

Vol. 29, Issue 3 / September-December, 2024 / ISSN 0123-3432 / ISSNe 2145-566 X



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



Featured artist: Harrison Tobón

Harrison Tobón was born in Bogotá in 1983. He earned his Bachelor's degree in Visual and Fine Arts and his Master's degree in Art Education at Universidad Nacional de Colombia. In his work, he has explored the representation of urban space: how we inhabit it, how it interacts with its environment, and how it changes over time and as a result of human activity. His work is influenced by architecture, and he uses photography as a medium to objectify the gaze and obtain an image that he then translates using different techniques, from digital media to watercolor on paper.

As an artist native to the city, he has recreated Bogotá and followed closely the evolution of several areas of the city which are of patrimonial interest. He has also, however, painted cities such as Barranquilla, Miami, and Brooklyn.

Among his different ways of exploring urban landscapes, the artist has created small watercolor paintings of the façades of Bogotan houses, along with installations with the motifs that are often painted on them. By doing this—as he points out when describing this series, *Archivo sensible de arquitectura bogotana en vía de extinción* (“Sensory archive of endangered Bogotan architecture”)—he aims to preserve the images of the old houses of the Colombian capital, which are increasingly disappearing to be replaced by modern buildings. Similarly, he has used sculpture, drawing, and painting to portray, through an emphasis on color, the growing overcrowding of cities, as shown by the series *Construcciones cromáticas* (“Chromatic constructions”), some of which illustrate this issue.

On the other hand, in *Paisajes hechos a mano* (“Handmade landscapes”), the artist reflects on how buildings can make an essential element of landscape in painting disappear: the horizon. This reflection is also captured in *Lo humano en la montaña* (“Humanity on the mountain”), a collection that shows the Eastern Hills of Bogotá as seen through his studio window. In this series of paintings, we can observe the interaction of the natural landscape of the mountains with the materials and shapes of the urban landscape. Either way, his work suggests, at the same time, a reflection on how cities change, grow, and gentrify, and on shape, color, and material, and their potential to represent human habitats.

Tobón has exhibited his work in individual and collective shows in several museums, galleries, and exhibitions in Colombia. Some of them are ARTBO, Feria del Millón and BARCU in Colombia, and the Other Art Fair in New York City, United States. His work has also been included in the books *Soy Bogotá* and *El destino de los objetos: Un recorrido por la colección de Alejandro Castaño*.

This time, we harness his colorful and varied perspective of the meaning of cities to illustrate our special issue on multilingualism, including works from the series *Archivo sensible de arquitectura bogotana en vía de extinción*, *Construcciones cromáticas*, *Lo humano en la montaña*, *Paisajes hechos a mano*, and *Paisajes latinoamericanos*.

Cover: *Paisajes hechos a mano*, acrylic on canvas, 130 x 170 cm, 2016.

Dividers: *Paisajes latinoamericanos*, Hama beads, 50 x 70 cm, 2023. *Construcciones cromáticas*, cement and dyed plaster, metallic rods painted with industrial enamel, 85 x 28 x 28 cm, 2014-2015. *Lo humano en la montaña - calle 85*, acrylic on canvas, 60 x 50 cm, 2023. *Archivo sensible de arquitectura bogotana en vía de extinción - Barrio 7 de Agosto*, watercolor on paper, 50 x 70 cm, 2016. *Cerros Orientales desde la Universidad Nacional de Colombia*, poster paint and acrylic on canvas, 170 x 220 cm, 2024. *Edificio García - Barranquilla*, watercolor on paper, 70 x 50 cm, 2018. *Archivo sensible de arquitectura bogotana en vía de extinción* (collection of 250+ pieces), watercolor on paper, 18x13 cm, 2015-2024.

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 29, Issue 3 / September-December, 2024
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 the 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, literacy studies in Latin America, 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 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.th 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: Luanda Soares Sito. PhD in Applied Linguistics, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brazil.

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

ADJUNCT EDITORS

Doris Correa

Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: doris.correa@udea.edu.co

Paula Andrea Montoya Arango

PhD in Translatology, University of Montreal, Canada. Assistant Professor, School of Languages, Director, Translation Studies Research Group, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: andrea.montoya@udea.edu.co

Jorge Mauricio Molina Mejía

PhD in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France.

Director, Research Group of Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: jorge.molina@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

PhD 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

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

a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Francisco Salgado-Robles

PhD 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

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

wotjak@rz.uni-leipzig.de

Gilvan Müller de Oliveira

PhD in Applied Linguistics, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brazil. Associate Professor, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brazil. Coordinator UNESCO Chair in Language Policies for Multilingualism.

gimioliz@gmail.com

John Jairo Giraldo Ortiz

PhD in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Associate Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Jorge Leiva Rojo

PhD 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

Judy Sharkey

EdD 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

PhD 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

PhD 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

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

Vincenza Minutella

PhD 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

Virginia Zavala Cisneros

Ph.D Sociolinguistics, Georgetown University, USA. Professor-Researcher, Pontifical University of Peru, Perú.
vzavala@pucp.edu.pe

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

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

Andrew Cohen

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

B. Kumaravadivelu

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

Carla Lynn Reichmann

PhD 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

PhD 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

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

César Félix-Brasdefer

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

Christian Puren

PhD in Hispanic Studies, Université de Toulouse II, France. Emeritus Professor, Université de Saint-Étienne, France.

christian.puren@univ-st-etienne.fr.

Christiane Nord

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

Cristina Sánchez

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

Elana Shohamy

PhD 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

PhD 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

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

Isabel García Izquierdo

PhD 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

Manuel Gutiérrez

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

Marcela Rivadeneira

PhD 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

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

Roberto Mayoral

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

Silvia Montero

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

TECHNICAL TEAM

EDITORIAL ASSISTANTS

María Luisa Valencia Duarte

luisa.valencia@udea.edu.co

Natalia Wills Berrío

natalia.wills@udea.edu.co

COPYEDITORS

English - French - Portuguese:

Translation Agency, Universidad de Antioquia

agenciatraduccion@udea.edu.co

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

mercurimerlinfederico@gmail.com

WORK-STUDY ASSISTANTS

Judy Constanza Chica Hernández

School of Languages, Universidad de Antioquia

judy.chica@udea.edu.co

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: udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-105, Medellín, Colombia.

Web page: idiomas.udea.edu.co

2024 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. 29, Issue 3

(September-December, 2024).

ISSN 0123-3432 / 2145-566X



EDITORIAL

Policies and Practices for Global Multilingualism

Gilvan Müller de Oliveira, Umarani Pappuswamy, Martha Lucía Pulido Correa

1-10



EMPIRICAL STUDIES

Multilingual Policies and Practices in Higher Education:
A Nation-Wide Exploration in Colombia

Norbella Miranda, Sandra Ximena Bonilla-Medina, Jaime A. Usma Wilches, Carmelina Encarnación, Ederson Silva-Londoño, Ligia Martínez Bula

1-21



Pérdida en localización en las versiones en francés de sitios web del sector agroalimentario andaluz

Cristina de las Montañas Ramírez-Delgado

1-27

CASE STUDIES

Características lingüísticas y textuales
de la audiodescripción filmica en Uruguay

Soledad Álvarez Lamas, Mayte Victoria Gorrostorrazo Babuglia

1-19

Language Policies Towards Spanish in Trinidad & Tobago
and the Philippines: An Exploratory Study

Antony Hoyte-West

1-18



Les écoles roumaines de médecine comme espaces
multilingues : défis dans les nouvelles migrations de diplôme

Anamaria Ioniță, Monica Vlad

1-18

De la exclusión a la participación intergeneracional activa:
un proyecto de doblaje en lengua indígena minorizada

María Montroy, Inés María García-Azkoaga

1-21

Visions of the Earth: Colombian Indigenous Women Learning
English from a Gender-Based and Multilingual Perspective

Angela Patricia Velásquez-Hoyos, Zoila Liliana Giraldo-Martínez

1-19



Stakeholder Perspectives on the Integration of African
Languages in Higher Education Learning: A South African
Case Study

Wanga Gambushe

1-17

Study Abroad Programming in Writing Centers
in Colombia and the USA: Lessons in Translanguaging,
Decolonial Theory, and Programming

Rodrigo A. Rodríguez-Fuentes, Harry Denny

1-19

Perspectives and Trends in Foreign Language Policies
in China: The Case of Portuguese

