceso de construcción social, que atiende a situaciones contextuales, comunicativas y divulgativas (Ortiz Casallas, 2015), proceso que resulta igualmente exigente cuando se relacionan las competencias comunicativas con las demandas de la denominada “sociedad del conocimiento”, en la cual las tecnologías digitales desempeñan un papel relevante.

El concepto *sociedad del conocimiento* proporciona una comprensión de las transformaciones presentes de la modernidad, debido a que materializa las relaciones entre el desarrollo económico, la información y la educación, al tiempo que aporta a la toma de decisiones futuras desde el accionar político, por las posibilidades de participación e interacciones de los ciudadanos (Krüger, 2006). Desde esta postura, la formación laboral y académica del capital humano cobra relevancia para el crecimiento económico y el cambio social (Márquez Jiménez, 2017). En este sentido, los procesos de producción y divulgación científica, en la sociedad del conocimiento, se convierten en ejes de desarrollo e interacción, lo que genera una responsabilidad de la educación superior en la formación de la escritura académica en los estudiantes, orientada a incrementar su participación en comunidades científicas, mediada por la socialización y el intercambio de resultados de investigaciones y la producción reflexiva y crítica, desde los saberes disciplinares y multidisciplinarios.

Por otra parte, los estudiantes de Iberoamérica reconocen la importancia de las competencias comunicativas en su formación como profesionales, pero expresan que el ingreso a la

cultura académica universitaria se vuelve un desafío (Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017; Zárate Fabián, 2017), en tanto son pocas las asignaturas que fortalecen o introducen a los estudiantes en estas nuevas dinámicas; y estas, a su vez, solo se focalizan en aspectos más lingüísticos de la lengua materna (Núñez Cortés y Moreno Núñez, 2017). Además, algunos profesores privilegian los productos, en vez del proceso mismo de la escritura (Fernando, 2018), lo que hace que se pierda una oportunidad didáctica para cualificar dichas competencias comunicativas.

Las condiciones actuales de la educación superior, como ampliación de la cobertura a diferentes poblaciones, internacionalización e investigación, exigen no solo un seguimiento y acompañamiento más personalizado del estudiante durante toda la formación, debido a que a la universidad llegan estudiantes con diferentes niveles de desempeño académico, culturas e intereses formativos (Álvarez Pérez *et al.*, 2016), sino también fortalecer sus competencias comunicativas en las disciplinas (Bucur y Ban, 2019; Calle Álvarez, 2017), lo cual contribuiría con la cualificación de los aprendizajes orientados a lograr la formación integral, mejorar el rendimiento académico y garantizar su permanencia en la universidad.

Por otro lado, no solo en los estudiantes se han identificado dificultades en la producción de textos académicos; en los profesores también se han explicitado los retos que les implica la producción científica y el uso de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa, la divulgación y la visibilización de los resultados de sus investigaciones, el valor de la escritura en espacios como los blogs y las redes sociales, los límites entre el espacio laboral y familiar (Barton y McCulloch, 2018), y la propiedad intelectual (Gainza, 2016).

La relación entre lectura, escritura y tecnologías digitales es una línea de investigación de interés vigente entre profesores e investigadores (Casanovas Catalá, 2016; Figueroa y Aillon, 2015; Rodríguez Málaga *et al.*, 2019), buscando



entender cómo utilizar las tecnologías para la enseñanza de la escritura; su potencial impacto en el desarrollo de los avances tecnológicos; la identificación de vacíos existentes en su enseñanza (Amante Negrete y Gómez Zermeño, 2017; Strobl *et al.*, 2019); el análisis de las maneras en que los nuevos géneros, prácticas de colaboración y participación en la escritura afectan el aprendizaje (Magnifico *et al.*, 2020), y la evaluación de las competencias escriturales (Fernando, 2018).

Las teorías sobre la escritura académica y sus consecuencias en decisiones prácticas asociadas a la estrategias universitarias para fortalecerlas, particularmente en el ámbito iberoamericano, aún requieren estudios que permitan obtener mayores comprensiones relacionadas con la cualificación de los procesos de alfabetización académica y digital en el campo de la formación profesional desde la escritura científica, así como la adquisición de habilidades para la interacción en plataformas digitales desde la autonomía y la autogestión del conocimiento.

Por ello, se diseñó un estudio de caso, con tres fases: la fase 1, la revisión documental, de la investigación desarrollada, analiza estudios asociados a la escritura en la educación superior, desde las cuales ampliar su horizonte de comprensión, y para establecer bases conceptuales orientadas al diseño de un centro de escritura digital (CED) universitario como espacio educativo y formativo, focalizado en el fortalecimiento de la escritura académica. Por su parte, la fase 2 se ocupa del diseño y pilotaje del CED y la fase 3, de la consolidación y el análisis de la información.

En este sentido, el diseño y la operación de este espacio requieren, atendiendo a las perspectivas teóricas planteadas previamente, estudiar cuáles pueden ser los aportes de las investigaciones sobre escritura académica para la fundamentación teórica en la configuración de un CED universitario, pregunta de investigación que orientó la fase 1 y de la que da cuenta este artículo.

Son muchos los avances publicados sobre la alfabetización académica en aspectos como la enseñabilidad de la escritura en las disciplinas y el crecimiento profesional (Carlino, 2017), el uso de las tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje (Amante Negrete y Gómez Zermeño, 2017), la escritura académica como dispositivo cultural (Ortiz Casallas, 2015), su valor epistémico (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018) y el uso de la escritura en los procesos de evaluación y mejoramiento académico (Fernando, 2018). Desde el horizonte de indagación de esta investigación, el reconocer estos avances aporta, al estudio sobre el diseño de un CED, comprensiones en la configuración de líneas de orientación de la escritura para los estudiantes y profesores, mecanismos de comunicación y divulgación en la comunidad universitaria, estrategias de sostenimiento y fundamentación teórica del CED.

Estudiar el funcionamiento de un CED en la educación superior parte de la fundamentación teórica, como base para su diseño y posterior experimentación empírica en la Universidad de Antioquia, orientado por el propósito general de contribuir a generar conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura académica, las alternativas didácticas para la educación en un entorno virtual, y las posibilidades pedagógicas para el acceso y el acompañamiento de los estudiantes desde diferentes ubicaciones geográficas.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en la educación superior se encuentra mediada por la cultura digital. Esta situación ha implicado la confluencia de la alfabetización académica y la alfabetización digital en la formación de los profesionales. La enseñanza de la escritura académica analógica es insuficiente, por las posibilidades de la comunicación y el aprendizaje multimodal que emergen en las producciones escritas contemporáneas, retos que exigen estudiar, diseñar y experimentar metodologías de trabajo alternativas, campo en el que se inscribe la presente investigación.

De la convergencia entre la alfabetización académica y la digital emergen los centros de escritura en línea, los cuales, dependiendo de la región geográfica donde funcionan, han asumido otros nombres, como “laboratorio de escritura virtual”, “laboratorio de escritura en línea”, “centro de multialfabetizaciones” y “centro de escritura digital”. Sin embargo, todos mantienen el principio de la formación de la escritura en los usuarios, desde la perspectiva de los contextos unimodales y multimodales, debido a que las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y cultura digital implican que los estudiantes comprendan las lógicas digitales y analógicas para la producción textual.

Finalmente, resulta conveniente precisar que las decisiones técnicas dependerán no solo de los recursos económicos y de personal disponibles, sino esencialmente del diseño académico (disciplinar, pedagógico y didáctico) y los propósitos formativos bajo los cuales se fundamenten. En síntesis, la revisión documental, como parte de la fase 1 del estudio, pretende aportar a las comprensiones sobre los centros de escritura en la educación superior (Clarence y Dison, 2017), consolidar los argumentos orientados a trascender el enfoque remedial que ha predominado en la mayoría de iniciativas universitarias sobre los procesos de lectura y escritura, para reivindicar, a través de ellas, la formación humana, profesional y científica. De igual manera, se busca superar, en algunas iniciativas universitarias, la concepción de la escritura como técnica, cuya destreza mantiene los índices de permanencia y retención estudiantil, entendiéndola como posibilidad para la formación, la creación de espacios de participación y el fortalecimiento de la autonomía cognitiva.

## Método

El método utilizado consistió en una revisión documental sistemática de artículos asociadas a la escritura académica. La base documental está constituida por un corpus final de 58 textos, producto del análisis preliminar obtenido de un repositorio inicial de 100 producciones académicas

publicadas entre los años 2014 y 2020, incluidas en las bases de datos Dialnet, Ebsco, Pubindex, Scopus o Web of Science.

El corpus fue seleccionado atendiendo, además, a criterios de orden teórico, utilizando la intersección entre los descriptores “centro de escritura”, “escritura académica”, “alfabetización académica”, “escritura científica” y “educación superior”, con su equivalente en lengua inglesa; y de orden metodológico, priorizando estudios de naturaleza empírica (83 % de los estudios incluidos).

La selección final respondió a criterios de calidad y pertinencia para el propósito general del análisis, su relación directa en el ámbito de la educación superior universitaria; la relación teórica (no instrumental) entre educación y tecnología digital; y la población estudiantil universitaria regular (no excepcional). Además, su elección refleja una postura investigativa y global de la comprensión transversal de los fundamentos teóricos y prácticos de la alfabetización académica, lo que aporta, desde la teoría y la didáctica, al diseño y funcionamiento de un CED.

Para la consolidación de la información, como instrumento fue diseñada una ficha documental, integrada por dos apartados: uno para registrar los metadatos del texto objeto de análisis y el otro para su estudio y categorización. Este instrumento tuvo un desarrollo instruccional para su utilización digital.

El corpus fue analizado mediante el lenguaje de programación Python 3.7<sup>o</sup>, utilizando principalmente la librería de lenguas naturales (Natural Language Toolkit) y técnicas de análisis del discurso, siguiendo un proceso de *extracción*, el cual conlleva la preparación de las unidades de análisis; el *preprocesamiento*, que involucra la unificación de caracteres, puntuación, corrección ortográfica y normalización de palabras (Korenius *et al.*, 2004); y, finalmente, el *análisis* de texto, utilizando criterios de polarización, recurrencia y estructura de bigramas.

Esta perspectiva analítica, atendiendo a los términos de Graham (2008), implica la identificación de líneas de estudio, convergencias y divergencias entre las investigaciones objeto de análisis, presentadas bajo tres tópicos para la discusión: el primero explicita algunas características geográfico-temporales emergentes derivadas del corpus documental examinado; el segundo contrasta las líneas predominantes para el estudio de la escritura académica, y el tercero determina los componentes pedagógico-didácticos, de formación disciplinar, técnicos y relacionados con la comunidad virtual de aprendizaje, involucrados en el fortalecimiento de la escritura académica, base para el diseño del CED.

### Resultados y discusión

En el análisis del corpus se identificaron aspectos espaciotemporales, desde el origen de los estudios en 24 países. Es preciso aclarar que este componente bibliométrico no hizo parte de los propósitos iniciales de la revisión documental; por tanto, no fue considerado un criterio de búsqueda y selección de la información. Sin embargo, el análisis de estos metadatos aporta a la comprensión de las dinámicas, en diferentes territorios, sobre la escritura académica y el nivel de desarrollo para el caso iberoamericano, y particularmente para el contexto académico en el cual se desarrolla el estudio aquí propuesto.

Los resultados obtenidos muestran, por un lado, las líneas de investigación predominantes de la escritura académica y, por otro, los desarrollos teóricos y prácticos de los componentes pedagógicos-didácticos, técnicos, de formación disciplinar y asociados a comunidades virtuales de aprendizaje, para su comprensión y posible implementación en una propuesta formativa como es un CED para la educación superior desde las realidades y necesidades institucionales.

#### Características geográfico-temporales emergentes de las investigaciones y prácticas

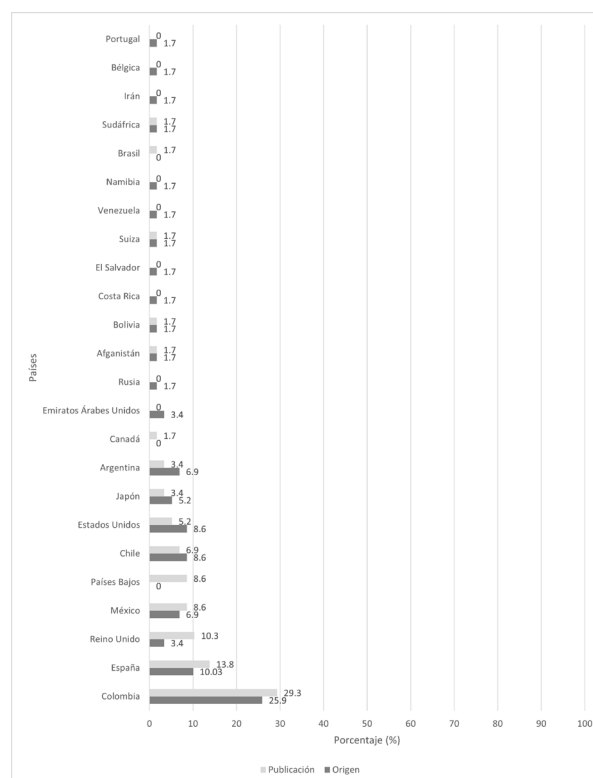
La mayoría de los textos seleccionados (82,8 %) son artículos de investigación; un menor número, artículos de revisión (8,6 %) o experiencias (6,9 %)

y, finalmente, capítulos en libros (1,7 %), publicados básicamente en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2019 (78 % del corpus).

Como se muestra en la Figura 1, los textos seleccionados corresponden a publicaciones editadas en 15 países. En contraste, en el origen de su contenido (nacionalidad de los investigadores, financiación, población o instituciones participantes), se registra la vinculación de 24 países.

Los resultados muestran que los estudios sobre escritura académica en la universidad representan un interés para la sociedad científica global, por sus implicaciones en la vida académica, profesional y cultural. Colombia, de manera particular, viene aumentando su producción científica sobre objetos de estudio asociados a la calidad de los programas de escritura (Maldonado, 2017; Moreno Mosquera, 2019), las estrategias de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales (López Gil, 2016), las tutorías académicas (Calle Arango, 2019; Molina Natera,

**Figura 1** Clasificación del corpus de textos seleccionados de acuerdo con el país de la publicación y el país origen de su contenido



2017) y la implementación de centros de escritura (Chaverra, 2019; Sito *et al.*, 2019). La investigación originada en su territorio (25,9 %) es divulgada entre la comunidad científica mediante publicaciones dirigidas bajo sus propios académicos (29,3 %). Es este un dato relevante, en la medida en que no siempre el país donde se origina la investigación cuenta con publicaciones científicas para su divulgación nacional e internacional.

Si bien, como se evidencia en la Figura 1, los países europeos sobresalen como productores y receptores de la productividad científica, con una amplia experiencia en los procesos de alfabetización académica (Bucur y Ban, 2019; Carlino, 2013; Casanovas Catalá *et al.*, 2019; Fernández Jiménez *et al.*, 2017; Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017), resulta relevante la consolidación que al respecto vienen teniendo las investigaciones iberoamericanas, particularmente en los estudios relacionados con los centros de escritura (Calle Arango, 2019; Casanovas Catalá *et al.*, 2019; Hermosillo y Verdín, 2018; Molina-Natera y López-Gil, 2020). En dichos estudios no solo se da cuenta de la evolución y el posicionamiento de estos centros de escritura en las instituciones de educación superior, en el sentido de construir una identidad y en la formación de los estudiantes, sino también la cualificación de sus servicios, como, por ejemplo, el sentido pedagógico-didáctico de la tutorías, el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la escritura académica, o el rol de las tecnologías digitales en los centros de

escritura como posibilidad para promover y enriquecer la producción textual.

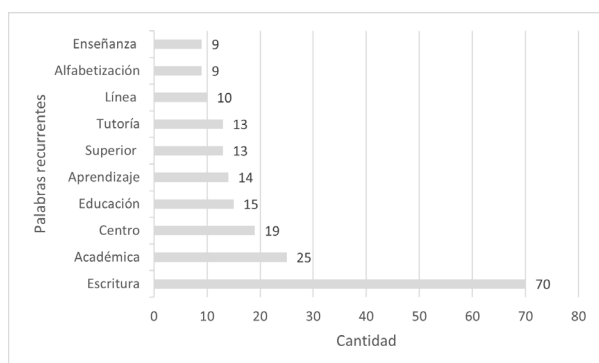
### Líneas predominantes para el estudio de la escritura académica

De acuerdo con la identificación de patrones y relaciones (minería de datos) y el análisis de contenido de la revisión documental efectuada, se evidencian dos líneas predominantes y relacionadas con el estudio de la escritura académica, las cuales aportan a la discusión epistemológica y empírica, en particular en el ámbito iberoamericano.

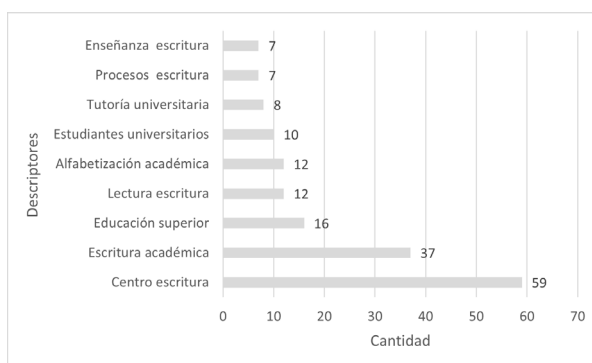
Las Figuras 2 y 3, erigidas a partir de las palabras clave y los resúmenes de la información documental objeto de análisis, muestran, en primer lugar, la consolidación de los centros de escritura a los cuales se vinculan el uso de las tecnologías digitales, lo que se evidencia en la recurrencia de palabras como “centro”, “escritura” y “línea” en el corpus analizado (Calle Álvarez, 2019; Salisbury, 2018; Stella y Corry, 2016; Strobl *et al.*, 2019); en segundo lugar, la comprensión de la alfabetización académica, lo que se evidencia en el bigrama de la Figura 3 asociado a las posibilidades de la enseñabilidad y el aprendizaje de la escritura y la lectura en la educación superior (Carlino, 2018; Molina-Natera y López-Gil, 2020; Núñez Cortés y Moreno Núñez, 2017). Ambas líneas evidencian el interés que mantienen las universidades en promover y fortalecer la escritura académica en los estudiantes, por su importancia para el aprendizaje y la divulgación de los saberes disciplinares.

232

**Figura 2** Descriptores derivados de palabras clave. Recurrencia de los descriptores presentes en el corpus analizado



**Figura 3** Bigrama derivado de resúmenes. Recurrencia de la relación binaria entre los descriptores presentes en el corpus analizado





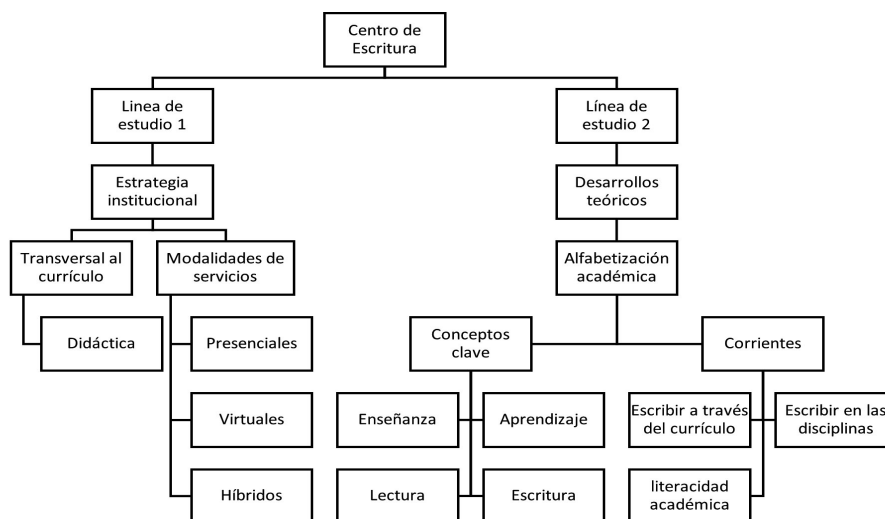
En la primera línea de estudio (Figura 4), los centros de escritura son entendidos como estrategias institucionales para la formación de mejores escritores, los cuales tuvieron su origen en Estados Unidos de América, y actualmente se han identificado centros de escritura en 66 países, Colombia entre ellos (Calle Arango, 2019; Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017; Molina Natera, 2016; Tiruchittampalam *et al.*, 2018). Su diseño, operación y actualización responde a los retos e intereses particulares de las universidades (Thompson, 2014). Su objetivo formativo está centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes (Al Murshidi y Al Abd, 2014; Peña Portero y Santamaría Martínez, 2020). En la actualidad, existe la Asociación Internacional de Centros de Escritura, integrada por diferentes asociaciones regionales.

Un centro de escritura ofrece diferentes servicios para la orientación de la escritura académica de los estudiantes, como complemento a los procesos de enseñanza de la escritura que se brinda desde las disciplinas (Calle Arango *et al.*, 2017). Su consolidación responde a los retos actuales de

la educación superior en modalidad virtual, en términos tecnológicos y pedagógicos; para ello, combinan servicios presenciales y virtuales, o funcionan exclusivamente en línea. Así, las instituciones de educación superior buscan responder a las demandas espaciales y temporales de los estudiantes, a la cobertura, a los ritmos y estilos de aprendizaje, y para ello utilizan, además, recursos como videos o guías para contribuir con sus necesidades de asesoría asociadas a la escritura (Fernando, 2018; Thompson, 2014).

Las modalidades virtuales e híbridos para ofrecer los servicios de los centros de escritura evidencian las potencialidades de las tecnologías digitales como herramientas de ayuda dentro del proceso educativo, ya que posibilitan llegar a un número mayor de personas y permiten la optimización de nuevas posibilidades comunicativas y formativas (Martínez Clares *et al.*, 2016). Como sostienen Crowley-Watson (2019), se pueden combinar los espacios presenciales y virtuales para promover la asistencia a los centros de escritura, por ejemplo, mediante la escritura guiada apoyada por las redes sociales. Sin embargo, su incorporación implica

Figura 4 Representación visual de las líneas de estudios sobre centros de escritura a partir de conceptos clave



otras comprensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández Jiménez *et al.*, 2017), que no se limitan a las herramientas de acceso y conectividad.

En la segunda línea de estudio focalizada en la comprensión de la alfabetización académica (Carlino, 2013; Molina-Natera y López-Gil, 2020), se identifican tres corrientes que tienen una tradición investigativa. En los estudios de Estados Unidos se reconocen los movimientos “escribir a través del currículo” (WAC) y “escribir en las disciplinas” (WID); también están las investigaciones británicas y australianas sobre la “alfabetización académica” (Carlino, 2017; Maldonado, 2017; Núñez Cortés y Moreno Núñez, 2017), y en Latinoamérica, una línea sociocultural denominada “literacidad académica” (Sito *et al.*, 2019). En el contexto latinoamericano resulta necesario adelantar investigaciones que permitan precisar el espacio de la alfabetización académica en la formación disciplinar (Navarro *et al.*, 2016). En todas ellas, converge el interés por proponer estrategias, metodologías o materiales bajo los cuales orientar procesos de enseñanza, y particularmente comprender y estimular el aprendizaje de los estudiantes.

Las dos líneas de investigación que emergieron del análisis (centros de escritura vinculados al uso de las tecnologías digitales y comprensión de la alfabetización académica) son susceptibles de

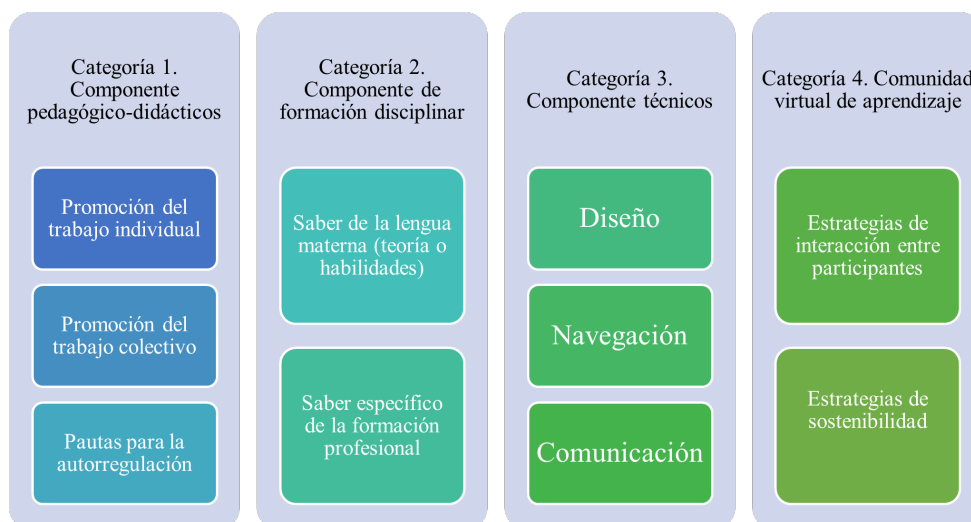
relación entre sí, en tanto ambas fortalecen los desarrollos teóricos y estudios empíricos sobre la escritura académica y la incorporación de las tecnologías digitales a la educación superior, convergencia incipientemente denominada “posalfabetización” (Mora y Golovátina-Mora, 2020). Los usuarios de un CED requieren habilidades tecnológicas asociadas al uso del entorno, además de desarrollar competencias funcionales y críticas para la búsqueda, la selección, el análisis y el uso de la información (Polizzi, 2020), y asumir la escritura multimodal para la construcción y la divulgación del conocimiento (Vu *et al.*, 2019). Sin embargo, es precisamente en la segunda línea en la que la escritura académica cobra relevancia, por el reconocimiento de las posibilidades de enseñabilidad y aprendizaje en la educación superior y, por tanto, constituye el referente principal desde el cual vincular el diseño del CED y, a su vez, retornar los resultados que este pueda generar en la fase 2 (estudio empírico).

**Componentes pedagógico-didáctico, de formación disciplinar y técnico involucrados en el fortalecimiento de la escritura académica**

El análisis parte del esquema categorial que se muestra en la Figura 5, adaptado a partir del propuesto por Chaverra (2019). Es una matriz previa,

234

Figura 5 Sistema de categorías aplicado a la revisión documental



mediante la cual se diseñó el instrumento inicial, completado con elementos emergentes derivados de su aplicación.

- *Componente pedagógico-didáctico.* En este se concentran los principales hallazgos y aportes de las investigaciones revisadas (véase Figura 6). Este componente cobra sentido porque aporta a la comprensión social y formativa de la escritura académica en la educación superior, superando la postura instrumental. Además, reafirma su importancia para el aprendizaje, la conformación de comunidades académicas y la participación en la sociedad del conocimiento.

Los estudios refieren, en gran proporción, análisis relacionados con las subcategorías “promoción del trabajo individual - atender la singularidad” (43,1 %) y “promoción del trabajo colectivo - aprender con el otro” (29,3 %), lo cual indica que en ellos se promueve tanto la atención a la singularidad como la construcción conjunta.

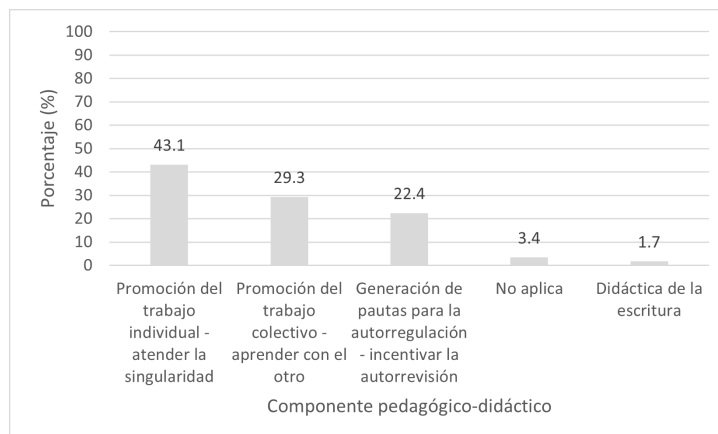
Los modelos de educación superior actual conciben al estudiante como sujeto central del aprendizaje, que adquiere de manera autónoma competencias profesionales y personales (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016), apoyado, además, en las tecnologías multimodales (Amante Negrete y Gómez Zermeño, 2017), lo que favorece la enseñanza de la escritura

desde una perspectiva comunicativa y creadora (Clerici, 2017). Lo anterior se corresponde con la postura de algunos centros de escritura, que promueve la apropiación de manera autónoma de las habilidades de lectura y escritura académica, que le permita al estudiante un aprendizaje a lo largo de la vida, y su aplicación en diferentes espacios sociales y científicos (Limpo y Alves, 2018; Molina-Natera y López-Gil, 2020).

Respecto a la subcategoría “generación de pautas para la autorregulación-incentivar la autorrevisión”, se promueve el fortalecimiento de habilidades del pensamiento y del lenguaje. Así, uno de los pilares de los centros de escritura es la formación de mejores escritores académicos; por ello, los tutores establecen un diálogo con los usuarios sobre sus habilidades y no sobre los errores gramaticales del texto. Desde esta perspectiva, el centro de escritura no es un lugar de corrección de textos (Molina Natera, 2016; Thompson, 2014), sino un espacio en el cual pueden tomar conciencia sobre los diferentes elementos lingüísticos y discursivos que caracterizan un texto “bien escrito”.

Igualmente, desde las relaciones entre las categorías “promoción del trabajo colectivo-aprender con el otro”, la “promoción del trabajo individual - atender la singularidad”

Figura 6 Resultados categoría componente pedagógico-didáctico.



Nota: El porcentaje obtenido en la barra “No aplica” alude a la cantidad de estudios que no reportaron aspectos asociados a este componente.

y la “generación de pautas para la autorregulación-incentivar la autorrevisión”, emerge la *tutoría universitaria y académica*.

La tutoría se puede considerar un factor de calidad en la educación superior, si se concibe como un proceso de acompañamiento integral del estudiante. No consiste en el uso de alguna herramienta tecnológica; implica, más bien, la integración de diversos recursos para llevar a cabo un proceso de orientación, comunicación e intercambio de información (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016; Martínez Clares *et al.*, 2016).

La tutoría es un espacio adecuado para desarrollar los procesos cognitivos de los estudiantes (Calle Arango, 2019), promover el aprendizaje colaborativo (Molina Natera, 2017), potenciar las competencias transversales en la educación superior (Álvarez Pérez *et al.*, 2016) e inducir procesos de reflexión acerca de la propia escritura en el estudiante (Munje *et al.*, 2018).

236

La tutoría universitaria en general o la académica en específico, se entienden como estrategias relevantes y transversales del proceso formativo (Álvarez Pérez *et al.*, 2016). Ocupan un lugar relevante en los centros de escritura. Dependiendo de su organización, esta puede ser orientada por profesores, estudiantes de posgrado o pares académicos. Esta última se caracteriza por el trabajo entre iguales (Bleakney, 2019; Broekhoff, 2014; Chois-Lenis *et al.*, 2017; Latifi *et al.*, 2019; Molina Natera, 2019; Munje *et al.*, 2018). En ella se privilegia el proceso de escritura y la lectura activa conducente a la construcción de argumentos (Calle Arango *et al.*, 2017; Fernando, 2018), el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento (Molina Natera, 2017; Sito *et al.*, 2019).

Con respecto a la subcategoría “didáctica de la escritura”, esta se presenta como una posibilidad para el acompañamiento del proceso de escritura, el cual requiere de gran esfuerzo cognitivo por parte del escritor; por ello, la forma

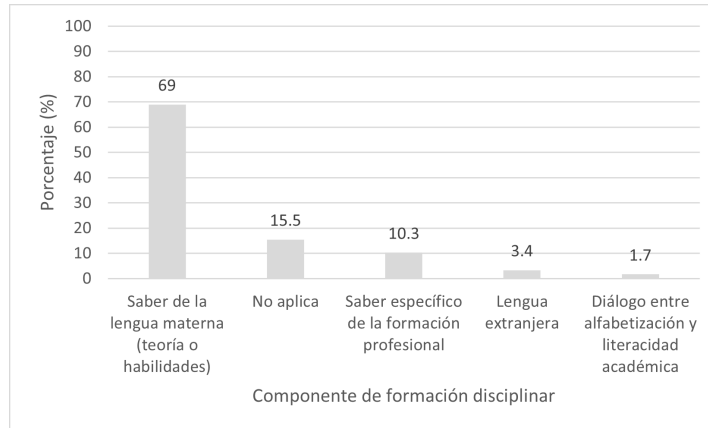
en que se acompaña, por parte del profesor o tutor, desde el momento de concebirla, puede determinar la calidad, la profundidad y estilo de la misma (Limpo y Alves, 2018). Igualmente, el trabajo colaborativo desde los centros de escritura puede aportar a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura a través del currículo (López-Gil y Molina Natera, 2018) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Figueroa y Aillon, 2015). Lo anterior se convierte en un desafío para los profesores, debido a las dificultades que presentan los estudiantes para negociar y consensuar, lo que evidencia la necesidad de fomentar la escritura colaborativa, el diálogo, la lectura del otro (Clerici, 2017) y los aspectos sociales en la escritura en espacios virtuales (Magnifico *et al.*, 2019).

En el componente pedagógico-didáctico de la producción académica revisada, prima la reivindicación de atender y respetar la singularidad de los sujetos y, por tanto, se reconoce la importancia del trabajo individual, sin desconocer las bondades del trabajo colectivo como una oportunidad para poner en acción la inteligencia colectiva, en pro de resolver los problemas que implica el acto de escribir. Una perspectiva que se traduce en la participación activa, conversación y realimentación formativa en el desarrollo de los servicios promovidos desde un centro de escritura.