Júlio Reis Jatobá

1-21



LITERATURE REVIEWS

Mediación lingüística y cultural en el contexto de la movilidad
académica internacional: una revisión sistemática

Sara Lucía Monroy

1-25



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

T
A
B
L
E

O
F

C
O
N
T
E
N
T
S



THEORETICAL ARTICLES

Enjeux épistémologiques du plurilinguisme pour diversifier l'enseignement du français
Carolina Villada Castro 1-18

Sobre a emergência do conceito de "direitos linguísticos" no arquivo jurídico brasileiro
Marcos Paulo Santa Rosa Matos, Maria Leônia Garcia Costa Carvalho 1-19

Bridging Linguistic Divides? A Critical Exploration of Machine Translation's Role in Fostering Cross-Cultural Accessibility in Literature
Gys-Walt van Egdom 1-18

BOOK REVIEWS

Book Review: *The Routledge Handbook of Multilingualism*
María Luisa Valencia 1-5

AUTHOR GUIDELINES

Author Guidelines 1-8

EDITORIAL



Title: Paisajes latinoamericanos
Technique: Hamma beads on MDF
Dimensions: 50 x 70 cm
2023

EDITORIAL: POLICIES AND PRACTICES FOR GLOBAL MULTILINGUALISM

Gilvan Müller de Oliveira

Associate professor, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
iilpde@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3668-2616>

Umarani Pappuswamy

Professor and deputy director, Central Institute of Indian Languages, India
umaraniip@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4105-9530>

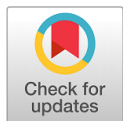
Martha Lucía Pulido Correa

Full professor, Universidad de Antioquia, Colombia
martha.pulido@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1797-0703>

In today's globalized world, multilingualism is no longer simply a reflection of linguistic diversity but a critical mechanism shaping the social, economic, and political landscapes. With unprecedented levels of global mobility, migration, and transnational interaction, multilingualism has become both a norm and a necessity for individuals and institutions alike. Language is the medium through which identities are formed, power is negotiated, and cultural heritages are preserved, making multilingualism an essential component of modern life. As such, language practices go beyond mere communication and serve as tools of empowerment, inclusion, and, in some cases, exclusion.

Multilingualism management has emerged as a central theme in contemporary language policies, whether to suppress it, from a language-as-a-problem perspective, or to encourage it, from the language-as-a-right or language-as-a-resource perspective (Ruiz, 1984). We increasingly understand the active relationship between both concepts —multilingualism and language policies—for the promotion of languages and linguistic *repertoires*, and that multilingualism is, in this sense, an asset for the construction of plural nations, post-national, and, ultimately, for the shaping of a multipolar world.

Historically, language studies have been dominated by perspectives from the Global North, particularly those from Europe and North America. These viewpoints have often prioritized monolingual ideologies, standardization, and linguistic purity. Under this framework, the multilingual realities of people in multicultural urban settings are viewed through the lens of linguistic separation, where languages are treated as distinct entities with clear boundaries (Makoni & Pennycook, 2007). The assumption has been that language operates within structured systems that can be neatly defined and controlled.



<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358582>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



However, over the last few decades, theoretical advancements in sociolinguistics have shifted this view. Scholars like McKinney et al. (2024) argue that multilingualism extends beyond the mere coexistence or interlocution of languages. Instead, it transcends geographical boundaries, probing into the deeper social and political contexts that shape language use. This understanding is especially critical for countries in the Global South, where language has long been intertwined with issues of identity, power, and inequality.

In this new paradigm, *superdiversity*—introduced by Vertovec (2007) and further developed by Blommaert & Rampton (2011)—challenges the notion of languages as discrete systems. Instead, superdiversity emphasizes that in societies where individuals from varied ethnic, linguistic, and cultural backgrounds intersect, language use is fluid, adaptive, and highly context-dependent. Rather than being confined by fixed linguistic categories, speakers in superdiverse contexts draw on diverse semiotic resources to navigate complex social environments. This framework is particularly significant in urban spaces and sectors like healthcare and education, where cross-cultural communication is vital (Blommaert & Rampton, 2011).

The concept of *plurilingualism* is yet another concept that has made an impact on societies. It focuses on the idea that individuals have a *repertoire* of linguistic skills that they can use flexibly across different contexts. According to Moore & Gajo (2009), plurilingualism goes beyond the idea of multilingualism as a mastery of multiple languages, emphasizing instead the adaptive nature of language use. This approach is particularly relevant in globalized societies, where individuals may need to switch between languages in different social, professional, and digital settings. Plurilingualism has implications for education and language policy, as it challenges the traditional monolingual ideologies that underpin many educational systems. In plurilingual education, students are encouraged to draw on their home languages as well as additional languages to create a more inclusive learning environment.

Global migration and mobility have further complicated the landscape. Linguistic diversity is increasingly recognized as a critical issue. On the one hand, global languages such as English have gained dominance, particularly in sectors like education, business, and diplomacy, creating opportunities for upward mobility and economic integration. On the other hand, this dominance has raised concerns about the marginalization of less powerful languages, which may be relegated to the periphery of public life. Neoliberal policies, with their emphasis on growth, flexibility, and individualization, have redefined language learning and teaching, often prioritizing market-driven language competencies (Duchêne & Heller, 2012). Yet, this focus on language as a tool for economic advancement can overshadow the rich cultural, historical, and identity-based dimensions of

multilingualism, leading to the marginalization of less economically powerful languages.

Thus, multilingualism, in this sense, is not merely a linguistic phenomenon; it is also a site of struggle for cultural survival and political agency. In contexts where language rights are tied to education, healthcare, economic opportunities, and legal protection, the way languages are valued and used has profound implications for social equity. Within this context, the role of multilingualism as a social and political tool becomes evident. Language policies in the Global South are often shaped by historical legacies of colonialism, wherein dominant colonial languages continue to hold power in official and educational domains, while Indigenous and local languages struggle for recognition. This creates a tension between promoting linguistic equity and the need to adapt to globalized linguistic markets. As a result, multilingual realities in regions like Latin America, India, and South Africa reveal complex negotiations of power, identity, and access.

A key concern within this shift is the recognition that the voices and linguistic realities of the Global South—spanning regions such as Africa, Southeast Asia, the Indian subcontinent, and South America— have historically been neglected in mainstream applied linguistics or language policy studies. At the heart of these discussions are colonial legacies that have shaped language policies across the Global South. Postcolonial scholars such as Mignolo (2011) call for the decolonization of language policies to promote linguistic justice, recognizing the intrinsic value of Indigenous languages. Phillipson (1992) critiques the dominance of former colonial languages (such as English, French, and Spanish) in governmental, educational, and economic spheres, which perpetuates linguistic imperialism. As a result, multilingualism in regions like Latin America, South Africa, and India continues to grapple with issues of cultural survival and political agency.

In addition to the social and political dimensions of multilingualism, it is essential to consider the aesthetic and creative potentials that arise from linguistic diversity. A striking example is the emergence of multilingual literature—novels and poetry that artfully blend languages to create new forms of literary expression. This trend has gained significant recognition, particularly following the innovative use of codeswitching in contemporary fiction, which has been especially well-received by Latin American diasporic readers in the United States. This dynamic interplay of languages adds layers of meaning and cultural resonance, deepening the reader's experience.

Moreover, similar patterns of creative multilingualism can be observed in other parts of the world, such as India, Colombia and Brazil, where

diverse linguistic landscapes have fostered unique literary traditions that reflect the complexities of these multilingual societies. As Bourdieu (1977) observed, “a language is worth what those who speak it are worth” (p. 651), a sentiment that continues to resonate in contemporary discussions on the coloniality of language. The unequal valuing of languages, driven not only by social class dynamics but also by entrenched racial hierarchies, stresses the need to critically engage with multilingualism from a Global South standpoint.

This volume brings together a diverse selection of papers that critically examine the evolving landscape of multilingualism, with a strong focus on the Global South. The contributions cover a wide range of vital topics including language education, language policies, linguistic rights, intercultural mediation, translation and accessibility, and literary studies. The growing role of technology in fostering linguistic diversity is another key focus, with several contributions offering insights into how digital tools are reshaping communication across languages.