- *Componente de formación disciplinar.* En las subcategorías que integran este componente (véase Figura 7), se hace notorio el énfasis de las investigaciones y prácticas en la promoción y el fortalecimiento del saber de la lengua materna como objeto de estudio, desde la teoría y la práctica, para el desempeño de los estudiantes en la vida académica (69,0 %); en menor proporción, la relación de la escritura con el saber específico de la formación profesional (10,3 %). Una relación que, desde la línea de investigación que estudia la escritura a través del currículo, conviene fortalecer. Los centros de escritura se constituyen en una alternativa para ello.



Figura 7 Resultados categoría componente de formación disciplinar.



Nota: El porcentaje obtenido en la barra “No aplica” alude a la cantidad de estudios que no reportaron aspectos asociados a este componente.

En algunos programas académicos, las competencias comunicativas, entre ellas la escritura, son consideradas como habilidades blandas, lo que conduce a que los estudiantes no les den la importancia que deberían tener para el aprendizaje disciplinar (Bucur y Ban, 2019). Otra razón es que son pocos los profesores que utilizan la lectura y la escritura en sus áreas para la discusión e intercambio de saberes (Carlino, 2018). Sin embargo, su dominio supera la transcripción de la lengua y promueve la participación de los estudiantes en la sociedad (Calle Álvarez, 2017; Hermosillo y Verdín, 2018).

Desde las relaciones teóricas y prácticas de las subcategorías “saber de la lengua” y “saber específico”, se identifica que la lectura académica en la universidad no es un tema que interese exclusivamente a los estudiosos del lenguaje; requiere una reflexión y participación de los profesores de las disciplinas y la articulación con la escritura a través del currículo (Moreno Mosquera, 2019).

La lectura y la escritura se convierten en herramientas potentes para desarrollar el pensamiento sobre los objetos de las disciplinas y mecanismos para la discusión con otros (Carlino, 2017). Además, cuando un estudiante ingresa a la universidad, inicia la formación en un saber específico que requiere el

análisis y la reflexión de los contenidos, donde la escritura se convierte en un apoyo para el desempeño académico (Ballén Vargas y Herrera González, 2017). Esta situación provoca compromisos en la enseñanza desde el plan retórico, el conocimiento disciplinar y los aspectos idiomáticos (Clarence y McKenna, 2017; Romero González y Álvarez Álvarez, 2019).

Las conclusiones del estudio realizado por Kozolup *et al.* (2020) con estudiantes universitarios de Europa del este, si bien no son novedosas, sí son recurrentes y convergentes con los resultados de la revisión realizada y los aportes de la investigación al campo de estudios. Estas conclusiones señalan que los estudiantes necesitan más enseñanza en escritura académica, mayor interacción con los géneros propios de su campo disciplinar tanto en lengua materna como extranjera, y más conciencia del papel que cumple el lenguaje y la comunicación en su desarrollo personal, así como del potencial educativo de la escritura.

Por otra parte, desde la subcategoría “lenguas extranjeras”, en sus inicios los centros de escritura estaban centrados en el fortalecimiento de la escritura académica en lengua materna; pero, con una sociedad global, se ampliaron a otras lenguas (Tiruchittampalam *et al.*, 2018).

Korotkina (2017) recomienda un enfoque para incorporar la escritura académica mediante la creación de redes entre investigadores, académicos y maestros, y el enfoque bilingüe para su enseñanza, que puede ayudar a introducir las mejores prácticas internacionales de manera flexible y eficiente. Esta postura coincide con la de Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera (2018), en cuanto al fomento de la autonomía y la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, a partir del reconocimiento del error en la aplicación de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera.

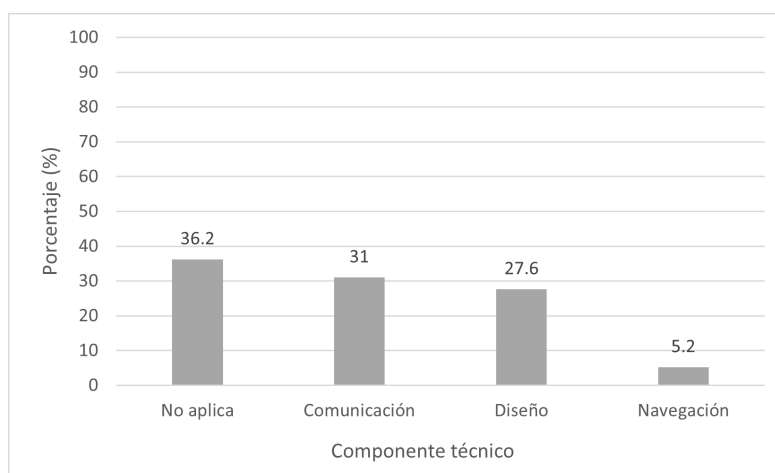
Los hallazgos del estudio de Okuda (2020) causan un contraste parcial con los análisis aquí reportados, en tanto en esta categoría (componente de formación disciplinar) resulta como punto convergente el determinante papel que cumplen los tutores como especialistas del lenguaje para orientar los procesos de escritura en el CED; sin embargo, dicho perfil no solo debe aludir a su competencia lingüística y comunicativa, sino también a su competencia científica, en tanto son especialistas en su campo de conocimiento. Bajo esta perspectiva, el acompañamiento para escribir no es exclusivamente técnico, postura comprensible en el estudio de Okuda, al asumir la teoría de la

gestión del lenguaje (*Language Management Theory*) como fundamento de la escritura desde el cual orientar las tutorías en el centro de escritura de la universidad nipona donde desarrolla sus estudios.

- *Componente técnico.* Como se identifica en la Figura 8, el 63 % de las investigaciones analizadas presenta aportes de carácter técnico, referidas en su mayoría (31 %) a elementos de comunicación, que aluden a las posibilidades de intercambio de información entre los usuarios y son requeridos en la utilización de medios para el acompañamiento de las prácticas de escritura en los ced. Los estudiantes tienen acceso a una variedad de recursos digitales sobre diversos saberes que van más allá de las aulas de clases; sin embargo, eso no quiere decir que su uso sea efectivo y aporte a los aprendizajes de las disciplinas. Por ello, es importante comprender la dimensión técnica de los ced desde la perspectiva formativa que los caracteriza.

Desde las subcategorías de “diseño” y “navegación”, los centros de escritura han diversificado sus estructuras y servicios con el auge de las tecnologías digitales (Calle Álvarez, 2019). Se entiende acá el “diseño” como la planificación

Figura 8 Categoría componente técnico.



Nota: El porcentaje obtenido en la barra “No aplica” alude a la cantidad de estudios que no reportaron aspectos asociados a este componente.

de los elementos del entorno del CED para su presentación visual, mientras que la “navegación” hace referencia a las formas de acceso a los diferentes elementos del CED y que favorecen la ubicación del usuario en los servicios.

El diseño de una página web para la comunicación y la divulgación de los servicios requiere instrucciones precisas en sus alcances para el acceso y uso, debido a que ello es una oportunidad para que los estudiantes ingresen y comprendan los objetivos del CED o, por el contrario, puede ser un obstáculo (Al Murshidi y Al Abd, 2014).

En el diseño es importante considerar el componente técnico desde donde se va a estructurar y operar el CED (Calle Álvarez, 2019). Los soportes virtuales de un centro de escritura dependen de los recursos tecnológicos y financieros con que cuente; por ejemplo, algunos funcionan con recursos gratuitos, y otros, con plataformas LMS (Learning Management System o Sistema para la Gestión del Aprendizaje) pagas (Thompson, 2014). Sin embargo, un sistema de gestión de curso no es suficiente para aprender, y un problema abordado en comunidad puede inducir más a la participación y el aprendizaje por parte de los estudiantes (Salisbury, 2018).

Igualmente, desde la subcategoría de “comunicación”, una forma de divulgar los servicios del CED es por medio del correo electrónico, enviando periódicamente información (Al Murshidi y Al Abd, 2014; Thompson, 2014). Asimismo, se pueden aprovechar las redes sociales para intercambiar información sobre escritura académica, motivar la participación de los servicios del centro de escritura y aclarar dudas de los usuarios (Crowley-Watson, 2019), o crear portafolios digitales para el seguimiento del desempeño de la escritura (Iwasaki *et al.*, 2019). Además, las tecnologías digitales permiten el acceso a documentos compartidos, materiales virtuales para la enseñanza y videoconferencias, en cualquier momento y lugar, lo

que implica un reto para diferenciar el tiempo del trabajo y no trabajo (Barton y McCulloch, 2018).

El componente técnico, en las estrategias para el acompañamiento de la escritura académica mediada por tecnologías digitales, viene adaptándose y diversificándose según evolucionan las posibilidades de la tecnología educativa. Así, existen sistemas de tutorías inteligentes que apoyan los procesos de escritura, ya sea en aspectos mecánicos o de orden superior, los cuales pueden ser un apoyo al profesorado durante la enseñanza; sin embargo, los estudios existentes no han demostrado su total eficacia (Rodríguez Málaga *et al.*, 2019). Igualmente, el soporte automatizado para revisar el nivel micro de los entornos virtuales está bien desarrollado, mientras que las herramientas para apoyar las estrategias de escritura son infrecuentes (Strobl *et al.*, 2019). Además, el profesor/tutor desempeña un rol importante en el proceso de aprendizaje, por cuanto posibilita el desarrollo de la postura crítica y el intercambio reflexivo en la adquisición de las competencias comunicativas en la educación superior (Álvarez Pérez *et al.*, 2016). Asimismo, la realimentación experta aporta a la calidad de la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018).

En la virtualidad, la mediación didáctica es fundamental en la calidad de la escritura, en la medida en que es lo que permite superar una visión instrumental del componente técnico aplicado en los procesos de enseñanza. De esta manera, las herramientas digitales están en función de la búsqueda de información, planeación de la escritura, producción y revisión de los textos, hasta la divulgación de los mismos (Casanovas Catalá, 2016; Sánchez Ceballos, 2014; Stella y Corry, 2016).

- *Componente comunidad virtual de aprendizaje.* Como se observa en la Figura 9, con respecto a esta categoría, se destaca el “no aplica”

(55,2 %), lo que se explica debido a que la búsqueda documental no estuvo centrada en ella. Sin embargo, sí se alcanzan a identificar dos características con potencial institucional para consolidar una comunidad virtual de aprendizaje, centrada en la promoción de la escritura académica: las “estrategias de interacción entre participantes” (37,9 %) y las “estrategias de sostenibilidad” (6,9 %).

Respecto a la subcategoría “estrategias de interacción entre participantes”, la inclusión de las tecnologías digitales en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior permite incrementar y hacer flexible la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante, así como combinar diversos recursos multimedia y proveer de oportunidades para el aprendizaje colaborativo, entre otras cosas, a un costo relativamente bajo en términos de tecnología (Figueroa y Aillon, 2015; Márquez Guzmán y Gómez Zermeño, 2018).

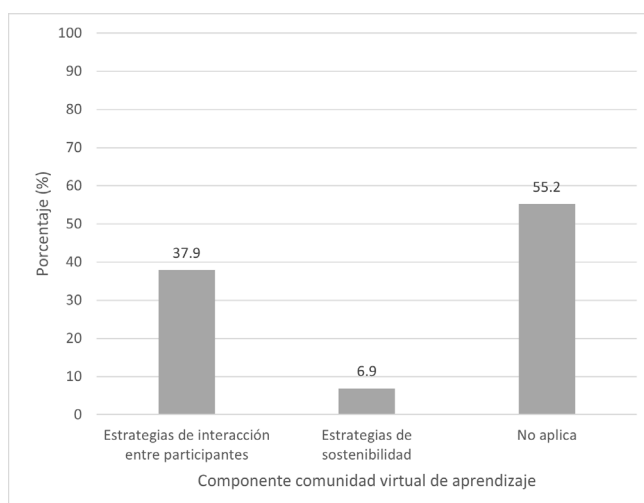
Por otra parte, el uso de las tecnologías digitales para la escritura posibilita la producción con el otro y para otros, lo que facilita la divulgación de los textos (Clerici, 2017). Por ello, la comunicación en las comunidades virtuales está mediada por la lectura, la escritura y la oralidad (Elejalde Gómez y Ferreira Cabrera, 2018).

En la subcategoría “Estrategias de sostenibilidad”, se evidenció que en los estudios sobre centros de escritura se identifica que un problema para el sostenimiento es la relación entre la financiación y los beneficios para la universidad. Por ello, el diseñar y operar un centro de escritura requiere comprensión de la gestión administrativa dentro de las universidades, para la consecución de los recursos físicos y financieros necesarios (Broekhoff, 2014; Thompson, 2014). Se precisa, entonces, generar una comunicación directa con los administradores y visibilizar las acciones desarrolladas desde el centro de escritura para las comunidades educativas. Igualmente, cada centro construye una gestión administrativa propia, dependiendo de las relaciones organizacionales de la universidad de la que hace parte (Calle Álvarez, 2017).

La gestión del centro de escritura implica retos en la formación del coordinador, la planeación de la prestación de los servicios en la universidad y la evaluación de la gestión y la calidad académica (Molina-Natera y López-Gil, 2020).

La perspectiva transversal de los componentes pedagógico-didáctico, técnico y comunidad virtual de aprendizaje evidencia que los nuevos enfoques formativos que demandan otros métodos de enseñar y formas de aprender, hacen necesarios cambios

Figura 9 Resultados componente comunidad virtual de aprendizaje





en las concepciones de las comunidades de aprendizaje. Atender a la diversidad y concebir la tutoría como un proceso de acompañamiento no solo del proceso de aprendizaje, sino también para el desarrollo integral de los estudiantes, son maneras de afrontar estos cambios de enfoque.

Las tecnologías digitales aportan al desarrollo de estos nuevos enfoques, siendo una herramienta de ayuda dentro del proceso educativo y orientador, ya que posibilitan llegar a un número mayor de personas y permiten la optimización de nuevas modalidades comunicativas y formativas (Martínez Clares *et al.*, 2016).

En los centros de escritura se promueve la tutoría como complementaria de la función docente en sus distintas formas (personal, grupal y con apoyo virtual). De acuerdo con estudios realizados sobre la percepción de las tutorías virtuales, se evidencia que es la más empleada, pero la menos valorada por los estudiantes. Estos resultados invitan a pensar que la tutoría virtual debe aprovechar mejor todas las posibilidades de las tecnologías digitales, como herramientas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, siempre que se optimicen y rentabilicen las plataformas creadas al efecto, y dejar de considerarla como una acción puntual y reactiva (Martínez Clares *et al.*, 2016).

En los términos de Kruse y Rapp (2019), la ubicuidad, la temporalidad, la conectividad y la interactividad son algunas dimensiones que han marcado diferencias cuando la escritura es asociada a las tecnologías digitales respecto de la escritura análoga o manuscrita originada en la imprenta de Gutenberg. Dichos aspectos guardan relación con algunos de los postulados formulados por De Kerchov (1999), Jewitt y Kress (2008) y Sharples (1999), no solo en lo que concierne a las características de la escritura, sino también a su vinculación con el espacio de formación en el mundo digital o virtual. Sin embargo, argumentan disminuir el énfasis en las dos primeras (ubicuidad, temporalidad) y privilegiar aquellas referidas a componentes cognitivos y comunicativos dentro del proceso de escritura académica como la

elaboración de tesis, como conclusión de la investigación en la cual diseñaron y analizaron las principales funciones de Thesis Writer, conceptualizado como un entorno de escritura bilingüe (alemán, inglés), basado en la nube, que conecta la escritura con la investigación, la colaboración y la supervisión a través de la enseñanza.

Con el propósito de desarrollar y fortalecer la alfabetización académica, algunas universidades han dado respuesta desde los Academic Skills Centres (Solimine y Marzal García-Quismondo, 2020); por ello, un CED puede hacer parte de una estrategia institucional más amplia, que aborde diferentes habilidades académicas. Por ejemplo, en Colombia, se encuentra el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE), de la Universidad del Norte, que además de tener un servicio de tutoría en la escritura, ofrece servicios en otras asignaturas y habilidades (Calle Álvarez, 2017). En la Universidad de Sídney, Australia, hay un centro de aprendizaje donde se acompañan habilidades como la escritura, el pensamiento crítico y la investigación. Otro ejemplo es el centro de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de Japón, que acompaña habilidades en escritura, matemáticas y japonés (Okuda, 2020).

Lo anterior permite reafirmar que las decisiones en el diseño y la operación de un centro de escritura en la educación superior dependerán de los principios teóricos y necesidades prácticas de los centros educativos que lo fundamenten. Sin embargo, los atributos propios de los entornos digitales no pueden obnubilar el énfasis cognitivo, lingüístico y comunicativo propio de la escritura científica en el ámbito universitario, lo que amerita permanente estudio al respecto, que contribuya a fundamentar el diseño e implementación de estrategias experimentales para su fortalecimiento (Carpenter *et al.*, 2017).

## Conclusiones

Este estudio analizó la evidencia científica sobre la escritura académica universitaria, y mostró los resultados de un análisis sistemático (minería de datos) de

investigaciones reportados por la literatura especializada, cuyo objetivo es ampliar su horizonte de comprensión y establecer las bases conceptuales orientadas al diseño de un CED.