What makes this volume particularly significant is its emphasis on the multilingual dynamics of the Global South—contexts that are often overlooked in global conversations about language. By bringing these perspectives to the forefront, this special issue sheds new light on the complexities of multilingualism today. The contributions offer critical insights and innovative approaches to challenges, such as reforming education systems, promoting linguistic equity, and using technology to bridge language divides, making this collection a timely and important contribution to ongoing discussions about the future of multilingualism.

In the context of higher education, multilingualism plays a critical role, especially in regions where linguistic diversity reflects historical and social inequalities. In South Africa, for instance, despite the country’s multilingual policy theoretically supporting the inclusion of African languages in academic settings, these languages remain underrepresented, affecting the academic performance of Indigenous language speakers. The case study by Gambushe illustrates how the limited integration of African languages contributes to student underperformance, particularly as English and Afrikaans continue to dominate the academic environment. The study argues that plurilingual approaches—which encourage students to use all of their linguistic resources—could offer a more inclusive model for higher education.

This case study resonates with the themes in other regions where language policies remain a critical issue. For instance, in Colombia, Indigenous women learning English as part of their academic journey face a unique set of challenges. While English is often seen as a key to academic and economic success, it also poses a threat to the cultural identities of Indigenous

communities. The case study by Velásquez and Giraldo explores how these women navigate the tension between embracing global opportunities through English while striving to preserve their linguistic heritage.

The dominance of English as a global language continues to shape Colombia's educational system, raising concerns about the marginalization of Indigenous languages. The Colombian case study examines how multilingual education policies can be restructured to support both global language competencies and the preservation of Indigenous linguistic heritage. The findings advocate for a plurilingual approach that empowers students to develop a flexible linguistic *repertoire*, incorporating both global and local languages.

Further examining Colombia's higher education system, Miranda et al. critique the prioritization of English for international competitiveness, which contributes to language stratification and the commodification of English. Grounded in critical race theory and decoloniality, the study critiques the English-Spanish bilingual model and recommends a more inclusive multilingual approach. Their findings suggest that English-centered ideologies dominate, often marginalizing other languages and sociocultural realities. The study offers valuable insights into reshaping higher education language frameworks to better accommodate linguistic diversity through a more holistic and inclusive approach.

These examples illustrate the complexities of multilingual education in post-colonial contexts. The dominance of global languages in higher education can serve as both a gateway to opportunity and a mechanism of exclusion, particularly for students from marginalized linguistic backgrounds. This volume argues for the need to rethink language policies in higher education to promote greater inclusion of local languages, not only as subjects of study but also as mediums of instruction.

In healthcare settings, effective communication is often a matter of life and death. Multilingualism in healthcare, therefore, becomes a critical issue, particularly in countries with diverse populations. The Romanian case study by Ioniță and Vlad included in this volume explores how international medical students and local patients navigate linguistic barriers in clinical settings. The study shows that while English may serve as a lingua franca in medical education, local languages remain essential for effective patient care. The findings highlight the need for healthcare systems to develop multilingual communication strategies that ensure patients are able to understand medical information and express their needs. This includes training medical professionals in linguistic and cultural diversity, as well as developing translation and interpretation services to bridge communication gaps. The study provides a valuable contribution to ongoing discussions about how healthcare institutions can become more linguistically inclusive, particularly in regions where migration and cultural diversity are on the rise.

The economic implications of multilingualism are most clearly seen in the field of digital commerce, where language localization can make or break business relationships. The Andalusian case study by Ramírez-Delgado in this volume explores the challenges of digital commerce in multilingual environments, focusing specifically on the agri-food sector and how language localization impacts cross-border trade. The findings indicate that while companies invest in website localization for their English-speaking audiences, other languages—such as French, which is critical for Andalusia's trade with Francophone countries—often suffer from inadequate translations. The study shows that poor localization can lead to miscommunication and a loss of business opportunities, emphasizing the need for more robust multilingual strategies in international trade.

The economic implications of multilingualism extend beyond commerce, as language policies also play a key role in shaping labour markets, immigration policies, and access to economic resources. Countries with strong multilingual policies often see greater economic inclusion, particularly for migrant populations who bring diverse linguistic skills to the labour force. However, these benefits are not always evenly distributed, and the commodification of global languages can reinforce linguistic hierarchies that privilege speakers of dominant languages over those who speak Indigenous or minority languages.

In a comparative study of language policies towards Spanish in Trinidad & Tobago and the Philippines by Antony Hoyte-West, the focus shifts to postcolonial contexts where Spanish has re-emerged as a significant language despite its colonial past. Both nations share a history of colonial rule by Spain, followed by dominance from English-speaking powers (the UK in Trinidad & Tobago and the US in the Philippines). In recent years, both countries have seen a renewed interest in Spanish, driven by educational, political, and sociocultural factors. By applying a cyclical language policy framework, the study explores the stages of policy development, from emergence to evaluation, and highlights how geopolitical influences shape contemporary language policies. The analysis sheds light on how postcolonial nations navigate the reintroduction of a former colonial language within the broader context of globalization and national identity formation.

Hoyte-West's research further highlights how this resurgence is not isolated but part of a broader postcolonial trend. His work draws attention to the political, educational, and cultural forces that shape the return of Spanish in these regions. By expanding this framework to other Caribbean and Southeast Asian nations, the study suggests that important lessons can be drawn for postcolonial settings, where historical language ties must be balanced with modern multilingual needs. This makes the study particularly

relevant in understanding the complex negotiations that surround language policies in these contexts.

In multilingual societies, language plays a crucial role in intercultural mediation—the process of facilitating communication between people from different linguistic and cultural backgrounds. This is especially important in sectors such as healthcare, education, and the legal system, where effective communication can determine the success or failure of social integration efforts. The Romanian healthcare case study included in this volume provides a compelling example of how multilingualism can be leveraged to improve patient care and reduce cultural misunderstandings. In medical settings, the ability to communicate effectively across language barriers is essential for ensuring that patients receive the care they need. The study highlights the need for healthcare professionals to be trained in both linguistic and cultural sensitivity, as well as the importance of translation and interpretation services in facilitating communication between patients and healthcare providers.

Intercultural mediation also plays a key role in education, where multilingual classrooms often bring together students from diverse linguistic and cultural backgrounds. In such environments, teachers must act as mediators, helping students navigate the cultural differences that shape their learning experiences. Sara Lucía Monroy argues that multilingual education can serve as a powerful tool for social cohesion, by promoting cultural understanding and mutual respect between students from different linguistic backgrounds.

The contribution on the Forro language in São Tomé and Príncipe by Garcia-Azkoaga and Montroy offers critical insights into the role of minority languages in intergenerational communication and social inclusion. In a context where Forro coexists with the hegemonic Portuguese and has a limited institutional presence, the study explores how creative methods such as dubbing workshops can help bridge the generational gap and ensure the transmission of Forro to younger generations. Through collaboration between elderly speakers and children, the study demonstrates how audiovisual tools can revitalize minority languages, promote cultural cohesion, and provide visibility to marginalized language communities. By emphasizing the social and cultural benefits of such projects, this work highlights the potential of digital interventions to support linguistic diversity and counteract the social exclusion experienced by speakers of endangered languages.

Rodríguez-Fuentes & Denny in their report on Study Abroad Programming in Writing Centers between Universidad del Norte, in Colombia, and Purdue University, in the USA, explores how a translanguaging approach was applied to tutor education, focusing on the fluid use of English and Spanish. The case study highlights the value of incorporating decolonial theory into multilingual education, particularly in the context of writing centers. It critiques the program's focus on pragmatic institutional goals, noting that while

practical translanguaging approaches were emphasized, more explicit guidance from decolonial perspectives could have enriched the project. The study also examines the challenges of implementing translanguaging in study abroad contexts, shaped by institutional constraints and local factors. Ultimately, this exchange program highlights the potential for study-abroad programs to foster innovative multilingual pedagogies and contribute to decolonial educational practices.

The bilingual policies in Colombia over the last two decades have focused on promoting Spanish and English as dominant languages in education (Pelález & Usma, 2017). However, concerns have arisen regarding the stratification of languages, the commodification of English for privileged groups, and the use of foreign benchmarks. There is also a recognized gap in the conditions needed for effective policy implementation, as well as limitations in the English-Spanish bilingualism model, which overlooks the country's ecological and multilingual diversity. Miranda et al.'s study explores these issues in higher education, focusing on how language policies address access, permanence, and language promotion for students and faculty. It concludes with recommendations for adopting a more inclusive multilingual approach in higher education institutions.

In the digital age, translation and accessibility have emerged as critical components of linguistic diversity. In Uruguay, Álvarez & Gorrostorrazo, the study of audio description (AD) in film highlights the growing importance of multilingual accessibility in media. The field of AD is still in its early stages in the country, but there are efforts to analyze the linguistic and textual features of AD scripts in cinema. By using a multimodal corpus, this research provides a foundation for both academic inquiry and professional training in the field of accessibility. The study reveals that AD practices have the potential to expand linguistic inclusivity, particularly by adapting for multilingual contexts and providing access to cinema for a wider audience, including those with visual impairments.

The role of translation in promoting linguistic diversity is also explored by van Egdóm, who examines the intersection of literary translation and language technology, focusing on how machine translation (MT) can be leveraged to promote linguistic and cultural diversity in literature. In the context of *Weltliteratur* (world literature), the article explores the role of MT as a tool to support the global flow of literature and foster inclusivity. However, the author cautions against the oversimplified adoption of MT, warning that while it can enhance accessibility to diverse literatures, it must be used carefully to avoid undermining the nuances of cultural and literary translation. The article draws on insights from translation studies, computational linguistics, and cultural studies, proposing strategies to harness MT effectively for a more diverse and inclusive literary landscape.

Jatobá's review offers another perspective on translation, focusing on language education and translator training initiatives in China. The article examines how China's foreign language policies support the teaching of less commonly used foreign languages, such as Portuguese, within the framework of broader geopolitical strategies like the Belt and Road Initiative.

Villada Castro explores the epistemological challenges associated with plurilingual education in French language teaching. The study proposes conceptual tools to diversify French instruction by integrating learners' heterogeneous linguistic and cultural repertoires. It examines plurilingual approaches and plurilingual appropriation competence through a reflection on interdisciplinary francophone research conducted over the last two decades. The author argues for a rethinking of the traditional exclusion of translation in language didactics and suggests a resignified approach to translation. By reinstating translation's heuristic and methodological functions, the article advocates for more emancipatory practices in both the teaching of French and translation, aiming to foster pluralism in language instruction.

Finally, the exploration of linguistic rights in Brazil offers an essential perspective on the legal framework surrounding minority languages. The study by Matos & Carvalho traces the evolution of linguistic rights in Brazilian legal discourse, highlighting the struggles of Indigenous and other marginalized communities in securing these rights. This legal analysis illustrates the broader struggle for language co-officialization and the recognition of linguistic diversity within national legal systems.

Together, these studies reveal a complex picture of how language policies are enacted and practiced across different regions and sectors. Whether in the context of higher education, media accessibility, or language-in-education policies, the studies show how multilingualism intersects with issues of power, access, and social equity. The common thread running through these contributions is the need for language policies that not only address global demands (such as the dominance of English) but also promote the preservation and promotion of local and Indigenous languages. As these studies show, language policies are not merely technical matters; they are deeply tied to questions of identity, inclusion, and cultural heritage.

Through these diverse case studies, empirical research, and theoretical explorations, this volume presents multilingualism as both a resource and a challenge deeply embedded in societal structures. By drawing on examples from South Africa, Colombia, Romania, Brazil, and beyond, the research presented here emphasizes the urgent need for inclusive language policies that reflect the realities of culturally and linguistically diverse societies. Linguistic justice, equity, and empowerment remain at the core of this issue, and the contributions in this volume collectively advocate for a reimagining of how multilingualism is understood and implemented globally.

Looking ahead, the future of multilingualism will depend on the ability of policymakers, educators, and community leaders to create inclusive environments that value all languages equally. This volume offers not only a snapshot of the current state of global multilingualism but also a blueprint for future policy development, with the hope that these insights will contribute to ongoing discussions about how to create more equitable and inclusive language policies worldwide.

References

- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–21. <https://tlang.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/language-and-superdiversity.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Duchêne, A., & Heller, M. (Eds.). (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit* (vol. 1). Routledge.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- McKinney, C., Makoe, P., & Zavala, V. (Eds.). (2024). *The Routledge handbook of multilingualism* (2nd Ed.). Routledge.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options (Latin America otherwise)*. Duke University Press Books.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Plurilingualism and education: A theoretical framework. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 129–148.
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The role of education stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile*, 19(2), 121–134. <http://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

How to cite this editorial: Oliveira, G. M., Pappuswamy, U., & Pulido Correa, M. L. (2024). Editorial: Policies and practices for global multilingualism. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e1358582. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358582>

EMPIRICAL STUDIES



Title: Construcciones cromáticas

Technique: Cement and dyed plaster, metallic rods painted with industrial enamel

Dimensions: 85 x 28 x 28 cm

2014-2015

MULTILINGUAL POLICIES AND PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: A NATION-WIDE EXPLORATION IN COLOMBIA

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS MULTILINGÜES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPLORACIÓN A NIVEL NACIONAL EN COLOMBIA

POLITIQUES ET PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE : UNE EXPLORATION À L'ÉCHELLE NATIONALE EN COLOMBIE

POLÍTICAS E PRÁTICAS MULTILÍNGUES NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPLORAÇÃO A NÍVEL NACIONAL NA COLÔMBIA

Norbella Miranda

Associate Professor, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

norbella.miranda@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4758-7155>

Sandra Ximena Bonilla-Medina

Full Professor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D. C., Colombia.

sxbonillam@udistrital.edu.co

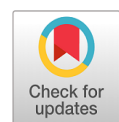
<https://orcid.org/0000-0002-6625-501X>

Jaime A. Usma Wilches

Assistant Professor, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

jaime.usma@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1897-6565>



ABSTRACT

In the last two decades, foreign language policies in Colombia have prioritized English across the education system, aiming for international competitiveness and educational quality. These policies have sparked concerns among educators, including language stratification, commodification of English for the privileged, adoption of foreign benchmarks, insufficient policy implementation, and limitations of the English-Spanish bilingual model compared to multilingual perspectives. Inspired by critical race theory and decoloniality, this qualitative study examines higher education policies in Colombia, focusing on how they address multilingualism and the country's sociocultural diversity. The study explores language policies related to student access, retention, and graduation; language requirements for faculty; and the promotion of various languages. Data collection involved a documentary analysis, interviews and surveys conducted across 16 universities from different regions of the country. Findings suggest the ongoing pervasiveness of English language-centered ideologies in most participating institutions, the invisibilities these ideologies and associated practices bring about in universities, and some emergent policies aiming at promoting multilingualism. The recommendations emanated from this study could resonate with universities both in Colombia and internationally, particularly those in similar contexts.

Keywords: language policy, multilingualism, higher education, critical race theory, decoloniality

RESUMEN

En las dos últimas décadas, las políticas de lengua extranjera en Colombia se han fijado como prioridad el inglés en todo el sistema educativo, en respuesta a las

Received: 2024-04-27 / Accepted: 2024-08-29 / Published: 2024-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Carmelina Encarnación

Associate Professor Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
 cmosquer@unicauca.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3906-6587>

Ederson Silva-Londoño

Lecturer, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
 ederson.silva@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-5235-9431>

Ligia Martínez Bula

Associate Professor, Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia.
 ligia.martinezbu@cecar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5369-8970>

demandas de competitividad a nivel internacional y calidad educativa. Dichas políticas han generado inquietud entre los educadores, como la estratificación lingüística, la comoditización del inglés para los privilegiados, la adopción de referentes extranjeros, la implementación insuficiente de las políticas y las limitaciones del modelo bilingüe inglés-español en comparación con enfoques multilingües. Inspirado en las teorías crítica de la raza y de la decolonialidad, el presente estudio cualitativo analiza las políticas de educación superior en Colombia, con énfasis en su abordaje del multilingüismo y la diversidad sociocultural del país. El estudio explora las políticas lingüísticas que regulan el acceso, la retención y la graduación estudiantiles; los requerimientos de lengua para las facultades, y la promoción de diferentes idiomas. La recolección de datos comprendió un análisis documental, entrevistas y encuestas realizadas en 16 universidades de distintas regiones del país. Los resultados indican una generalización permanente de las ideologías centradas en la lengua inglesa en la mayoría de las instituciones que participaron, las invisibilidades que estas ideologías y sus prácticas asociadas generan en las universidades y algunas políticas incipientes que buscan fomentar el multilingüismo. Las recomendaciones emanadas de este estudio pueden resonar con universidades de Colombia y otros países, en especial contextos similares.