Los aportes obtenidos contribuyen a fundamentar teóricamente la escritura académica para configurar e implementar un centro de escritura digital universitario, en el cual resulta necesaria la convergencia de postulados epistemológicos, relacionados con las formas de construcción del conocimiento; pedagógicos, asociados al propósito formativo que cumple la escritura en la ciencia y la cultura; y metodológicos, desde su integración con las tecnologías digitales.

Los resultados del corpus analizado muestran la consolidación de dos líneas de investigación para el campo de la escritura académica, el predominio de componentes pedagógico-didácticos para su promoción y el énfasis en el aprendizaje de la lengua materna respecto a lenguas extranjeras. Estos tres resultados evidencian no solo el interés de las instituciones universitarias por la enseñabilidad de la escritura, la cultura académica y la mediación de las tecnologías digitales, sino también por la necesidad de continuar investigando en este campo, para comprender y decidir, con base en resultados científicos, el diseño y la implementación de iniciativas al respecto.

Producto del análisis entre las dos líneas de investigación (centros de escritura vinculados al uso de las tecnologías digitales y comprensión de la alfabetización académica como generadora de pensamiento y conocimiento) es consecuente plantear que la generalidad de estudios analizados está dirigida a mejorar la escritura académica de los estudiantes universitarios, enfocadas en la adquisición de esta competencia desde el saber de la lengua, al margen del dominio del saber específico de las disciplinas. Una relación que debe ser bidireccional, particularmente para la producción y la divulgación del conocimiento científico.

Así, el diseño del CED se debería basar en la jerarquización de los componentes analizados,

priorizando el componente pedagógico-didáctico, seguido del componente de formación disciplinar, el componente de comunidad virtual y finalmente el componente técnico, debido a las implicaciones del componente pedagógico-didáctico para la prestación de los servicios del CED. Los cuatro componentes deben estar en correspondencia con los postulados de la alfabetización académica, que brinda orientaciones para el acompañamiento personalizado a partir de tutorías individuales, el trabajo colaborativo mediante talleres de escritura que atienden a géneros discursivos o competencias específicas de quien escribe, y la estimulación de la autonomía cognitiva, por medio del uso de contenidos y estrategias disponibles en una biblioteca de recursos.

Estos hallazgos sugieren la importancia de profundizar en la comprensión y la dimensión formativa de la escritura académico-científica. Su significado contribuye no solo a fundamentar teóricamente un centro de escritura en el ámbito digital, sino también a su diseño e implementación, articulado a los principios de la formación universitaria (connotación filosófica de universalidad), su política lingüística y la gestión de propuestas formativas en modalidad virtual.

En el caso de la Universidad de Antioquia, donde se proyecta la experimentación empírica del CED en un estudio posterior (fase 2), a ella llegan estudiantes y profesores con diversas características culturales, sociales, cognitivas y de aprendizaje, y de alguna manera, las herramientas, estrategias y metodologías que se ofrecerán deberán estar en capacidad de responder a estas diversidades, aunque sea de modo parcial. El diseñar e implementar un CED que responda a las características de los pregrados y estudiantes de las seccionales de la Universidad de Antioquia visibilizará al departamento de Antioquia en una comunidad académica que se ha consolidado hace más de veinte años en relación con los centros de escritura. Estos, aún en escenarios digitales, representan una alternativa curricular transversal para materializar el aprendizaje colaborativo y contribuyen a conformar una

comunidad virtual de aprendizaje, desde el CED, en la cual el intercambio con investigadores, escritores avanzados o pares académicos cualifica la propia formación como lector y escritor para la formación disciplinar científica o el ejercicio profesional. Esta condición promueve, en los estudiantes y profesores universitarios, una postura colaborativa en la producción y la divulgación de la ciencia, y además favorece el intercambio de información entre investigadores de diferentes latitudes.

### Agradecimientos

Los autores extienden su agradecimiento a las entidades que hacen parte de la alianza para el desarrollo de los centros de escritura digital en la educación superior: Universidad de Antioquia (Colombia), Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania) y Virtual Community Builder S. A. (Colombia).

### Referencias

- Al Murshidi, G. y Al Abd, K. (2014). UAE University students' awareness of using the writing center. *Higher Education Studies*, 4(3), 58-63. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v4n3p58>
- Álvarez Pérez, P., López Aguilar, D. y Pérez Jorge, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67-89. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681005.pdf>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://dx.doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Amante Negrete, Y. M. y Gómez Zermeño, M. G. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 6(1), 109-119. <http://www.uaajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/194>
- Ballén Vargas, S. y Herrera González, A. F. (2017). Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 100-113. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21089>
- Barton, D. y McCulloch, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context and Media*, 24, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.006>
- Bleakney, J. (2019). Ongoing writing tutor education: Models and practices. En K. Gabrielle y T. Roggenbuck (Eds), *How we teach writing tutors*. Special issue of *WLN Digital Edited Collection*. <https://wlnjournal.org/digitaleditedcollection1/Bleakney.html>
- Broekhoff, M. (2014). A tale of two writing centers in Namibia: Lessons for us all. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 66-78. <https://doi.org/10.18552/joaw.v4i1.92>
- Bucur, M. y Ban, A. (2019). The importance of the concept of communication among future engineers - a pre-test for a European study. *Procedia Manufacturing*, 32, 348-355. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.02.224>
- Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Calle Álvarez, G. Y. (2019). Componente técnico para la estructuración de un centro de escritura digital. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(1), 311-323. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5232>
- Calle Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>
- Calle Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Calle Arango, L., Pico, A. L. y Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143882>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender a escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124. <https://doi.org/10.14483/22486798.12350>
- Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v36n71/0120-4823-signo-36-71-00018.pdf>



- Carpenter, R., Whiddon, S. y Morin, C. (2017). "For writing centers, by writing centers": A new model for certification via regional organizations. *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 42(1-2), 2-9. <https://go.gale.com/ps/anonymou?&p=AONE&sw=w&issn=&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA505886197&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 1(43), 77-88. <https://doi.org/10.17227/0123487043folios77.88>
- Casanovas Catalá, M., Capdevila Tomás, Y. y Ciro, L. A. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. <http://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Chaverra, D. I. (Coord.). (2019). Aprender a escribir. Configuración de un centro de escritura digital en la enseñanza de la educación básica y media. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia - Universidad Pedagógica de Heidelberg. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11473/5/ChaverraDoraInes\\_2019\\_AprenderEscribirConfiguracionCED.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11473/5/ChaverraDoraInes_2019_AprenderEscribirConfiguracionCED.pdf)
- Chois-Lenis, P., Casas-Bustillo, A., López Higuera, A., Prado-Mosquera, D. y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis*, 9(19), 165-184. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678009.pdf>
- Clarence, S. y Dison, L. (2017). *Writing centres in higher education. Working in and a cross disciplines*. Africa Sun Media.
- Clarence, S. y McKenna, S. (2017). Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge. *London Review of Education*, 15(1), 38-49. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.04>
- Clerici, C. (2017). La presencia del otro como desafío de la escritura mediada por tecnología. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 63-79. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1285>
- Crowley-Watson, M. (2019). Social media, aggregators, analytics, and the writing center. *Communication Center Journal*, 5(1), 162-166. <http://libjournal.uncg.edu/ccj/article/view/1954>
- De Kerchov, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Gedisa.
- Elejalde Gómez, J. y Ferreira Cabrera, A. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. *Folios*, (48), 137-152. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8140>
- Fernández Jiménez, M., Mena Rodríguez, E. y Tójar Hurtado, J. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.273271>
- Fernando, W. (2018). Show me your true colours: Scaffolding formative academic literacy assessment through an online learning platform. *Assessing Writing*, 36, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.005>
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Gainza, C. (2016). Prácticas académicas de producción y distribución del conocimiento en la era digital. (Y una reflexión sobre cómo transformarlas desde América Latina). *Atenea (Concepción)*, (514), 263-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200263>
- Gavari Starkie, E. I. y Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de educación*, (378), 9-29. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Graham, S. (2008). Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. En: C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). The Guilford Press.
- Hermosillo, P. y Verdín, P. (2018). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 41-57. <https://doi.org/10.29197/cpu.n31.v16.2019.04>
- Hernández Rojas, G. y Rodríguez Varela, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7003756>
- Iwasaki, C., Tada, Y., Furukawa, T., Sasaki, K., Yamada, Y., Nakazawa, T. e Ikezawa, T. (2019). Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing. *Asian Association of Open Universities Journal*, 14(2), 85-96. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-06-2019-0024>
- Jewitt, C. y Kress, G. (2008). *Multimodal literacy*. Peter Lang Publishing, Inc.



- Korenien, T., Laurikkala, J., Järvelin, K. y Juhola, M. (2004). Stemming and lemmatization in the clustering of finnish text documents. *Thirteenth ACM international conference on Information and knowledge management* (pp. 625-633). CIKM. <https://doi.org/10.1145/1031171.1031285>
- Korotkina, I. (2017). *Writing centers in Russia: Limitations and challenges*. Working paper, Social Sciences Research Network. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2939495>
- Kozolup, M., Kokor, M. y Savchynskiy, R. (2020). Polish and Ukrainian university students' perspectives on academic writing: A comparative overview. *Central European Journal of Communication*, 13(3(27)), 352-370. [http://doi.org/10.51480/1899-5101.13.3\(27\).3](http://doi.org/10.51480/1899-5101.13.3(27).3)
- Krüger, K. (2006). El concepto de la "sociedad del conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683). <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Kruse, O. y Rapp, C. (2019). Seamless writing: How the digitisation of writing transforms thinking, communication, and student learning. En: C. K. Looi, L. H. Wong, C. Glahn y S. Cai (Eds.), *Seamless learning. Lecture notes in educational technology* (pp. 191-208). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1_10)
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J. y Biemans, H. J. (2019). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 195-206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- Limpo, T. y Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta Psychologica*, 188, 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.06.001>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López Gil, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.657>
- López-Gil, K. S. y Molina Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Magnifico, A. M., Lammers, J. C. y Curwood, J. S. (2020). Developing methods to trace participation patterns across online writing. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.013>
- Magnifico, A. M., Woodard, R. y McCarthey, S. (2019). Teachers as co-authors of student writing: How teachers' initiating texts influence response and revision in an online space. *Computers and Composition*, 52, 107-131. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.01.005>
- Maldonado, M. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Márquez Guzmán, S. y Gómez Zermeno, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica: una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 23(76), 203-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523380>
- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(158), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58635>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13942>
- Molina Natera, V. (2016). Capítulo XIII. Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En: G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. A. Vega López (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). [http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf](http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf)
- Molina Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. *Folios*, (45), 17-28. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios17.28>
- Molina Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000100125](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125)

- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Mora, R. A. y Golovátina-Mora, P. (2020). Video composition as multimodal writing: Rethinking the essay as post-literacy. *KnE Social Sciences*, 4(13), 4-12. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i13.7690>
- Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Munje, P. N., Nanima, R. D. y Clarence, S. (2018). The role of questioning in writing tutorials: A critical approach to student-centered learning in peer tutorials in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 26(3), 336-353. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1511953>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E., Narváz Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(Supl. 1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, O. y Sologuren Insúa, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (38), 75-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>
- Núñez Cortés, J. A. y Moreno Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, (26), 44-60. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10212>
- Okuda, T. (2020) The writing center and international students in a Japanese university: A language management perspective. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 778-791. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1693515>
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, (22), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.6076>
- Peña Portero, A. de la y Santamaría Martínez, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.07>
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Rodríguez Málaga, L., Rodríguez Pérez, C. y Fidalgo Redondo, R. (2019). Nuevos entornos de aprendizaje para la escritura: sistemas de tutoría inteligente. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 133-140. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2895>
- Romero González, A. N. y Álvarez Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>
- Salisbury, L. E. (2018). Just a tool: Instructors' attitudes and use of course management systems for online writing instruction. *Computers and Composition*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.03.004>
- Sánchez Ceballos, L. M. (2014). La escritura de calidad: base para la transformación de la instrucción en efectiva mediación didáctica. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(1), 32-37. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/512>
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. Routledge.
- Sito, L., Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 419-438. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Solimine, G. y Marzal García-Quismondo, M. A. (2020). Proposal of visual literacy indicators for competencies courses. An academic literacy perspective for academic excellence. *JLIS.it*, 11(1), 17-35. <https://www.jlis.it/article/view/12577>
- Stella, J. y Corry, M. (2016). Intervention in online writing instruction: An action-theoretical perspective. *Computers and Composition*, 40, 164-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2016.03.010>
- Strobl, C., Ailhaud, E., Benetos, K., Devitt, A., Krusse, O., Proske, A. y Rapp, C. (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. *Computers and Education*, 131, 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005>

- Thompson, G. (2014). Moving online: Changing the focus of a writing centre. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(2), 127-142. <https://sisaljournal.org/archives/june14/thompson/?shared=emailmsg=fail>
- Tiruchittampalam, S., Ross, A., Whitehouse, E. y Nicholson, T. (2018). Measuring the effectiveness of writing center consultations on 12 writers' essay writing skills. *Languages*, 3(1), 4. <https://doi.org/10.3390/languages3010004>
- Vu, V., Warschauer, M. y Yim, S. (2019). Digital storytelling: A district initiative for academic literacy improvement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 257-267. <https://doi.org/10.1002/jaal.962>
- Zárate Fabián, M. C. (2017). La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. [http://www.scivelo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100005&script=sci\\_arttextv](http://www.scivelo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100005&script=sci_arttextv)

**Cómo citar este artículo:** Chaverra, D. I., Calle-Álvarez, G. Y., Hurtado, R. D., y Bolívar, W. A. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 224-247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>



T  
H  
E  
O  
R  
E  
T  
I  
C  
A  
L  
  
A  
R  
T  
I  
C  
L  
E  
S





# EXAMINING HEGEMONIC AND MONOGLOSSIC LANGUAGE IDEOLOGIES, POLICIES, AND PRACTICES WITHIN BILINGUAL EDUCATION IN COLOMBIA

UN EXAMEN DE LAS IDEOLOGÍAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS HEGEMÓNICAS Y MONOGLÓSSICAS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN COLOMBIA

UN EXAMEN DES IDÉOLOGIES, POLITIQUES ET PRATIQUES LINGUISTIQUES HÉGÉMONIQUES ET MONOGLLOSSIQUES SUR L'ÉDUCATION BILINGUE EN COLOMBIE

UM EXAME DAS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS HEGEMÔNICAS E MONOGLÓSSICAS NO ENSINO BILÍNGUE NA COLÔMBIA

**Esther Bettney**

Ph. D. Candidate, Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison, Madison, USA.  
bettney@wisc.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-2323-3259>

## ABSTRACT

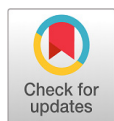
From the lens of coloniality, monoglossic and hegemonic language ideologies and policies exist within public and private bilingual education in Colombia which oppress students' and teachers' diverse linguistic identities and languaging practices. This article draws on critical scholarship which recognizes the need to decolonize language education. As such, it includes a review of key literature from the fields of language ideologies, language policy, and classroom languaging practices to consider alternative approaches to bilingual education from a heteroglossic stance, including translanguaging and critical multilingual language awareness. The literature review suggests that within the Colombian context, hegemonic and monoglossic ideologies and practices are present within international private bilingual schools and through the National Bilingual Program. In addition, an underlying logic of coloniality exists in both public and private language education as both contexts hold foreign languages, expertise, and relationships as more valuable than their local equivalents. However, recent classroom-based research in Colombia indicates promising new heteroglossic approaches which not only acknowledge the benefits but also support diverse linguistic identities and practices.

**Keywords:** Colombia; heteroglossia; bilingual education; language ideology; language policy; coloniality; hegemony.

## RESUMEN

Según el lente de la colonialidad, en la educación bilingüe pública y privada en Colombia existen políticas e ideologías lingüísticas monoglósicas y hegemónicas que

249



Received: 2021-05-18 / Accepted: 2021-06-22 / Published: 2022-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Some rights reserved, Universidad de Antioquia, 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons License BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2022), PP. 249-270, ISSN 0123-3432  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala>

oprimen las diversas identidades lingüísticas y prácticas de lengua (*linguaging*) de estudiantes y docentes. Este artículo está basado en la literatura crítica que reconoce la necesidad de decolonizar la educación en lenguas. Como tal, incluye una revisión de literatura clave en los campos de las ideologías lingüísticas, la política del lenguaje y las prácticas de lengua en las aulas de clase y la utiliza para considerar enfoques alternativos a la educación bilingüe desde una postura heteroglosa, los cuales incluyen el translingüismo y la Conciencia Crítica Multilingüe. La revisión sugiere que en el contexto colombiano, hay ideologías y prácticas hegemónicas y monoglosas tanto en las instituciones de educación bilingüe de carácter privado como en el Programa Nacional de Bilingüismo. Además, existe una lógica colonial subyacente en la educación pública y privada, pues ambos contextos consideran más valiosos los idiomas, la experiencia y las relaciones extranjeras que sus equivalentes locales. Sin embargo, investigaciones recientes en las aulas en Colombia indican nuevos enfoques heteroglosos promisorios que no solo reconocen los beneficios, sino que también respaldan identidades y prácticas lingüísticas diversas.