Palabras clave: política lingüística, multilingüismo, educación superior, teoría crítica de la raza, decolonialidad

RÉSUMÉ

Au cours des deux dernières décennies, les politiques en matière de langues étrangères en Colombie ont donné la priorité à l'anglais dans le système éducatif, dans un souci de compétitivité internationale et de qualité de l'enseignement. Ces politiques ont suscité des inquiétudes chez les éducateurs, notamment en ce qui concerne la stratification linguistique, la marchandisation de l'anglais pour les privilégiés, l'adoption de critères étrangers, la mise en œuvre insuffisante des politiques et les limites du modèle bilingue anglais-espagnol par rapport aux perspectives multilingues. Inspirée par la théorie critique de la race et la décolonialité, cette étude qualitative examine les politiques de l'enseignement supérieur en Colombie, en se concentrant sur la manière dont elles abordent le multilinguisme et la diversité socioculturelle du pays. L'étude explore les politiques linguistiques liées à l'accès, à la rétention et à l'obtention de diplômes par les étudiants, les exigences linguistiques pour le corps enseignant et la promotion de diverses langues. La collecte des données s'est faite au moyen d'une analyse documentaire, d'entretiens et d'enquêtes menés dans 16 universités de différentes régions du pays. Les résultats suggèrent l'omniprésence des idéologies centrées sur la langue anglaise dans la plupart des institutions participantes, les invisibilités que ces idéologies et les pratiques associées entraînent dans les universités, et certaines politiques émergentes visant à promouvoir le multilinguisme. Les recommandations issues de cette étude pourraient trouver un écho dans les universités colombiennes et internationales, en particulier celles qui se trouvent dans des contextes similaires.

Mots-clés : politique linguistique, multilinguisme, enseignement supérieur, théorie critique de la race, décolonialité

RESUMO

Nas últimas duas décadas, as políticas de idiomas estrangeiros na Colômbia priorizaram o inglês em todo o sistema educacional, visando à competitividade internacional e à qualidade educacional. Essas políticas geraram preocupações entre

os educadores, incluindo a estratificação do idioma, a mercantilização do inglês para os privilegiados, a adoção de padrões de referência estrangeiros, a implementação insuficiente de políticas e as limitações do modelo bilíngue inglês-espanhol em comparação com as perspectivas multilíngues. Inspirado na teoria racial crítica e na decolonialidade, este estudo qualitativo examina as políticas de ensino superior na Colômbia, concentrando-se em como elas abordam o multilinguismo e a diversidade sociocultural do país. O estudo explora as políticas linguísticas relacionadas ao acesso, à retenção e à graduação dos alunos; os requisitos linguísticos para o corpo docente; e a promoção de vários idiomas. A coleta de dados envolveu uma análise documental, entrevistas e pesquisas realizadas em 16 universidades de diferentes regiões do país. As descobertas sugerem a contínua disseminação de ideologias centradas no idioma inglês na maioria das instituições participantes, as invisibilidades que essas ideologias e práticas associadas geram nas universidades e algumas políticas emergentes que visam à promoção do multilinguismo. As recomendações emanadas deste estudo podem repercutir em universidades tanto na Colômbia quanto em outros países, especialmente naquelas em contextos semelhantes.

Palavras-chave: política linguística, multilinguismo, ensino superior, teoria crítica da raça, decolonialidade

Introduction

Despite the inclusion of approaches to multilingualism in Colombia, such as Law 1381 of 2010 for native languages and Decree 2369 of 1997 for Colombian Sign Language (CSL), bilingual policies and practices formulated and implemented by the national government in the last two decades, such as the National Bilingual Program (NBP) (MEN, 2005) and the National English Program (MEN, 2014), have been criticized, since they position English as the dominant language to be learned across the educational system and as a tool for international competitiveness (Roux & Soler Millán, 2023).

In this sense, Colombian language policies have instilled a homogenizing view of bilingualism in which all citizens are immersed. Since the launch of NBP by the Ministry of Education (MEN) in 2004, significant efforts have been directed towards promoting English learning in primary, secondary, and tertiary education, using comparable standards worldwide. A few studies, such as Ramos Pineda et al.'s (2021), have portrayed the NBP as positive and successful. However, for the most part, governmental policy and planning practices have raised concerns, including the stagnation of standardized test results (Benavides, 2021), the stratification of languages (Usma Wilches, 2009), the commodification of English (Guerrero, 2010), the adoption of foreign benchmarks (Ayala Zárate & Álvarez, 2005), the subaltern position given to Indigenous languages and cultures contributing to linguistic and language loss (Ortiz et al., 2020), the reshaping of new transnational imagined identities eroding regional and national identities (Miranda Montenegro, 2023), and limitations of the concept of bilingualism (Guerrero, 2008).

Based on this approach, one recommendation to counter bilingualism centered on English or Spanish has been to advance an ecological and multilingual perspective in language policy by examining how the colonial matrix functions within institutions. This approach is complemented by an

emphasis on promoting Colombian native languages in language policies (Miranda & Valencia Giraldo, 2019; Usma Wilches et al., 2018). Even though some works have shown multilingual practices that are challenging the language and cultural homogenization of English and Spanish in higher education institutions—e.g., language courses based on a decolonial and critical intercultural perspective, and the mixing of Indigenous languages with English and Spanish in content and language classes (Álvarez Valencia & Miranda, 2022; Ortiz et al., 2020)—to our knowledge, there is a lack of research that addresses institutional multilingual policies in higher education.

This qualitative study investigates the extent to which university language policies promote multilingualism and cultural diversity. As researchers, we have addressed language policies in our roles as teachers and educational administrators at different universities and some of us have been involved in creating institutional language policies. We share a critical perspective on monolithic views of languages and language policies, advocating instead for the recognition and promotion of linguistic and cultural diversity. By researching multilingual policies in universities, we aim to inform policy makers at both institutional and macro levels of educational policy in their efforts to support linguistic and cultural diversities. In this way, we hope to contribute to the advancement of educational equity for disadvantaged populations that have suffered from linguistic and cultural discrimination (Soler Castillo & Pardo Abril, 2009). To do this, we analyzed several aspects of multilingualism, ranging from language policies associated with undergraduate and graduate students' access to higher education, retention and graduation, to factors such as language course offerings, language requirements for students and faculty, research and publications, and the promotion of several languages in institutions.

In this paper, we present the theoretical underpinnings that support our view of language policy and multilingualism from a critical race theory (CRT) and decolonial perspective, followed by an

explanation of the research design. We then focus on three main findings: the persistent hegemony of English, the invisibilities created through language policies, and recent initiatives that contribute to a multilingual approach. We conclude with a number of recommendations for higher education institutions in similar contexts in Colombia and abroad where findings could resonate.

Theoretical Framework

Decoloniality and CRT take a critical stance against socially-constructed structures which have subalternized certain individuals, limiting their rights and freedoms. While CRT challenges social constructions based on race and racism highlighting their biological, social, economic and political effects, decolonial theory exposes Western rationality as invisibilizing Otherness and causing a division in abyssal lines (Bonilla & Finardi, 2022). In the light of the intersectional concepts of these theories, the following sections present a conceptualization of language policy and multilingualism and analyze them in the context of Colombia.

Language Policy and Epistemological Perspectives

Policies are “ideological and political artifacts which have been constructed within a particular historical and political context” (Burton & Weiner, 1990 as cited in Rendon, 2019, p. 35). As actions shaped by contexts and historical factors, policies imply ideological components in their construction. Ball et al. (2011) delve into the complexity of policies in the field of education by noting that policy is multidimensional, as different actors might take various roles in doing policy work. Ball et al. (2012) argue that policies make sense and embrace meaning in context with actors who *enact* or—as Levinson et al. (2009) phrase it—*appropriate* policy. In this perspective, policymakers formulate policies which will inform educational actors’ identities; however, teachers *make policies* when they interpret them based on their own social, cultural, economic and political dispositions.

Language policies share this complexity. As Johnson (2013) explains, they are mechanisms that affect “the structure, use, or acquisition of language” (p. 9) including regulations, de facto installed practices, unspoken agreements, processes of creation, interpretation and appropriation, texts and discourses. Importantly, language policy is not restricted to teaching and learning, but it deals also with the status of languages. These policies are materialized in official institutional documents, pedagogical decisions, and communication practices reflecting language ideologies affecting language users.