**Palabras clave:** Colombia; heteroglosia; educación bilingüe; ideología lingüística; políticas lingüísticas; colonialidad; hegemonía.

### RÉSUMÉ

Du point de vue de la colonialité, les idéologies et les politiques linguistiques monoglossiques et hégémoniques existent au sein de l'enseignement bilingue public et privé en Colombie, opprimant les diverses identités et pratiques linguistiques des élèves et des enseignants. Cet article s'appuie sur une recherche critique qui reconnaît la nécessité de décoloniser l'enseignement des langues. De ce fait, il comprend une revue de la littérature clé dans les domaines des idéologies linguistiques, de la politique linguistique et des pratiques langagières en classe pour envisager des approches alternatives à l'éducation bilingue à partir d'une position hétéroglosse, y compris le *translanguaging* et la sensibilisation à l'éveil aux langues — *Critical Multilingual Language Awareness*. La revue littéraire suggère que dans le contexte colombien, les idéologies et pratiques hégémoniques et monoglosses sont présentes dans les écoles bilingues privées internationales et ont été étendues grâce au programme national bilingue. De plus, une logique sous-jacente de la colonialité existe à la fois dans l'enseignement des langues du secteur public et privé, car les deux contextes considèrent les langues, les relations et l'expertise venues de pays étrangers comme plus valables que les indigènes. Cependant, des recherches récentes en classe en Colombie indiquent de nouvelles approches hétéroglossiques prometteuses qui non seulement reconnaissent les avantages, mais soutiennent également les diverses identités et pratiques linguistiques.

**Mots clés :** Colombie ; hétéroglossie ; éducation bilingue ; idéologie linguistique ; politique linguistique ; colonialité ; hégémonie.

### RESUMO

Segundo a lente da colonialidade, na educação bilíngue pública e privada na Colômbia existem ideologias e políticas linguísticas monoglossicas e hegemônicas que oprimem as diversas identidades linguísticas e práticas linguísticas de alunos e professores. Este artigo parte da literatura crítica que reconhece a necessidade de decolonizar o ensino de línguas. Assim, inclui uma revisão da literatura chave nos campos das ideologias linguísticas, a política linguística e as práticas linguísticas nas salas de aula para considerar abordagens alternativas à educação bilíngue a partir de uma postura heteroglossica, incluindo o translingüismo e a linguagem.

A revisão sugere que no contexto colombiano existem ideologias e práticas hegemônicas e monoglóssicas em instituições educacionais bilíngues privadas e no Programa Nacional de Bilinguismo. Além disso, existe uma lógica colonial subjacente na educação pública e privada, uma vez que ambos os contextos consideram as línguas, a experiência e as relações estrangeiras mais valiosas que as autóctones. No entanto, pesquisas recentes em sala de aula na Colômbia indicam novas abordagens heteroglóssicas promissoras que não apenas reconhecem os benefícios, mas também apoiam diversas identidades e práticas linguísticas.

**Palavras-chave:** Colômbia; heteroglossia; educação bilíngue; ideologia linguística; políticas de linguagem; colonialidade; hegemonia.

## Introduction

The problem of language ideologies, policies, and practices in bilingual<sup>1</sup> schools that treat languages as separate and hierarchical has become a central concern for education scholars as these approaches oppress students' and teachers' diverse languaging practices and identities (Cummins, 2007; de Mejía, 2006; García, 2013; Naqvi et al., 2014). In contrast, a heteroglossic view emphasizes the interconnectedness and fluidity of plurilinguals' languaging practices and linguistic identities while undermining hegemonic ideologies which valorize certain languages or language variations over others (García, 2013). While schools may include various instructional languages, they often emphasize proficiency in languages of power and not linguistic diversity or students' languaging practices (Spiro & Crisfield, 2018). As noted in their case studies of multilingual schools across the world, while students, staff, and families are often bilingual, the language ideologies reflected in schools' language policies and program models are often "monolingual in attitude and implementation" (p. 16).

Coloniality highlights monoglossic and hegemonic language ideologies, policies, and classroom languaging practices within public and private bilingual education in Colombia. Coloniality

refers to the ongoing impact of colonialism once the actual physical presence of the colonizer no longer remains. Walsh (2007) argues coloniality establishes a system of "codification of differences in ways that construct and establish a domination and inferiority based on race, serving as a fundamental criterion for the distribution of the population in ranks, places and roles with the social structure of power" (p. 229). In Latin America, Walsh argues coloniality includes a named hierarchy of social identities, from whites to mestizos to *indios* and *negros*. She connects this system to a *coloniality of knowledge*, in which Eurocentric ways of thinking are the only acceptable type of knowledge.

Monoglossic ideology signifies an understanding of languages as static and distinct, often demonstrated through one-to-one associations between nation-states and named languages (Hamel, 2008). Hamel states many Latin American governments have traditionally been suspicious of anyone that does not fit the idealized monolingual majority language norm even though there have been Indigenous and immigrant languages present in Latin America for centuries.

Within the Colombian context, Guerrero (2009) argues that the current emphasis on teaching reflects hegemonic ideologies demonstrated first by colonial powers and then by national governments, explicitly valuing Spanish over any Indigenous languages. From the Spanish colonization to Spanish as the language of education for Indigenous groups, minority languages continue to be seen as less prestigious (Usma Wilches, 2015). Guerrero (2008) points to the ongoing powerful influence of organizations like the British Council, who have promoted English as further evidence of ongoing colonial practices. Since World War II, English has risen to prominence as the preferred foreign language in Colombia (de Mejía, 2020). While Indigenous languages fought for their place within Colombian society against the imposition of Spanish, now English plays an increasingly powerful role in the competition for resources and prestige (Guerrero, 2009).

1 I use the term "bilingual" throughout this paper to refer to "the regular use of two or more languages for teaching and learning in instructional settings when bilingualism and biliteracy are two of the explicit learning goals" (Abello-Contesse, Chandler, López-Jiménez, & Chacón-Beltrán, 2013). In reference to the Colombian context, I use the term to signal the growing emphasis on Spanish-English bilingual programs, even though foreign languages have a long tradition of inclusion within the school curriculum (de Mejía, 2006). In addition, I draw on the Common European Framework of Reference for Languages' (CEFR) (Council of Europe, 2001) distinction "between multilingualism (the coexistence of different languages at the social and individual level) and plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner)" (Council of Europe, 2018, p. 28).



Not all bilinguals are seen as equal in Colombia, as Spanish-English bilingualism is celebrated and other types of bilingualism are invisible (de Mejía, 2020). The current approach to language teaching “perpetuates the problematic hegemony of the English language in Colombian educational policy and society and marginalizes Spanish and Indigenous languages” (Ortega, 2019a, p. 1). One must interrogate language ideologies from a critical lens, acknowledging English and Spanish as imperialist languages of colonization in South America (Brovetto, 2017).

International schools exhibit a powerful influence over education because of their association with the foreign (Ortega, 2019a; Usma Wilches, 2009), yet they function under this same hierarchy of coloniality by valorizing foreign language and educators. Historically, bilingual schools in Latin America were created by European immigrant communities to meet the needs of their children or members of the economic and social elite (Hamel, 2008). In Colombia, international bilingual schools, also called elite bilingual schools, are normally started by non-nationals (de Mejía, 2002; 2013). They customarily follow a British, US or international curriculum (such as the International Baccalaureate or Cambridge University Press), alongside the national curriculum. While international schools often describe themselves as following a bilingual model, many follow a primarily English medium of instruction model, with the teaching of only Spanish language arts and Colombian social studies in Spanish (de Mejía, 2020). Most students attending international schools are now Colombian Spanish-speaking students who are interested in studying or working abroad (de Mejía, 2020). While the number of private bilingual schools in Colombia is steadily increasing, only 15% of the student population attend private schools, and a significantly smaller percentage attend elite international schools (Usma Wilches, 2015).

Bilingual education has come to the forefront of discussions across all educational sectors in

Colombia which is associated with key national and international developments. De Mejía et al. (2011) note a more focused interest in Spanish-English bilingual education in the past thirty years with the increasingly prominent role of Colombia in the global market through Colombia’s Free Trade Agreement with the United States and the invitation to join the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). With this new presumed position, English is considered essential for international commerce (de Mejía et al., 2011), a trend reflected across Latin America with an increase of teaching English at all grade levels (Howard et al., 2016).

In 2004, the Colombian government implemented the National Bilingual Program (NBP, Programa Nacional de Bilingüismo), which has undergone a number of name and policy changes, as well as regional modifications since its inception in 2004. The NBP includes the development of various Spanish-English bilingual programs in both public and private schools (Valencia, 2013) with the original stated goal for all Colombian citizens to be bilingual by 2019 (Usma Wilches, 2009). The plan included standards for language teaching and learning, a consistent approach to language assessment, and professional development for teachers (Mora et al., 2019).

While most elite international schools already followed some type of language immersion program, under the NBP<sup>2</sup>, hundreds of bilingual programs have been implemented in public and private schools. However, there has been very little oversight and evaluation of the effectiveness of these programs (Rodríguez-Bonces, 2017). Camargo Cely (2018) notes at times there are schools that “claim to be bilingual regardless of not having a bilingual curriculum” (p. 120). Significant doubts

2 I use the abbreviation NBP throughout as an umbrella term as all iterations have focused on the development of a bilingual Colombia. See Bonilla Carvajal and Tejada-Sanchez (2016) and Gómez Sará (2017) for overviews of the various iterations of the policies.

remain regarding the effectiveness and growth of bilingual programs in Colombia and the ongoing presence of monoglossic and hegemonic language ideologies, policies, and practices.

### Critical Framework

Critical theory draws attention to questions of power, hegemony, and injustice (Crotty, 2012) which further illuminate how a heteroglossic approach to language education belies a commitment to social change. Kincheloe et al. (2011) note that critical theories highlight:

certain groups in any society and particular societies are privileged over others, and although the reasons for this privileging may vary widely, the oppression that characterizes contemporary societies is most forcefully reproduced when subordinates accept their social status as natural, necessary, or inevitable. (p. 164)

254

This critical stance illuminates how monoglossic and hegemonic language ideologies influence language policies that oppress and exclude certain languages and languaging practices.

Paulo Freire was a pillar of the critical education community, especially within the context of Latin America. One might question how Freire's (1970) work and commitment to the marginalized and oppressed could inform international schools, one of the most elite educational contexts in Latin America. However, Freire's work brings the oppressed and the oppressor together in their mutual need for liberation, as not only the oppressed need to be liberated, but the oppressors as well. Within the context of bilingual education in Colombia, who are the oppressors and who are the oppressed? While hegemonic ideologies, policies, and practices have been documented within international schools, which actors engage in the struggle of oppression? Are Colombian students oppressed if their home languages are excluded from their classrooms, even if the privilege of social class provides access to elite bilingual schools? Are teachers the oppressors if they

criticize students' accents and argue for English-only classrooms? How can teachers and students, across the spectrum of public and private schools, engage in liberation as both the oppressed and as oppressors?

Phipps (2019) contends that individuals worldwide experience the teaching and learning of languages as a colonial practice. Western democracies benefit from the exclusive teaching of colonial languages and language policies which exclude local and Indigenous languages. This erasure of languages reflects the colonial project's push for "coherence, transparency, efficiency, and control" (p. 15), yet languages cannot be limited to a particular group, such as in the preference for "native" speakers. She calls for inclusive language policies and pedagogies that include languages outside of colonial languages of power.

The task of decolonizing multilingualism requires a multitude of voices. Colombian scholars like Guerrero (2018) promote a similar stance, arguing for language teaching and research to embrace multiple ways of knowing, especially those from the South. Phipps (2019) emphasizes the importance of academics making room for colonized voices while arguing for decolonizing within the "corridors of power" (p. 3). In Colombia, the hallways of international schools are corridors of power as the language ideologies and pedagogies embraced at international schools influence educational policy across the country. Nevertheless, all schools can "serve as spaces to transform oppressive policies and foster social justice and democracy" (Ortega, 2020, p. 39).

To engage in this critical work, I consider my own positionality as a white Canadian associated with a prestigious US university. In Colombia, I am an outsider endowed with layers of privilege based on my skin color, my passport and my educational background. This privileging of northern academics over local scholars is a common phenomenon within language education in Colombia (Usma Wilches, 2015), yet this privilege can be used

to engage critically within corridors of power to explore new ways of teaching, learning, and being.

### Monoglossic and Hegemonic Language Ideologies, Policies, and Practices

Monoglossic and hegemonic language ideologies, policies, and practices oppress students' and teachers' diverse linguistic identities and languaging practices. Language ideologies illuminate factors that influence the creation and appropriation of language policies and their enactment through teachers' and students' classroom languaging practices. Language policy guides the allocation of languages and the use of language by within bilingual programs. Finally, research on classroom languaging practices can promote a heteroglossic view of languages through translanguaging and Critical Multilingual Language Awareness.

The confluence of these three fields of study provides opportunities for opening ideological and implementational spaces. Hornberger (2005) describes how "ideological spaces created by language and education policies can be seen as carving out implementational spaces at classroom and community levels, but implementational spaces can also serve as wedges to pry open ideological ones" (p. 606). As schools create ideological spaces through language policies that reflect a heteroglossic view of languages, teachers can push open implementational spaces through heteroglossic practices within their classrooms.

### Exposing Linguistic Hierarchies through Language Ideologies

Canagarajah (2000) broadly states "Ideologies are, for me, ways of representing and interpreting reality, and there is no life outside of them" (p. 123). More specifically, language ideologies represent ways in which societies and individuals represent and interpret language (Woolard, 1998). They inform how individuals view languages and the construction and enactment of language hierarchies in social spaces.

A hegemonic ideology denotes a hierarchical positioning of languages where particular languages or language varieties are seen as more valuable. Drawing from Gramsci's work, Ives (2013) argues the rapid spread of teaching English worldwide is not neutral, as it cannot be removed from the power relations that propel its spread. However, the focus on English supports linguistic capital dispossession as English replaces either the national or home languages (Phillipson, 2010). English as an international language of globalization has played a complex role in "redefining national and individual identities worldwide; shifting political fault lines; creating new global patterns of wealth and social exclusion; and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship" (Graddol, 2006, p. 15).

Monoglossic ideologies inform debates regarding the separation of languages in bilingual programs. At the macro societal level, Makoni and Pennycook (2007) link the perception of separate languages to the 16<sup>th</sup> century and the desire of states to consolidate political power through using standardized languages to legitimize specific nation-states. García (2009) argues this language ideology

tends to associate monolingualism with the norm, whereby the dominance of one language within the borders of a political entity is considered as more natural, more desirable, more efficient, and more productive for the sake of cohesion than reality warrants (p. 26).

At the school level, programs are designed to minimize the assumed negative interference between languages through a strict separation of instructional languages (Spiro & Crisfield, 2018). While alternative bilingual programs exist, Spiro and Crisfield claim until recently, they were seen as poor educational practice.

At the micro level, often multilinguals are seen as dual monolinguals with separate linguistic systems (Escobar & Dillard-Paltrineri, 2015; Grosjean, 1989). Nevertheless, this view does not reflect the

real-life languaging practices of plurilinguals nor their linguistic identities.

For decades, Cummins (1980) has described the dynamic relationship between plurilinguals' first and second (or more) languages. Li Wei (2017) contends while societies often acknowledge the existence of multilingualism, individuals often strongly resist the perceived mixing of languages, as "the myth of a pure form of a language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the *contamination* of their language by others" (p. 14). Mignolo (2012) proposes the term monolanguaging, "speaking, writing, thinking within a single language controlled by grammar, in a way similar to a constitution's control over the state" (p. 252), noting the unnatural restriction for plurilinguals to attempt to confine themselves to one language. Monolanguaging explicitly links micro and macro level language ideologies with languaging practices.

256

Macro and micro language ideologies which position languages as separate and static are under mounting scrutiny. Language use in our current society of heightened global migration and digital technologies can no longer be explained through conceptualizing languages as separate and bound (Blackledge and Creese, 2013; May, 2014). Instead individuals draw on a plurilingual repertoire to communicate (Piccardo, 2013). Flores and Schissel (2014) point to a significant interest in heteroglossic ideologies, indicating a shift towards viewing "languaging as a fluid, complex, and dynamic process" (p. 461).

While monoglossic ideologies position languages as separate codes, a heteroglossic view of language emphasizes the plurality and diversity of languages, both within individuals and within communities. Heteroglossia, as developed by Bakhtin, refers to diversity present across and within languages and within individual speakers (Madsen, 2014). Madsen notes the term heteroglossia was

created by the English translators to encompass three of Bakhtin's concepts: diversity in speech, language and voice. Heteroglossia refers to various aspects of linguistic diversity and "describes how language use involves various socio-ideological languages, codes, and voices" (p. 44).

Since the Multilingual Turn, there has been a growing interest in heteroglossia as a lens to explore diverse linguistic contexts, including bilingual education. A heteroglossic ideology, according to García (2009), "considers multiple language practices in interrelationship, and leads to other constructions of bilingual education" (p. 7). To enact a heteroglossic approach, schools must acknowledge that students' languaging practices occur, not in isolation, but in interrelationship (Busch, 2014; García, 2009). A plurilingual's languaging practice reflect different norms than a monolingual speaker as they draw on a wider repertoire (García, 2009).

### Problematizing Oppressive Language Policies

Since the late 20<sup>th</sup> century, there has been a movement toward critical approaches which recognize the local and global context surrounding policies and the role of actors in appropriating policies. Ricento (2000) notes how traditionally language policies were viewed from a top-down perspective which emphasized the power of the policies themselves while limiting the role of individuals while more recent critical approaches focus on the interaction between the policy and the actors who enact it. Menken and García (2010) argue language policy is a process by which a text is "interpreted and appropriated in unpredictable ways by agents who appropriate, resist, and/or change dominant and alternative policy discourses" (p. 15). Gallo and Hornberger (2017) emphasize the importance of making visible the interactions and negotiations between the possible hegemonic nature of language policy and the agency of those involved in enacting the policy. Levinson, Sutton and Winstead (2009) describe



this process as policy appropriation and emphasize the recursive nature of this relationship as actors influence the policy through its enactment.

A critical approach highlights the role of teachers as “learners—not as functionaries who follow top-down orders without question” (Kincheloe et al., 2011, p. 166). Teachers as empowered professionals engage in critical reflection about their own practice and challenge oppressive policies. Recognizing the agency of actors to enact or resist a policy demonstrates why students’ and teachers’ classroom languaging practices often do not necessarily reflect restrictive language policies.

Critical approaches to language policy place importance on a holistic understanding of policies within local and global contexts (Gallo & Hornberger, 2017; Menken & García, 2010). Canagarajah (2000) argues for an explicit link between policies surrounding learning English in local contexts and larger global movements. Within a highly mobile world, an individual’s linguistic repertoire is no longer tied to a stable geographic local context (Busch, 2014). However, school language policies are often seen as a tool to enforce a unified and standardized state language, supposedly tied to the local context. These must account for students living in a world with increasingly permeable linguistic and geographic borders.

Heteroglossic language policies allow students and teachers to leverage and develop their communicative repertoires across a variety of languages (Prasad, 2014), as they selectively draw on features from their linguistic repertoire according to their context (Blackledge & Creese, 2014). Within this approach, learners can “utilize the totality of their linguistic repertoires as learning resources” (Beeman & Urow, 2013, p. ix), as opposed to attempting to artificially separate their languages.

Within bilingual schools, language policies typically fall into two categories: language allocation policies that govern program models and language

use policies that are concerned with how teachers and students use language inside and outside of the classroom. Language allocation policies typically refer to how schools allocate languages by grade and by subject. They are often determined by the educational authorities in the country who may require certain subjects, such as social studies, be taught in the majority or official language(s) of the country (Sánchez, García & Solorza, 2018). In other cases, educational authorities may set guidelines for the percentage of time permitted for each instructional language (Naqvi et al., 2014). Yet, within these guidelines, there may be implementational spaces in which schools can soften the boundaries between languages through their language use policies.

Language use policies typically outline appropriate purposes and times for teachers and students to use different named languages within classroom and out-of-classroom spaces. In recognition of plurilingual teachers’ and students’ diverse languaging practices, schools can create language policies that open up implementational spaces which reflect heteroglossic language ideologies by allowing students to engage in multilingual meaning-making as they discover their own voices (Busch, 2014). Menken and García (2010) note that most language use policies prohibit language mixing; yet in a variety of global contexts, teachers and students engage in translanguaging to make meaning in multilingual classrooms. Menken and García highlight how teachers and students appropriate restrictive language policies to reflect their own heteroglossic languaging practices.

Within this shift toward more flexible language policies, some scholars emphasize the need for clear guidelines and consideration of context. Swain and Lapkin (2013) outline guiding principles for language use policies within one-way immersion contexts, which traditionally follow strict guidelines for language separation. While Swain and Lapkin agree that teachers need to continue to place a high priority on the use of the

target language, they encourage more flexibility in terms of policies that allow students and teachers to use their first language for specific purposes. For example, policies could allow students to use their home language during collaborative dialogue when mediating understanding of a complex idea or to make metalinguistic connections. They call for purposeful language policies with clear expectations for language use. Language allocation and use policies are potential implementational spaces for school actors to shift toward more heteroglossic approaches.

### Embracing Heteroglossia through Classroom Language Practices

While there has been a great deal of interest in heteroglossia in language education, Busch (2014) argues for further documentation of how teachers and students use heteroglossic practices within their classrooms. Classroom languaging practices refer to the ways in which students and teachers engage with and through language to make-meaning. Ortega (2019b) explains, “languaging transcends the barriers of meaning-making and becomes a process in which bilingual/multilingual teachers and students engage in complex discursive practices in order to *make sense* and communicate” (p. 159).

Languaging, as opposed to language, specifically highlights the active “multiple discursive practices that individuals use, which extend beyond the sociopolitical constructions of a *language* as proposed by states and used in schools” (Menken & García, 2010, p. 259). Classroom languaging practices include instructional approaches, as teachers and students make meaning together through the language of mathematics or science, as well as social interactions between students and between students and teachers. Recognizing the role of languaging practices pushes back against monoglossic ideologies that positions monolingualism as the norm and language policies that require students and teachers to suppress their fluid languaging practices.

### Translanguaging

In bilingual classrooms, translanguaging can function as an implementational space to enact more heteroglossic pedagogies. Originally introduced by Williams (1994), translanguaging referred to a pedagogical practice in Welsh bilingual schools where teachers and students moved between Welsh and English for a variety of classroom literacy tasks (Baker, 2011). While this type of language “mixing” was considered problematic at the time, Williams reframed these practices arguing that the practice provided students and teachers the opportunity to draw on their linguistic resources by generating meaning together (Li Wei, 2017).

As a theory of practice, translanguaging describes the languaging practices of plurilinguals and refers to the “deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (Otheguy et al., 2015, p. 281). While moving fluidly back and forth between languages has often been criticized as deficient, translanguaging reframes these practices as dynamic and legitimate. Translanguaging moves beyond “the exclusive focus on the standard variety [that] keeps out other languaging practices that are children’s authentic linguistic identity expression” (García, 2009, p. 36). For example, Li Wei (2017) describes how Chinese-English speakers create new words which follow the morphological rules of English yet connect with the meaning of a Chinese word. García, Johnson, Seltzer and Valdés (2017) argue that schools often undermine the multiplicity and fluidity of plurilingual students’ languaging practices and instead must challenge traditional language hierarchies.

García et al. (2017) outline the goals of translanguaging as a pedagogical practice: (1) To allow space for students to draw on the totality of their linguistic repertoires and their multilingual ways

of knowing; (2) to provide students with opportunities to build off of their current languaging practices to incorporate new languaging practices that are associated with academic contexts; and (3) to support students as they develop their multilingual identities.

Translanguaging as a pedagogy includes the creation of a classroom environment which fosters collaboration, especially through strategic groupings and projects that require communication using different types of language and skills (García et al., 2017). The classroom should communicate that all students' languages are important through a multilingual ecology that makes multilingualism visible through its use of texts, visual resources, etc.

García et al. (2017) call for teachers to plan for instruction through a translanguaging lens by including objectives that reflect appropriate content as well as objectives for general-linguistic performance, language-specific performance, and translanguaging. These objectives include students communicating at times in one named language but also provides them with the space and support to draw on all of their linguistic repertoires throughout their thinking processes.

There have been strong critics of translanguaging as a pedagogy. Some, like Leung and Valdés (2019), note that, while translanguaging is useful in contexts where students and teachers share similar linguistic repertoires, they question its use in linguistically diverse classrooms or where the development of an additional language serves the needs of all students, such as in foreign language classrooms. Acknowledging these diverse contexts, translanguaging as a pedagogy provides a framework to recognize and support the languaging practices of plurilingual students.

As a dynamic and evolving construct, translanguaging provides a lens to understand plurilinguals' languaging practices as fluid and unified, as opposed to static and separate and as pedagogy provides

various strategies for teachers to shift toward heteroglossic approaches. As noted by García and Lin (2017), translanguaging pedagogies can be transformative as they resist the hierarchy of languages common in bilingual programs while allowing students to engage in dynamic languaging practices which strengthen their linguistic repertoires.

### *Critical Multilingual Language Awareness*

Critical Multilingual Language Awareness (CMLA) provides another lens to understand how classroom languaging practices function as implementational spaces to enact more heteroglossic pedagogies. Language awareness (LA) was originally introduced by Bolitho and Tomlinson (1980), though it became more widely known through Hawkins (1984). Hawkins proposed LA as a *bridging subject* to address a lack of coherence within language education in the UK. For Hawkins, the primary purpose of LA was to encourage students to ask questions about language and as an avenue to promote classroom discussions around linguistic diversity and prejudice.

James and Garrett (1991) described five key domains of LA: cognitive, affective, performance, social, and power. The domains were not mutually exclusive nor in conflict with the goal of learning a specific named language. Instead, the five areas were domains of competence in which all students could develop their language awareness to support their plurilingual repertoire.

Attention to linguistic diversity and asymmetrical power relations were present in both Hawkins' (1984) and James and Garrett's (1991) conceptions of LA. Fairclough (1995) pushed these ideas further, calling for the development of critical language study which "highlights how language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of" (p. 7). Alim (2010) promoted Critical Language Awareness (CLA), arguing researchers must collaborate with teachers to uncover ideologies of linguistic



supremacy which elevate a particular language variety. While Fairclough and Alim called for centering power within the field of LA, recent reviews have criticized LA scholarship for not paying sufficient attention to issues of power (Fairclough, 2014; Svalberg, 2016).

García (2017) draws explicit attention to questions of power in her call for CMLA. She argues schools must draw students' attention to multilingualism in societies and how language has traditionally been constructed to privilege certain groups. By calling for teachers to become aware of linguistic variety within and beyond their specific classroom or school, García pushes for the inclusion of languages that may have been excluded from the school setting. García provides several methods for teachers to learn about cultural and linguistic diversity within their classrooms, schools, and society, such as a critical sociolinguistic study of their specific context.

260

García (2017) also calls for a recognition that schools often promote certain languages and practices as desired, and in turn, delegitimize languaging practices which do not fit within this presumed norm. While recognizing schools should help students develop standard varieties of named languages, García calls on schools to see students' languaging practices as valid and as a tool for learning and creativity. García and Lin (2017) argue that educators can foster linguistically expansive learning spaces that support collaborative cross-linguistic comparison across students' different languages. Through both acknowledging histories of cultural and linguistic exclusion and devaluing and then creating spaces for this type of diversity, García (2017) argues that teachers can engage all students in developing a consciousness of language as social practice and a voicing of their own multilingual experiences, thus generating not only a new order of discourse, but also a new praxis, capable of changing the social order of what it means to "language" in school. (p. 7)

Recently Hélot and Prasad (2018) proposed to reconceptualize the five domains of LA in relationship to García's (2017) call to foster critical multilingual language awareness in multilingual school contexts. Prasad and Lory (2020) draw attention to the power domain, which they define as attention to power relations associated with languages, language speakers, and language learning. They argue that questions of power are at the center of developing CMLA and serve as a lens to focus attention on the relationships between language and social dynamics of power and inequality. In conversation together, translanguaging and CMLA illustrate how classroom languaging practices function as implementational spaces to enact more heteroglossic pedagogies.

### A Closer Look at Colombia

Hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices exist within the field of language education in Colombia in both the international school context and the National Bilingual Program.

#### *International Schools*

International bilingual schools in Colombia have been heavily criticized for monoglossic orientations that separate instructional languages that oppress students' and teachers' plurilingual repertoires and hegemonic views by prioritizing English at the expense of other languages (de Mejía, 2006). Within bilingual schools, students' languages are often positioned as separate, as opposed to seeing the languages as part of students' unified linguistic repertoires (de Mejía, 2013). The majority of bilingual schools separate languages to the point of having two distinct language programs operating within one school, with disconnected staff, curriculum, and at times, conflicting pedagogical approaches (Hamel, 2008; de Mejía, 2005). Hamel (2008) argues monoglossic approaches that attempt to separate instructional languages are often based on a lack of understanding about bilingualism and folk theories about



the potential dangers of language mixing. Hamel states simply that

A bilingual program that raises barriers between languages, which fails to organize its syllabus in an integrative way and to build multiple transfer routes of knowledge and competencies between them, is destined to fail in the long run, no matter what other advantages it may offer on a daily basis. (p. 83)

De Mejía and Montes Rodríguez (2008) note that instructional languages are typically allocated along subject areas such as math and science taught in English and social studies and physical education taught in Spanish. This division of certain academic subjects taught only in English positions English as more suitable for talking about scientific and abstract concepts (Gómez Sará, 2017). De Mejía and Montes Rodríguez contend that schools could consider teaching a subject using both languages while following the school's model for the overall breakdown of time in each instructional language. The majority of students learning English within Colombia are learning it as an additional language, and therefore, bilingual schools should encourage students to draw on their knowledge of Spanish (Ordóñez, 2011).

In some cases, monoglossic language ideologies have been further perpetuated by research conducted within private bilingual schools. For example, in a study about fifth grade students in a private bilingual school in Colombia, Ávila (2010) argues for an approach that discourages students from moving freely between languages in order to avoid a supposed negative impact on students' English proficiency skills. Avila positions students' languages not as resources within their communicative repertoires but as separate, and even more problematic, as being in competition with each other.

In contrast, some scholars and practitioners argue for policies of language separation are necessary to protect the target language. For example, within the Colombian context, where English is generally not spoken within society, they argue that if

students are allowed to draw on Spanish during English instructional time, the practice may not allow for sufficient time in the target language. In recent interviews with international school administrators in Latin America, many were open to more flexible language policies, yet they questioned the potential negative impact on students' English proficiency. Both scholarly discussions and anecdotal evidence indicate the need to consider the context in which language policies are created and appropriated as well as the particular language goals of the actors within each school context.

Alongside a monoglossic language ideology, many private schools in Colombia often demonstrate a hegemonic language ideology through their prioritization of English over other languages and their hiring of foreign English teachers. Within this established linguistic hierarchy, English teachers, particularly so-called "native English speakers" from certain countries are seen as more valuable than their Colombian counterparts (Camargo Cely, 2018; Guerrero, 2018). Foreign teachers are often paid more and given less responsibilities, even if they are teaching the same types of classes (de Mejía, 2002). Through their program models and hiring choices, international bilingual schools "continue to propagate the idea that English is best" (Ortega, 2020, p. 41).

This emphasis on teaching English is often tied primarily to its perceived economic value (Camargo Cely, 2018; de Mejía & Montes Rodríguez, 2008). In their study of a private school in Bogotá, Rodríguez-Boncos (2017) surveyed parents and teachers regarding their personal beliefs about bilingualism and bilingual education. The results indicated parents believed the primary advantage of a bilingual program for their children was future competitiveness in the global market. When asked the primary purpose of becoming bilingual, both parents and teachers selected being prepared to work abroad over developing interpersonal skills or valuing a different culture. While scholars debate whether or

not learning English actually leads to increased social mobility and opportunities (Fandiño Parra, 2014; Usma Wilches, 2009), parents “continue to associate knowledge of the English language with economic competitiveness” (Rodríguez-Bonces, 2017, p. 239).

This instrumental valuing of English within private schools matches the government’s push for teaching English for economic reasons. Elite private schools are further advantaged by these hierarchies as the schools and their graduates benefit from educational policies and requirements focused on English teaching (Ortega, 2019a), which will be further explored in the next section on the NBP. In sum, monoglossic and hegemonic language ideologies are common within the context of international bilingual schools in Colombia. These ideologies position students’ languages as separate and valorize English at the expense of national and regional languages.

262

### *National Bilingual Program*

A similar pattern of monoglossic and hegemonic ideologies, policies, and practices proliferate within public schools in Colombia through the NBP. In terms of a monoglossic approach, Gómez Sará (2017) argues the separation of languages is apparent throughout the program which emphasizes the learning of Spanish and English as two separate linguistic codes, without consideration for how these codes interact. Bonilla Carvajal and Tejada-Sanchez (2016) further contend that the NBP positions bilingualism as equivalent to speaking English with no regard for the multilingualism present in Colombia nor the interaction of English with languages already spoken by students. Usma Wilches (2015) posits that many local scholars, “question the very adoption of the term *bilingualism* in a country like Colombia where Spanish has been the dominant language and English is learned and used as a foreign language” (p. 12).