In language education, a comprehensive view of policy may be one of the most important bases for the criticism over contradictions identified between theory and practice (see e.g., Malsbary, 2014; Usma Wilches, 2009). Policy documents appear to reflect different realities from what actually happens to teachers in specific contexts. Therefore, language policy as a macro discourse driven by particular ideological assumptions has been widely discussed. In consonance with Ball et al. (2011), David Gillborn (2005) has raised awareness on power relations embedded in said assumptions which have perpetuated discriminatory practices, not only on teachers, but also on students and their views and imaginaries about language and language communities (De Jong et al., 2016; Gillborn, 2005; Usma Wilches, 2009; Veronelli, 2015).

According to the postulates of CRT and decolonial theory, language policies contribute to the reinforcement of asymmetrical relationships that construct educational actors and language speakers in disparity, perpetuating inequality and obscuring otherness (Bonilla Medina & Finardi, 2022; Delgado & Stefancic, 2001; Gillborn, 2006). In the words of Veronelli (2015), this reflects a homogenized view of language that emerged during colonization, racializing colonized territories and individuals. This fact goes beyond racial classification and permeates all aspects of social experience. This is why Veronelli urges to resist

those racialized experiences and to advocate for changes in language education practices.

An Ecological Approach to Multilingualism

The discussion around terms such as multilingualism and plurilingualism, and how they shed light on different individual and societal processes, has been ongoing for some time (e.g. Cenoz, 2013; May, 2014; Ortega & Piccardo, 2018). As explained by Ortega and Piccardo (2018), since the Common European Framework of Reference (CEFR) introduced the concept of plurilingualism at the individual level, as compared to multilingualism at a societal level, a number of initiatives and studies have used this terminology to explain factors associated with how languages are present and interact in societies. The UNESCO Chair on Language Policies for Multilingualism (UCLPM) identifies a number of research lines related to multilingualism in societies, including internationalization, language education, linguistic economy and rights, intercultural mediation, and information and communication technologies. The UCLPM also incorporates emergent areas like translation and accessibility, borders and diasporas, and written and oral literatures. All these contribute to understanding and emphasizing not only language education but also to incorporating a series of spheres where languages are present (Petrova, 2024).

Multilingualism and plurilingualism are sometimes used to distinguish between the presence of multiple languages in a society and the individual processes of language learning and use. However, this distinction is not always consistent (Cenoz, 2013). Plurilingualism often refers to the psychological, cultural, and sociolinguistic aspects of how and why individuals learn and use languages (Díez-Astruga, 2020). Multilingualism is said to conceive languages as separate, in contrast to plurilingualism (Ortega & Piccardo, 2018). However, García et al. (2023) argue that bilinguals and multilinguals use a single repertoire to communicate, instead of discrete languages that

are “compartmentalized [in the brain] into different grammars and modes” (p. 90).

From a decolonial perspective, focusing solely on multiple language use when approaching multilingualism would misrecognize the sociocultural factors at play (Piller, 2016). This position would additionally banish the historical conditions under which languages have evolved and their power relations in the decisions made for language formalization and use in particular contexts (Johnson, 2023). Multilingualism views languages as repertoires configured and used within specific social contexts, i.e., it is necessary to reflect on the factors influencing language use and their historical conditions so that multilingualism is seen from an ecological approach (Groff, 2018). This paper highlights the importance of multilingualism to explore areas of the multidimensional use of languages in societies with a critical view of language that analyzes racialized and colonized policies and practices involving historically-constructed unequal power relationships.

Language Policies of Multilingualism in Colombia

In line with the discussion above, it is relevant to review the historical development of language policies and multilingualism in Colombia. A legacy of colonialism, Colombia is shaped by socio-cultural and political factors that contribute to its uneven divisions (Wade, 1995). In times of the Colony, the territory was invaded by Spaniards, being entitled them by virtue of it with political and economic power which served to reduce the original inhabitants’ rights (Valencia Giraldo et al., 2023). During the Independence period, although this social organization started to change, the country continued to be enmeshed in unequal relationships among the different communities, i.e., Indigenous, Black, and Spaniards (Chaves & Zambrano, 2006; OAS, 2004). This imbalance was reflected, for example, in the fact that, despite the abolition of slavery declared along with Independence, the former was not

realized until 50 years later with the “*Freedom from the Womb*” Law/Act¹. Nevertheless, people believed in liberty and freedom despite the fact that it did not materialize immediately. This is an illustration of how an uneven configuration of Colombian society settled its identity in asymmetrical relationships where non-white communities were discriminated against and how this atmosphere grew normalized (Bonilla-Medina, 2018).

Within this panorama, after several centuries in which the Spaniards and the Spanish language acted as a major socio-cultural imposition in the territory, the 1991 Political Constitution granted co-official status to minoritized² languages in the Colombian territory. This came with official recognition in the places where these languages are spoken (Art. 10).

This decision—along with the acknowledgment and protection of the different ethnic groups and cultures (Art. 7), showing a spirit of openness to and valuing linguistic and cultural diversity—was the result of Indigenous and Afro-Colombian fights as they claimed their humanity in Colombian society. In this line of thought, reflecting the appreciation of these fights, it is paradoxical that language policies of multilingualism in the country do not appear to develop accordingly³.

In contemporary policy developments, multilingualism—defined by the recognition of language varieties, their socio-political and cultural factors, and their flexibility—has garnered attention, yet language education policies often remain parallel but detached. On the one hand, ethno-education emerged as a policy intended to rescue ancestral values and languages of different communities (Enciso Patiño, 2004), an approach that has been criticized by Indigenous peoples and replaced by their own education [*educación propia*] (Triviño Garzón & Rojas Curieux, 2023). On the other hand, a bilingual policy has assumed a monocultural and monolithic view focused on Anglo-white-centered approaches through English ignoring otherness and diversities (Guerrero, 2009; Usma Wilches, 2009).

Therefore, policies in Colombia appear oppositional to multilingualism and multicultural views claimed in ethno-education. “In the context of the USA, Leonardo and Norton (2014) have referred to this [a similar problem] as a failure in multicultural education because, even though changes have happened, [education] ... continues to be irrelevant to minorities” (Bonilla-Medina, 2018, p. 42) and has focused on Eurocentric global demands.

From a critical viewpoint of multilingualism in Colombia, the coloniality of language has caused languages of minoritized communities to become marginalized in education and in general social practices (Veronelli, 2015). Therefore, we argue that language policies have failed to develop multilingualism as a holistic perspective that considers an ecological understanding of the country’s social organization. Ecological views of language policy imply a socio-cultural and critical view of language policies that recognizes diversity and different linguistic resources as equally important (Groff, 2018; Johnson, 2013; Miranda & Valencia Giraldo, 2019). Consequently, multilingualism and cultural diversity serve as guiding principles for our work in teaching, research, and outreach projects to identify language education goals towards multilingualism in higher education.

1 Freedom of womb—which was a mandated law in Colombia in 1851—stated that Black women could have their children free but only when they were grown-ups.

2 Minoritized is used here to refer to the social and historical effect of granting major status to languages and communities affected by colonization.

3 Multilingual language policies in Colombia have developed in two directions: those using the term bilingualism, focused on English—Programa Nacional de Bilingüismo of 2004, Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) of 2010, Law 1651 “Bilingualism Law” of 2013, Colombia, Very Well! of 2014, and Colombia Bilingüe of 2015—and those addressing the language rights of minoritized populations (Law 1381 of 2010 and Decree 2369 of 1997, for example).

Method

We conducted a qualitative study to examine the phenomenon of language policies within the context of universities, relying on participants' experiences without intervention from researchers (Hatch, 2002). From our theoretical standpoint, we critically analyzed the data to understand participants' perspectives as reflections of social practices, informing our inquiry.

Data Collection and Participants

Our primary data sources included institutional documents and interviews obtained from five universities. Additionally, we expanded the data collection by conducting a survey across 16 institutions⁴.

Our analysis involved two types of documents: language policies and language-related policies. The former encompassed official regulations regarding the status, use, or learning of languages, while the latter comprised other official norms that also impact language regulations. These documents allowed us to explore the overt decisions made by universities and analyze how these decisions were associated with a multilingual perspective. Table 1 presents a summary of the documents analyzed here. They were published by five universities (one private and four public institutions) from different regions: two located in the southwest, two in the northwest, and one in the center of the country. Most documents were publicly available online on the institutional website, and some were obtained via email through administrators working in the universities.