The NBP also reflects hegemonic ideologies as it valorizes languages, expertise, and relationships

from outside the Colombian context. First, the NBP reflects hegemonic ideologies as it privileges English as a foreign language at the expense of local Indigenous languages and Spanish (Gómez Sará, 2017; Usma Wilches, 2015). As noted by Guerrero (2008), the NBP’s valuing of English at the expense of other languages is a direct descendant of the hegemonic ideologies demonstrated by colonial powers who explicitly valued Spanish over any Indigenous languages. Since 1991, the Colombian Constitution explicitly acknowledges the rights of Indigenous communities to use their own languages in schooling, yet the NBP values Spanish-English bilingualism at the expense of any other types.

Second, the NBP was based primarily on foreign expertise and models. The NBP uses the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe, 2001, 2018) as the standard by which to measure teacher and students’ English language proficiency, stating students should have a B1 level of competency in English, by the time they graduated from high school (Maturana Patarroyo, 2011). Many scholars dispute the use of the CEFR, as the NBP did not take into consideration whether or not it was appropriate for the Colombian context, nor does it recognize key issues of power which must be considered when implementing an external instrument (Bonilla Carvajal & Tejada-Sanchez, 2016; Camargo Cely, 2018; Correa & Usma Wilches, 2013; González, 2010; Usma Wilches, 2009, 2015). In addition, the extensive local expertise of researchers within Colombia was excluded from this process. According to Correa and Usma Wilches (2013), the voices of English teachers, scholars, school administrators, and Indigenous community leaders were all discounted in the design, planning, and implementation of the NBP.

Finally, the NBP also prioritizes relationships outside of the local context, specifically through emphasizing the role of English in providing access and encouraging productivity with the global

market (Camargo Cely, 2018; Guerrero, 2009). According to Usma Wilches, “the emphasis in Colombia on specific language policies associated with English responds to international agreements on the educational models required at times of economic globalization and transnational transactions and interactions” (2015, p. 27). These relationships are also noted within the realm of transnational power relationships between organizations like the World Bank, the United Nations, and the OECD, as these organizations require countries to apply their policies to receive political or financial support (Usma Wilches, 2015).

The importance of language in helping Colombians gain access to the global market was frequently used as a key rationale for NBP, as shown in the following quote from a Ministry of Education document:

To communicate in a foreign language is an indispensable ability in the world today. Not only does it allow for academic and laboral mobility; it is also one of the bases on which to build the competitive capability of a society and a tool to open oneself to new cultures and new experiences. (Ministerio de Educación, 2006, p. 54)

Rodríguez-Bonces (2017) describes one of the NBP’s stated goals as the acquisition of at least one foreign language for all citizens for them to become active and productive participants in the globalized world. The NBP promotes language learning from “a utilitarian perspective which justifies learning English on the basis of economic competitiveness and improved quality of life” (p. 222), regardless of the detriment to native languages and local cultures. Instead of a focus on the various other goals for learning a language, including humanitarian, social or cognitive goals, the NBP narrowly associates languages with competition within the global market (Usma Wilches, 2015).

Ortega (2020) claims public school teachers often reflect this focus on the teaching of English for its economic benefits as also shown by de Mejía and Montes Rodríguez (2008) within the private

school context. Guerrero (2008) ironically notes that Spanish has the third highest number of speakers in the world, yet Spanish is “not enough for Colombians to have access to the *current world*” (p. 33). According to the NBP, and various other national and international policies and organizations, only English will provide access to the global market.

This utilitarian positioning of English simply as means to access the global market is more than simply a problematic ideology; enacted through the NBP, these ideologies impact the lives of students and their families across Colombia. Usma Wilches (2015) argues the NBP exacerbates social inequality by perpetuating the advantages of an elite group of Colombians who attend international schools, are fluent in English, and have access to various forms of capital. Usma Wilches notes the following:

In the context of globalization and competitiveness, and when the government is setting the stage for those who speak two languages, being able to speak English will represent an asset, while being monolingual will become an enormous drawback for those who lack social and economic capital (social connections and money) (...) This is why not granting all students within the private and public system the same education quality and the possibility to be proficient in English is placing them into different tracks with thine global and national job market. (p. 51)

The implementation of the NBP led to a further “breach between public and private institutions (...) as a consequence of the uneven conditions in which English as a foreign language is taught in Colombia” (Usma Wilches, 2015, p. 10). While in theory the NBP applies to both public and private schools, elite private schools often operate outside of its guidelines because they already have higher standards for language acquisition. For example, international schools often employ foreign teachers who are not required to demonstrate or attain any level of Spanish proficiency. However, according to the NBP, all Colombian teachers, not just English teachers, must receive a CEFR Level A2



English certification for the school to be classified as a bilingual program (Rodríguez-Bonces, 2017). Private schools already designed with intensive language programs and the associated resources benefit as they match the government's plan for bilingualism. The narrow definition of Spanish-English bilingualism through the NBP further entrenches the privilege of Colombian elites and leads to increased social inequality as not all schools have the resources available to implement the plan successfully (Rodríguez-Bonces, 2017).

This breach is in line with neoliberal policies implemented across South America since the 1990s which emphasize individualism, competition, private capital, and capitalism (Díaz Maggioli, 2017). According to Usma Wilches (2015), the emphasis on the universal need for English and the failure to provide the resources and support to public schools to enact the NBP, further undermined the public school system in Colombia as it positions the public school system as unprepared for the global market and in need of reform, compared to the private system. This leads to the consolidation of the private system, particularly for those within the upper socioeconomic status. This enacts a problematic cycle in which neoliberal regulations are enforced, teachers react against them, quality in the public system is affected, parents find attractive responses in the private sector, and the states finds new motivations to continue to cut public expending and exert stringent control over school and teachers by adopting more top-down policies (Usma Wilches, 2015, p. 48).

The teaching of English for its assumed economic power is not unique to the Colombian context. Instead, the rapid spread of English is closely linked to the shifts toward globalization being experienced around the world (Ricento, 2010). From the outsourcing of cheaper labor to the development of communication and information technologies, the learning of English is now seen by many, and promoted by governments around the world, as an essential skill. Throughout

South America, English continues to be positioned by many as primarily a tool to facilitate economic and technological exchange at a global level (Pozzi, 2017). According to Kamhi-Stein et al. (2017), governments promote English teaching for economic reasons, without providing the necessary contextualization of programs, policies, and resources which allow disenfranchised groups to benefit. Banfi (2017) argues that national governments throughout the region continue to support the idea promoted by international organizations that English language skills are essential for all citizens to “fully participate in the economic benefits derived from the more fluid exchanges made possible by the process of globalisation of the economy and wider access to information technologies” (p. 14). She notes there is an increasing push for English language teaching in younger grades and in public school contexts, yet the necessary conditions for the successful teaching of English are not present. Nonetheless, the policies themselves give the impression that students have access to language instruction, a perceived improvement from the past, while in reality, they often do not have access, or the access is very limited compared to the private sector. While English is often promoted as a means to provide access to all for the global market, the South American government's “linguistic policies that aim to provide access to global forces do not always successfully include local populations in globalizing processes or grant them equal treatment across socioeconomic lines” (Pozzi, 2017, p. 142).

This promotion of English skills as a universal requirement within a globalized world, obscures the reality that globalization has not provided equal access to the learning of English for all (Usma Wilches, 2015). Instead, while neoliberal ideologies “have favoured the consolidation of English as the new imperial language” (Usma Wilches, 2015, p. 29), the spread of English has not led to more equity either between or within nations. Nevertheless, Kamhi-Stein et al. (2017) argue that the teaching of English in South



America could play a role in empowerment and the repositioning of countries if it is seen both as a cognitive skill and as a tool in the “promotion of a more socially just approach to our understanding of the world” (p. 3). The extensive critiques of the NBP’s emphasis on external expertise, languages, and relationships and its ongoing positioning of English simply as a tool to access the global market without addressing the ongoing inequities perpetuated by this approach indicate the NBP is not yet promoting a more socially just world but instead further perpetuating social inequities.

Hegemonic and monoglossic language ideologies, policies and practices are seen across the spectrum of private and public bilingual programs in Colombia. Their presence connects to larger questions about power and access within our globalized society. While these issues must continue to be interrogated, there is promising evidence of shifts occurring within bilingual education as Colombian teachers and students resist these problematic narratives.

### *Promising Shifts*

While monoglossic and hegemonic language ideologies are common, there is a growing recognition of the need to shift toward heteroglossic approaches that affirm and leverage students’ communicative repertoires while bringing attention to questions of language and power. Within the context of public schools in Colombia, emerging research indicates how public-school teachers work to resist the monoglossic ideologies of the nbp. In an article about the creative use of pedagogical strategies by English teachers in rural Colombian schools, Cruz Arcila (2018) notes how one teacher encouraged her students to move freely between Spanish and English during her English class. The teacher believed it was important for students to be able to see how the learning of English was connected to their language resources and not view English as a separate entity. Cruz Arcila notes how the teacher’s instructional choices coincide with translanguaging as a

pedagogical approach, without the teacher necessarily tying the practice to the specific term. He argues for further research to recognize how some English teachers in Colombia are engaging in heteroglossic teaching practices, whether they are in line or not with the government’s official approach to English language teaching.

Some research has highlighted the advent of heteroglossic pedagogies within private bilingual schools in Colombia as well. In their case studies of eight Spanish-English bilingual schools, de Mejía et al. (2012) note that some teachers use a strategy called, *Preview/Review* in which they first introduce a topic to students in Spanish and have them participate in a number of activities and then present the next related lesson in English and focus on activities to demonstrate and expand their understanding. In a science class, a teacher adapted a group presentation that was supposed to be taught solely in English through encouraging students to freely move between languages as they discussed and prepared for their presentation. While research about heteroglossic pedagogies is limited within the region, de Mejía et al.’s study indicates the possibility of such practices within bilingual schools. While there is evidence of ongoing problematic ideologies and practices within bilingual schools throughout Colombia, these few studies highlight the possibility of more equitable approaches.

### **Conclusion**

Monoglossic and hegemonic language ideologies, policies, and practices which exist within bilingual education in Colombia oppress students’ and teachers’ diverse linguistic identities and languaging practices. The logic of coloniality underlies both private and public contexts which are defined by a hierarchy which places English as a foreign language as superior. At times, within the Colombian context, international schools are criticized for being the epitome of foreign imposition; yet through the lens of coloniality, it becomes clear how international schools

operate according to the same colonial hierarchy of white Eurocentric knowledge and educators. International schools must recognize their role in perpetuating coloniality, while recognizing that they, like those schools following the NBP, both perpetuate and themselves are oppressed by systems of coloniality.

The lens of critical scholarship highlights the need for deep engagement with decolonizing ideologies, policies, and practices which shift toward a heteroglossic understanding of language. While most scholarship has focused on the presence of monoglossic and hegemonic approaches within Colombia, recent studies point to individual teachers shifting away from these oppressive ideologies and practices. However, further empirical studies at the classroom, school and large-scale national level are urgently required to explore how actors within both public and private bilingual programs in Colombia might engage with more heteroglossic and equitable approaches to bilingual education.

266

## References

- Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (2013). *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century: Building on experience*. Multilingual Matters
- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. In N. Hornberger, & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-010>
- Ávila, A. B. (2010). Modelos de bilingüismo: ¿fortalecen o debilitan el proceso oral comunicativo en contextos de inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto grado de primaria? *Gist: Education and Learning Research Journal*, 4, 50–61.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Banfi, C. (2017). English language teaching expansion in South America: Challenges and opportunities. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 13–30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-004>
- Beeman, K., & Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Caslon Publishing.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2013). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6>
- Bolitho, R., & Tomlinson, B. (1980). *Discover English: A language awareness coursebook*. Heinemann.
- Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sanchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185–201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Brovetto, C. (2017). Language policy and language practices in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 54–74). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-006>
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 21–40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_2)
- Camargo Cely, J. P. (2018). Unveiling EFL and self-contained teachers discourses on bilingualism within the context of professional development. *HOW*, 25(1), 115–133. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.391>
- Canagarajah, S. (2000). Negotiating ideologies through English: Strategies from the periphery. In T. Ricento (Ed.), *Ideology, politics and language policies: Focus on English* (pp. 121–131). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.6.10can>
- Colombia, Ministerio de Educación (MEN). (2006). *Vision 2019 Educación: Propuesta para discusión* [report]. [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf)
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226–242.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Cambridge University Press.

- Crotty, M. (2012). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Cruz Arcila, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 65–78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education* (pp. 81–103) (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.
- de Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595929>
- de Mejía, A. M. (2005). *Bilingual education in South America*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598203>
- de Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8(1), 152–168. <https://doi.org/10.21832/9781853598203-005>
- de Mejía, A. M. (2013). Bilingual education in Colombia: The teaching and learning of languages and academic content areas. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century: Building on experience* (pp. 42–58). Multilingual Matters.
- de Mejía, A. M. (2020). Are you a real bilingual? Elite/prestigious bilingual education in Colombia. *ReVista Harvard Review of Latin America*, XIX(2).
- de Mejía, A. M., & Montes Rodríguez, M. E. (2008). Points of contact or separate paths: A vision of bilingual education in Colombia. In C. Hélot, & A. M. de Mejía (Eds.), *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* (chapter 4, pp. 109–139). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690777-005>
- de Mejía, A. M., Peña Dix, B., de Vélez, M., & Montiel Chamorro, M. (Comps.) (2012). *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües: Una indagación en la escuela primaria*. Universidad de los Andes.
- Díaz Maggioli, G. (2017). Ideologies and discourses in the standards for language teachers in South America: A corpus-based analysis. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 31–53). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-005>
- Escobar, C., & Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and students' conflicting beliefs about translanguaging in the EFL classroom: Dismantling the monolingual bias. *Revista de Lenguas Modernas*, 23.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>
- Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 81–92. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07>
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.182>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
- Gallo, S., & Hornberger, N. H. (2017). Immigration policy as family language policy: Mexican immigrant children and families in search of biliteracy. *International Journal of Bilingualism*, 23(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/1367006916684908>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21<sup>st</sup> century. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century: Building on experience* (pp. 155–178). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090716-012>
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 263–280). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_30)



- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.
- García, O., & Lin, A. (2017). *Translanguaging in bilingual education* (3<sup>rd</sup> Ed.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 332-352). Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-45.
- Guerrero, C. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11-24.
- Guerrero, C. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities. *ELT Local Research Agendas I*, 121-132.
- Gómez Sará, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Hamel, R. E. (2008). Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages towards an integrated policy of language and education. In C. Hélot, & A. M. De Mejía (Eds.), *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* (pp. 58-108). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690777-004>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C., & Prasad, G. (2018). Critical multilingual language awareness: Working towards social justice and linguistic reconciliation. Paper presented at the 14<sup>th</sup> Biennial Association of Language Awareness Conference, Amsterdam, Netherlands.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.
- Howard, A., Basurto-Santos, N. M., Gimenez, T., Moncada, A. M. G., McMurray, M., & Traish, A. (2016). *A comparative study of English language teacher recruitment, in-service education and retention in Latin America and the Middle East*. British Council. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf)
- Ives, P. (2013). Global English, hegemony and education: Lessons from Gramsci. *Educational Philosophy and Theory*, 41(6), 661-683. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00498.x>
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. Longman Publishing.
- Kamhi-Stein, L., Díaz Maggioli, G., & de Oliveira, L. (2017). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 163-177). [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23)
- Leung, C., & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348-370. <https://doi.org/10.1111/modl.12568>
- Levinson, B., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>
- Li Wei. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Madsen, L. M. (2014). Heteroglossia, voicing and social categorisation. In A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 41-58). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_3)
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Maturana Patarroyo, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 74-87. <https://doi.org/10.14483/22487085.3770>



- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>
- Mignolo, W. D. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400845064>
- Mora, R., Chiquito, T., & Zapata, J. (2019). Bilingual education policies in Colombia: Seeking relevant and sustainable frameworks for meaningful minority inclusion. In B. Johannessen (Ed.), *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in a globalized society* (pp. 55-77). SpringerLink. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_4)
- Naqvi, R., Schmidt, E., & Krickhan, M. (2014). Evolving 50-50% bilingual pedagogy in Alberta: What does the research say? *Front Psychol*, 5, 413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00413>
- Ordóñez, C. L. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom, and beyond. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-161.
- Ortega, Y. (2019a). "How do you spell 'capital'?: Examining Colombia's English language policy through critical lens. In K. Finardi (Ed.), *English in the South* (pp. 1-30). Londrina, EDUEL.
- Ortega, Y. (2019b). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high school EFL classroom. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3). <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Phipps, A. (2019). *Decolonising multilingualism: Struggles to decreate*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924061>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Pozzi, R. (2017). Examining teacher perspectives on language policy in the city of Buenos Aires, Argentina. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English Language Teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 141-157). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-011>
- Prasad, G. L. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 17(1), 51-77.
- Prasad, G., & Lory, M. P. (2020). Linguistic and cultural collaboration in schools: reconciling majority and minoritized language users. *TESOL Quarterly*, 54(4), 797-822.
- Ricento, T. (2000). *Ideology, politics, and language policies: Focus on English*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.6>
- Rodríguez-Bonces, M. (2017). Seeking information to promote effective curriculum renewal in a Colombian school. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 219-243). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-015>
- Svalberg, A. M. (2016). Language awareness research: Where we are now. *Language Awareness*, 25(1-2), 4-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Usma Wilches, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-142.
- Usma Wilches, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia.

- PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* (15), 27-43.
- Walsh, C. (2007). Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'others' in the Andes. *Cultural studies*, 21(2-3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/09502380601162530>
- Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd
- Ddwyieithog [An evaluation of learning and teaching methods in the context of bilingual secondary education, Ph. D. dissertation]. University of Wales Bangor, Bangor, Wales.
- Woolard, K. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.

**How to cite this article:** Bettney, E. (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 249-270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>





A  
U  
T  
H  
O  
R  
S  
G  
U  
I  
D  
E  
L  
I  
N  
E  
S

# Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 27, Issue 1  
September-December, 2021 / pp. 1-278  
ISSN 0123-3432 / [www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

## AUTHOR GUIDELINES

272

With the aim of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and get a prompt review of your manuscript.

### General Guidelines

To guarantee a transparent editorial process for authors, editors, reviewers, readers and indexing systems, *Íkala* uses the online Open Journal System (OJS) publishing platform, which follows international standards for scientific journals. Before uploading your manuscript to this platform, please note the following:

1. *Íkala* publishes original and unpublished material related to research, practice, and reflection in the areas of language and culture, linguistics, literature, translation, and language teaching and learning. Manuscripts that do not fall within this scope or those that have been previously published in other journals, in part or in full, or are in the process of being published elsewhere, will be rejected regardless of the channel used for publication.
2. Manuscripts submitted for consideration to a regular or special issue must meet the highest standards of academic excellence, advance theoretical knowledge, address current and cutting-edge topics in applied linguistics, and contribute to or stimulate current discussions in the field, while offering new and original interpretations on issues within the focus and scope of *Íkala*.
3. Regardless of the type of manuscript, authors are expected to demonstrate rigor in the collection and analysis of data; present interesting results, discussions and conclusions; display a great depth of analysis; and write with sophistication, precision and conciseness, avoiding biased or prejudicial language.
4. *Íkala* publishes articles in English, Spanish, French and Portuguese. Authors



of manuscripts written in other languages or those with sections using non-Romance languages will not be accepted, as the journal does not have the human and technological resources to evaluate and publish content in those languages.

5. *Íkala* only accepts empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, case studies and book reviews. Manuscripts that do not fall within these categories (e.g., reflections, pedagogical experiences, and translations), will not be accepted.
6. Manuscript reception does not imply its acceptance or publication. Following the criteria of the refereed scientific publications, journal editors will be in charge of judging the relevance of the submitted manuscripts according to their field of knowledge. After a preliminary editorial review, the manuscripts that they consider not publishable (outside the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) will be rejected and returned to the authors. Only those manuscripts that conform to the characteristics described in this section will be submitted to a double-blind peer review process.
7. Accepted manuscripts may not be published in the following issue, since *Íkala* publishes the articles in order of acceptance, with the exception of those that have been selected for publication in a special issue.
8. The journal's editor-in-chief is responsible for the final decision regarding the acceptance or rejection of a manuscripts. This decision is final.
9. Once accepted by the reviewers for publication, the manuscripts will undergo an additional review by the editors. Once this is done, the manuscripts will be sent to the copy editors so they can adapt them in structure and form to the journal guidelines, make them more visible in the indexing systems, and make sure that their strengths are highlighted, and they meet the highest standards of the wider linguistic and academic community. In this

process, copy editors will be able to make changes that refine the clarity and conciseness of ideas, unify terms and formats, and improve style.

10. After authors receive their manuscripts with the suggested changes, they are expected to accept the recommendations and expand or clarify the information requested in the clearest and most expeditious manner. Authors who do not agree with the changes will have the opportunity to discuss these with the journal Editor. In any case, they are expected to return the manuscript within a maximum period of two weeks. However, any modifications will be subject to a new revision by the copy editors so that an acceptable version of the manuscript is achieved. If the corrections are not received in the indicated time, the manuscript may be published in a later issue, other than the one previously agreed upon.
11. Changes in the number or order of the authors will only be accepted in the first phase of the submission and review process, and must be duly justified and supported. The Assignment of Rights and Declaration of Authorship form that all authors must sign is a binding document or agreement in this regard.
12. When the peer review process is completed, but before copy editing, the accepted manuscripts will be checked with a similarity detection software called Crosscheck (based on iThenticate). Manuscripts with a similarity percentage greater than 25% will be rejected and this decision will be final. In the case of suspicion of redundant or duplicate publication, *Íkala's* team will also carry out a survey in other languages.

### Style Guidelines

The writing style of manuscripts submitted to *Íkala* is reviewed several times in the publication process: when initially received, during peer review, and during copy editing and layout. To ensure that your manuscript passes the first review, consider the following:

1. The manuscript must be in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts should fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews. For more information on the structure of each of these articles, please refer to the *APA Publication Manual* (7<sup>th</sup> Ed.), numeral 3.3.
3. All manuscripts, with the exception of literature reviews and book reviews, should be between 8,000 and 8,500 words, including the abstracts in three languages and the references. Literature reviews should be no longer than 11,000 words long, with no less than 50 bibliographic references. Book reviews should be in the range of 2,500 to 3,000 words and must be about recent scientific publications (publications made within the last two years) related to the profile of the journal.
4. Abstracts must appear both in the manuscript and in the manuscript's metadata on the platform and have a maximum of 200 words. It must be written in the language of the manuscript and in two other languages of the four declared by the journal as Working languages (French, Spanish, English and Portuguese), and must be adequately structured. To know how to structure the abstracts properly, depending on the type of manuscript (literature review, empirical study, case study, etc.), please refer to the Writing the Title, Abstract and Keywords section.
5. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided in the section *Writing the Title, Abstract, and Keywords*.
6. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
7. The italic font attribute should be used instead of underlining (except in URLs) and only to denote terms written in languages other than the main text, or terms on which you want to draw attention.
8. All manuscripts must include a title, an abstract, five keywords and a list of references. In addition, empirical or case studies must include clearly defined introduction, theoretical framework, method, results, discussion and conclusions sections.
9. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual* (7<sup>th</sup> Ed., chapter 9).
10. All illustrations, figures, and tables must be inserted in the text (body of the manuscript), not at the end of it or separately, and follow APA guidelines for presentation.
11. Footnotes should be used instead of endnotes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, 2.13), these should not include complicated, irrelevant, or nonessential information, or be used to provide bibliographic references because all these can be distracting to readers. Also, they should convey just one idea and be less than a paragraph.
12. The headings must present a clear hierarchy that accounts for the structure of the manuscript according to its type and the required sections. They should not be numbered. Due to the length and type of texts published in *Íkala*, three levels of subordination for headings should be sufficient to develop the authors' ideas. However, there may be exceptions.
13. Paragraphs should be well structured (develop an idea, have a logical connection with the previous paragraph and the one that follows, use logical connectors to show the relationship between sentences, etc.) and keep the format as simple as possible. This means without indentation, unless there are direct quotations with more than 40 words; and without bullets, page breaks, justification, or enumerations, since the journal has its own style sheet.

## Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

### *Writing the Title, Abstract, and Keywords*

The title, abstract and key words are the most visible parts of an article. They are used by abstracting and indexing services to cross reference. As such, they must be written carefully and strategically.

**The Title:** The title is perhaps the most important part of an article, as it acts as an advertisement for the article, can lead readers interested in the topic to your article, and can help them predict its content. (*How to get your Research Published... ..and then Noticed*, Elsevier). Therefore, when writing their manuscript's title, please to take into account the following:

1. Ensure that it accurately reflects the content of the manuscript so that readers can easily identify if it is of relevance to them or not.
2. Make sure that it is clear, specific, brief, and where possible, complete.
3. Avoid unusual abbreviations or jargon.
4. Refrain from using phrases such as: "a study of", "investigations of", "observations on".
5. If it is becoming difficult to write it, identify the research problem and start from there.
6. Try to make it interesting, attractive and ingenious so that people are motivated to read the article (*How to Get your Research Published.....and then Noticed- Elsevier, and APA Publication Manual-American Psychological Association*).

**The Abstract:** The abstract plays a vital role in effectively cataloging research in many online databases accessible to scholars around the world such as *Google, PubMed, Academic Search Premier, Thomson Reuters* (now *Web of Science*), *EBSCO Host*, and many others. These databases allow work to be more easily discovered, read, used, and cited by scholars who might not otherwise be able to reach it. Therefore, it is very important to be strategic when writing this section. When doing it, please remember to:

1. Include many, if not all, of the keywords associated with the manuscript;
2. Use accessible language that is easily understood by a wide audience and avoid both non-standard abbreviations and citations;
3. Highlight the most interesting elements of your work;
4. Use numbers, not their names, except for numbers at the beginning of a sentence;
5. Use double parentheses and the letter (a), if they include lists in English; and a single parenthesis and number, if they include lists in Spanish, French or Portuguese;
6. Faithfully represent the article, so that it can be used by indexing and documentation services, and other stakeholders in the field of scientific publication;
7. Summarize the problem, state the purpose of the research, clearly define where and with whom it was done, the methods of data collection and analysis employed, the main results and implications of the study, if it is part of a research article;
8. Be accurate and detailed (i.e., express, where, how, with whom, when, for what purpose) so that readers can easily decide whether or not to read the entire article.
9. make sure it is written in a single paragraph and is self-explanatory since abstracts are often separated from the article (*APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3).

To learn more about how abstracts are written, depending on the type of article, you can consult the *APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3.

**The Keywords:** They are important words that, along with those in the title, capture the essence of the article effectively and are used by abstracting and indexing services to make cross references. Therefore, choosing the correct key words can increase the chances that other researchers will find your article. In general, when writing your keywords, please remember that these should:

1. Be specific and avoid general terms such as "philosophy" or "philology," plural terms, and multiple concepts (for example, "and", "of").

2. Include only abbreviations that are firmly established in the field (e.g., EFL, ESL, SFL).
3. Number at least five, be written in small caps, in any order, and separated by semi-colon.

For more information about how to define the keywords of a manuscript, authors can consult the following sites which provide lists of terms used for retrieving documents and publications in different academic field: *Unesco Thesaurus* and *ERIC online* (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> and <https://eric.ed.gov/?ti=all>)

### *Writing the Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussion, and Conclusion Sections*

**The Introduction:** In research articles, in general, the introduction begins with a broad topic that narrows as the reader progresses. Then, it presents the following aspects in a clear and concise manner: (a) the research problem, (b) the importance of the research for the field (c) the research or theoretical gap), (d) the research purpose and question, (e) the context, the type of study and the participants, and (f) a preview of the following sections.

**The Theoretical Framework:** In research articles, this section clearly outlines the perspective(s) from which the research is being done, and the specific theories and key concepts on which it is based. In addition, it includes a synthesis of similar studies conducted on the subject in the context of the study and around the world, and a summary of the main issues surrounding the topic under discussion.

**The Method:** In Íkala, all research articles must include a Method section. In general, this Method section includes a brief description of the following: (a) the research tradition or type of study that was conducted, (b) the participants of the study, if any, and (c) the data collection and analysis procedures used (e.g., what, when, how, how

often, how many, from whom and for what purpose). Besides, following guidelines from APA, which state that “Authors [should] be required to state in writing that they have complied with APA ethical standards in the treatment of their sample, human or animal, or to describe the details of treatment.” (*APA Certification of Compliance with APA Ethical Principles*); the section should also include this note.

**The Discussion and Conclusion:** In Íkala, these two sections can be presented together. Whether they are presented together or separately, they should contain: a summary of (a) the results obtained and the main arguments and a statements made, (b) the inconsistencies between the results presented and those of other studies, and (c) possible causes for this. Besides, this section should contain an explanation of the following: (a) how the study clarifies, expands or contradicts what others have done; (b) the meaning of the results or the “so what?”; (c) the value or contribution of the results for the field; (d) the theoretical or practical consequences or implications for professional development, research, or language policies, etc.; (e) the limitations of the study, if any; and (f) the questions for further research stemming from the findings.

### *Writing the Acknowledgements Section*

This is an optional part of the article which is not added until the manuscript has been accepted for publication, and is already in copy editing. This way, anonymity is maintained during the review process. In writing it, please take into account the following:

1. It should not contain more than 100 words.
2. In it, contributors, including funding sources or editing services should be clearly identified.
3. The role of the sponsor in the following aspects should be briefly described, where appropriate: research design; data collection, data analysis and interpretation; preparation of the manuscript.



## The Editorial Process

Once your manuscript is received, *Íkala* will follow several steps which can be divided into five key stages: reception, peer review, editorial preparation, publication, and post-publication. It is important that you are familiar with these stages and follow them on the platform OJS, as this will indicate if the article has passed through any of them.

### Reception

This stage includes the following steps:

1. The journal editor does a preliminary reading of the manuscript to verify that it meets the minimum requirements in terms of content, format, number of words, etc.
2. If the manuscript does not meet the minimum requirements, it will be rejected and the author(s) will be notified via email.
3. If the manuscript meets the minimum requirements, the editor will do an initial review to decide if it meets the journal's criteria for selection. The editor can take up to two weeks to do this review, depending on the number of new submissions.
4. If after the initial review, the editor considers the manuscript not worthy of a peer review, it will be rejected and the author(s) will be notified by email.

### Peer review

If the manuscript is deemed worthy of a peer review, the following steps will be taken:

1. The editorial team will search for scholars who are considered experts in the topic to do the review and notify the author(s) that the process has begun. This process may take up to four weeks. If peer reviewers are not ensured within this time, the author(s) will be notified to decide whether to continue waiting or to withdraw the manuscript.
2. Peer reviewers who receive an invitation will be given three weeks to complete the review.

3. If one of the peer reviewers does not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a third peer reviewer.
4. If, when both peer reviews have been submitted, a contradictory recommendation is noticed, the editorial team will search for a third reviewer. However, the final decision could be made by the editor based on the available reviews and the editor's academic judgement.
5. If the manuscript is accepted by the two reviewers, and at least one of them suggests modifications, the manuscript will be returned to the authors for correction. They should follow the suggestions and send a revised version of their manuscript along with a letter to each reviewer explaining the modifications made. A period of three weeks is usually provided for this.
6. If the revisions are accepted by the two peer reviewers, the manuscript will be sent for copyediting.
7. If the manuscript is accepted without modifications, it will be sent straight to copy editing.

### Editorial Preparation

The duration of this stage depends on the number of manuscripts accepted for publication. As *Íkala* publishes issues four times a year (quarterly), it must prioritize the manuscripts that will be published first. In general, this stage includes the following steps:

1. Before sending the manuscript to copy editing, the editor will do a second review of the manuscript, and then, she will send it to copy editing.
2. The copy editor will ensure that the manuscript conforms to APA publication standards and may ask that the authors to make some corrections related to the following aspects: content (to complete or clarify a passage); grammar (punctuation, use of passive and active voice, verb tenses, syntactic organization of sentences); lexical

(use of some words or expressions, referents); textual (cohesion, coherence, flow of ideas, construction of paragraphs, etc.); para- and extra-linguistic features (italics, bold, exclamation marks, citations, footnotes, titles, subtitles, citations, references, acknowledgements, figures, tables, etc.). These corrections will follow the norms of the language in which the manuscript was written. At this stage, authors will only be allowed to correct aspects suggested by the editor or by the copy editors.

3. After all the suggested corrections have been made, the manuscript will be sent for layout design.
4. Once the layout is done, the editor will make a final review of the manuscript and send it to the authors for their approval, along with the Assignment of Rights and Declaration of Authorship form, which must be signed by all authors.

278

## Publication

Once all the authors have signed the Assignment of Rights and Declaration of Authorship, the manuscript will be ready for publication in the corresponding issue.

## Post-Publication

After the article is published, it is necessary that the authors take several steps to guarantee its diffusion through media and that their work reach a wide audience.

Some of these steps are the following:

1. Upload your article to ResearchGate.net and Academia.edu. These two networks are designed to help researchers increase their

readership and citations which are two key aspects of measuring the impact of their work. Having the information and articles on these websites is very easy and it takes only a few minutes. Also they are free. If you already have an account, you just have to upload the article. If you don't have one, click on the links below to register and share your work.

<https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>

<https://www.academia.edu>

2. Obtain an Open Researcher and Contributor ID (ORCID ID) if you don't have one. ORCID is an open and independent registry that helps identify and connect researchers around the world. It provides researchers with an ID number so they are clearly identifiable by others. Sharing this ID number with colleagues around the world will enable them to track your work. Also, journals can connect your publication DOI to your ORCID account, omitting the need to upload anything. To create an account in this registry, go to the following link: <https://orcid.org/login>
3. Share your article in the following spaces and media:
  - At conferences
  - In a classroom for teaching purposes;
  - With your colleagues
  - On your personal blog or website
  - In the institutional repository
  - In a subject repository (or another non commercial repository)
  - In academic collaboration networks such as Mendeley o Scholar Universe
  - On social networks such as Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, etc.