We carried out individual and group interviews to understand how university policies are involved in multilingualism and cultural diversity, based on participants' viewpoints and work experience within their institutions. The interview contained

Table 1 Institutional Policy Documents Analyzed

	Language Policy Documents	Language-Related Policy Documents
University 1 (U1)	5	9
University 2 (U2)	2	5
University 3 (U3)	7	10
University 4 (U4)	6	2
University 5 (U5)	3	3
Total	23	29

nine open questions organized in three sections: (a) institutional language policies, (b) institutional language-related policies for undergraduate and graduate programs, and (c) institutional language-related policies for teaching and research. We added a final open question for participants to provide further comments and insights.

Examples of questions from the first section included: (1) From your knowledge and experience at the University, how have you perceived the implementation of linguistic policies and norms about language education? (2) What is the origin of the bilingual or multilingual policies and regulations of the University? From whom or from where have the ideas of creating policies and regulations emerged? (3) From your perspective, what is the institutional view about multilingualism? Interviews were conducted face to face and online, depending on participants' preferences, and they were all recorded and transcribed for analysis. Individual interviews lasted from 60 to 110 minutes for a total interview time of 7 hours.

Interviewees were recruited face to face and by telephone. Eight administrators affiliated to the Faculty of Humanities, Education or Human and Social Sciences from the above-mentioned five universities were interviewed. They were responsible for academic undergraduate or graduate programs, departments, or language education units. All of the participants signed a consent form.

⁴ The participating institutions were all members of RED-PoliDiversa, a group of researchers from universities across Colombia who came together to research and debate the role of diversity in language education, aiming to contribute to peace and equity from academia.

A survey was conducted to gather data from a larger sample, enabling a broader exploration of multilingual policies. The online survey, reviewed and tested by the principal investigators and then piloted with two colleagues in the same area, was created using Microsoft Forms. It examined policies related to access, language requirements, and language education in both undergraduate and graduate programs. Additionally, the survey included sections on policies for teaching and research, outreach, and the existence of an official institutional multilingual policy (See Appendix). Invitations were sent via email, resulting in 22 responses from 16 universities. The respondents included faculty members, administrators, and program directors from the participating universities.

Data Analysis

In the frame of our CRT and decolonial epistemological perspective, and through the views of some policy actors, we tried to understand institutional multilingual language policies situated in their context. In doing so, we followed a combination of deductive and inductive approaches to data using preconceived codes based on the various areas where multilingual policies might manifest in higher education settings and, at the same time, allowing space for emerging codes. The findings we present in this article are based on the cross-analysis of the results from the different instruments and sources.

For interviews, we implemented thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Each researcher transcribed and coded the interviews carried out in their setting and prepared a summary to discuss with the research team to collaboratively identify trends among the participating institutions. As for documents, a matrix was created with descriptive codes emerging from the list of documents from each institution. Similar to the procedure followed with the interviews, each researcher analyzed the documents from their own university and included critical memos and excerpts in the matrix. After this, we all completed a cross-analysis of the documents by comparing and contrasting the findings from the institutions, which we later

summarized in a report. Survey results enriched our analysis of the primary data obtained from the interviews. Surveys were analyzed using descriptive statistics, with the frequencies and mean for each question, revealing trends across the universities. At the end of the analysis of each instrument, findings were contrasted paying special attention to the diverse characteristics of the institutions.

Findings and Discussion

We classified our findings in three categories, namely, the persistent hegemony of English, the invisibilities created through language policies, and recent initiatives that contribute to a multilingual approach, which will be analyzed in this section.

Persistence of English Hegemony

Findings indicate that the discourse of English has brought a hegemony difficult to surpass in the academic environments of the participating institutions. Publishing is believed to take more value if it is done in English, and standardization regarding language level is based on a foreign benchmark — the CEFR.

According to our findings from the documentary analysis, even though there exist some institutional policies for multi- and plurilingualism emphasizing foreign languages, a type of bilingualism from a monolingual perspective prevails, with English at the core, i.e., the concept of bilingualism is recognized only if it is associated with English. The findings from the interviews indicate that efforts to promote other languages are largely ineffective due to the persistence of English hegemony. As one interviewee stated, “because there were many people who ... wanted Multilingua to disappear by establishing [the] foreign language policy of only English” (U5Participant6).

The lack of multilingual policies in some universities might be guiding the adoption of just English as the vector to immerse the country in a globalized world, minimizing their autonomy to build academic plans aiming to respond to the society’s real needs of transformation and development.

Language teachers are the ones called upon to analyze the different aspects of language education and propose guidelines for the design and appropriation of policies which are socially and academically relevant. However, findings reveal that the weight of the intervention of external agents such as the Council of Europe (with its CEFR) on the MEN's regulations is so heavy that, in many cases, internal proposals for multilingualism are just null.

We start from what the MEN demands, ...of the different programs, ... in the different stages, at the basic level, at the secondary level, at the professional level, at the university level. So, we base ourselves on what the MEN is demanding, which is also managed at a global level... So, we are governed by the policies, let's say, by the regulations that are managed by the MEN (U4Participant5).

English hegemony is also present when it comes to publishing. As part of the Plan de Desarrollo of some universities (U1, U4, U5), research and the way knowledge production is seen play an important role in high quality accreditation processes. English is said to be a predominant language in publications because of the impact these might have on national and international rankings, as expressed by this interviewee: “when it comes to publishing in another language, this has been promoted to be done mainly in English because there is a direct impact on...the classification systems of the journals” (U5Participant6). This ideology, as described by Hamel (2007), is a science-controlling strategy in academia that brings about strong hierarchical parameters in research and publications to the point of selecting and excluding the production of knowledge released in other languages.

In this sense, researchers become interested in and in need of publishing in English as a way to guarantee their production to be internationally recognized and thus validated by their universities. This links to their intention to compete within certain patterns in order to become visible: “...when we look at the issue of publications in any field, there is ...a statement that is frequently heard: if you do not publish in English, you do not exist” (U4Participant4). Another participant corroborates:

When publication in another language has been promoted, it has mainly been in English due to its direct impact on journal classification systems and the prominence of impactful journals. Most articles in these high-impact journals are written in English. Although there are some journals in Portuguese or Spanish, they are very marginal compared to the volume of English-language journals. The highest impact journals (Q1, Q2) are predominantly in English, making it necessary for researchers and universities to publish in English to gain visibility. (U5Participant6).

In addition to Spanish, although Colombian scholars publish in other languages, English has emerged as the most popular foreign language promoted by institutions. It has been chosen as the global language and universities have put pressure to produce knowledge in this language (Banks, 2002), situating it in privilege, while other cultures and languages are undervalued.

University Policy Invisibilities

The analysis suggests that, while institutional language policies are beginning to encourage alternative perspectives beyond the critical establishment of monolingual claims derived from the national bilingual policies and are considering options of multi and plurilingual policy projects, there are invisibilities in the design and implementation of those policies. To understand this, we were inspired by Mazzei's (2011) decolonial proposal on *silences as* an analytical tool that reveals unnoticed power relationships. Those silences are represented in the absence of voice or the exercise of oppressing other voices, which is usually the result of structural injustice. In particular, to guide the discussion, three dimensions of linguistic social injustice—economic inequality, cultural domination and unequal political participation (Piller, 2016)—are the basis for understanding how those invisibilities manifest in both institutional policies and the discourses of administrative representatives who described their experience towards those policies. The first characteristic has to do with institutional policies perpetuating the oblivion of economic imbalance.

Keeping in mind the socioeconomic conditions that characterize the Colombian context, it is important to remember that this country has been recently categorized as one of the most socioculturally imbalanced in South America (Cruz-Arcila, 2018). Under these circumstances, we aim to show how the economic imbalance seems to be exacerbated and also how these issues have been silenced in institutional policy. Institutional policies leave out the economic distribution that marks disadvantage and, consequently, causes a deeper division between *us* (the ones in privilege) and *the others* (the ones in disadvantage). Echoing Santos (2007), this division is such that the other side of the line vanishes as reality becomes non-existent. Nonexistence means not-existing in any relevant or comprehensible way of being (p. 43).

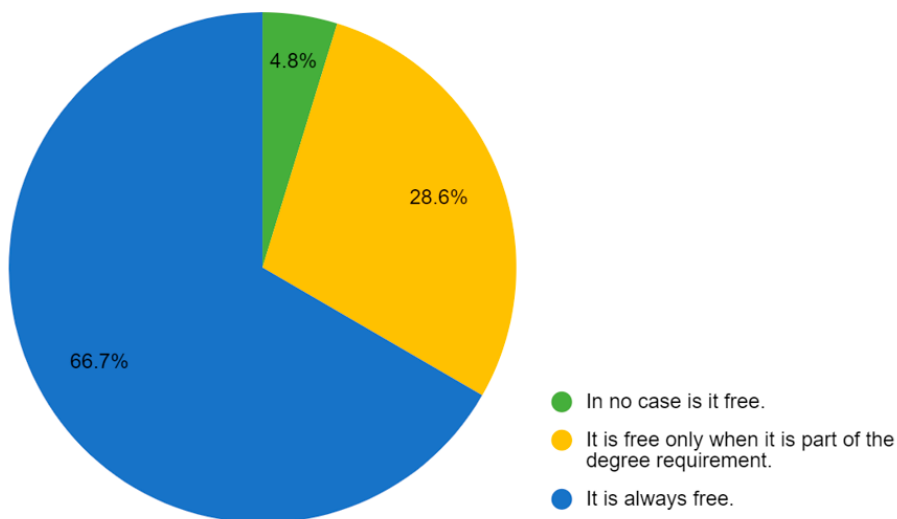
In the economic dimension, it is important to note that 14 of the 16 universities involved in the study were state universities, which primarily serve low socio-economic strata (MEN, n. d.). Therefore, socioeconomic privilege is not one of the characteristics defining the majority of those institutions. On the contrary, because of the disadvantageous social and economic conditions, one of the most critical aspects to implement multicultural policies

has to do with the lack of resources and government support, as affirmed by one of our interviewees (U5Participant7). In this sense, implicit relationships represent the silencing of socioeconomic realities that stand between policy intentions and students' academic and linguistic profiles.. This is reflected in strategies and guidelines students follow during their educational trajectories, especially at the undergraduate level, but similarly throughout their postgraduate education. It includes educational goals, the requirements to be admitted to the university, and the requirements for graduation. In this fashion, although other languages are emerging as part of the offer and requirements (e.g., CSL, ébëra Chamí, Kriol, Mandarin, and Japanese), English is quite prevalent at most of the universities as the students' best possibility for acquiring a second language (U2, U4, U5). At the undergraduate level, for example, that can be seen as an opportunity in superficial terms because the majority of those institutions offer this chance for free, through strategies of curricular inclusion (Figure 1).

However, these policies usually assume that, by doing this, students obtain expected optimal results. In opposition, negative results are interpreted either in deficit or in discriminatory practices

Figure 1 Language Course Offering

Is the offer to learn different languages, as part of mandatory or optional undergraduate education, free of charge?

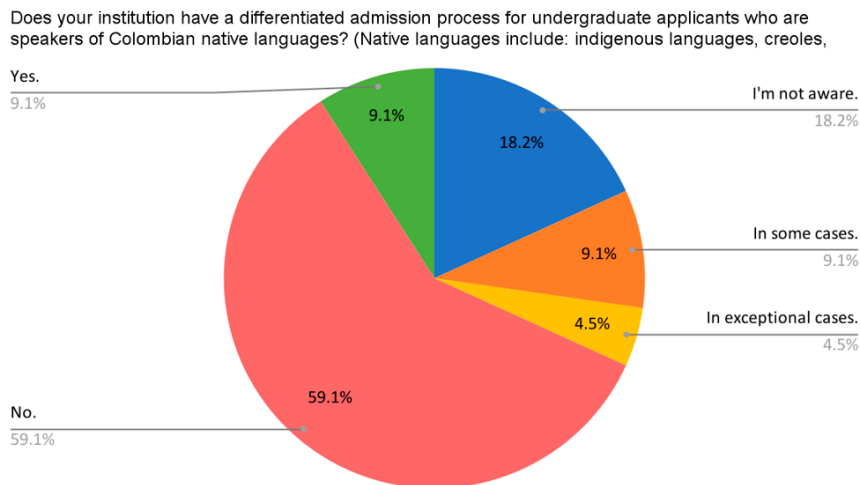


(Gillborn, 2005). In the frame of social justice outlined by CRT, those deficit perspectives evade and are silent on understanding inequality as a factor that configures an individual's identity and naturalizes poverty in racialized structures (Ortega & Soto, 2024). That is, students that belong to communities at a socio-economic disadvantage (ethnic, rural minorities and Deaf population, for example) are expected to develop homogenized learning attitudes towards the language, and their institutional communicational needs are invisibilized. As can be seen in Figure 2, native languages are rarely considered in admission processes. Also,

Figure 3 portrays the limited interpreting and translations services for these applicants.

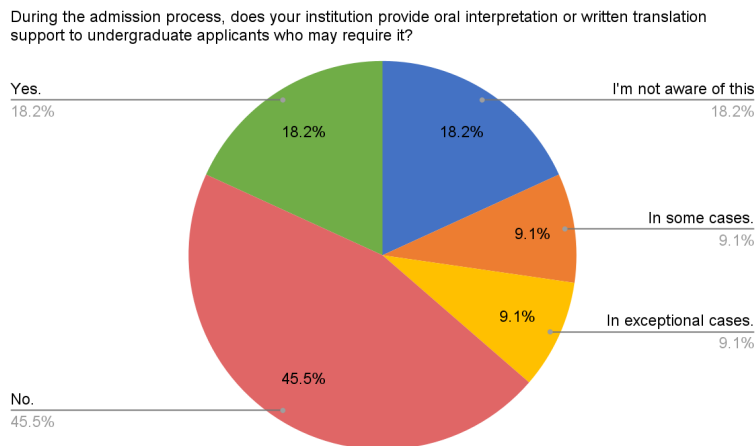
In the case of some postgraduate programs, the option to learn a second language is reduced to an acceptance or finishing requirement. This requirement is not free at any university, and, in some cases, it is validated through an international exam, e.g., TOEFL or IELTS (U2, U3). Additionally, these tests must be paid for in foreign currency, making this requirement even more expensive. Then, we find these situations silence economic distribution, increase pressures for students who have limited economic

Figure 2 Native Languages in Admission Processes



12

Figure 3 Interpreting and Translation in Admission Processes



conditions, and make it difficult for them to reach their academic goals. In this respect, U5Participant6 confirms: “if students do not reach their levels, they do not complete their program. Then, they cannot graduate either.... Then, this is mandatory.”

We find this silence on economic distribution to be intrinsically related to the cultural domination of English, a fact that creates dysconsciousness and abyssal thinking. The former has to do with the inability to critically understand reality as an effect of the historical formation of injustice (King, 1991), and the latter refers to “the creation and invisibilization of the ‘other’ located on the other side of the abyssal lines” (Bonilla Medina & Finardi, 2022, p. 827). This revelation relates to the oppression local communities may find within the university environment where their language and culture are absent and ignored. Despite some universities explicitly stating that different languages (though usually foreign languages) can be learned to fulfill graduation requirements, all of the interviewees noted that their universities (U1, U2, U3, U4, U5) adhered to official governmental guidelines regarding language proficiency, mirroring the CEFR (Ayala Zárate & Álvarez, 2005; Miranda Montenegro, 2023)—with most expecting undergraduates to achieve a B1 level. These mechanisms for recognizing achievements are shallow as they disregard the disadvantages of populations that differ greatly from communities where these frameworks were idealized and deepen constructions on disparity that students could bring to the institution. Therefore, students who do not achieve those suggested levels enroot themselves in the dominant discourses of English as success and are faced with a choice: either they achieve their linguistic goals by investing money on those exams or they self-discriminate as being part of the subalternized individuals who are “not able” to achieve expected language goals.

Policies usually disregard the individual and collective possibilities of special populations. For instance, as shown in Figure 2, although multilingual policies

promote intercultural, plural and multilingual perspectives as their approach (U1, U3, U5), in practice, the diverse needs of different groups of speakers do not receive adequate attention. For example: “The university is always looking to train graduates ...that master a language. We focus mainly on foreign ones. In this case, a language that gives opportunities to these graduates... to study and become better” (U4Participant5).

From another perspective, the institutional environment appears to be insufficient to reach multilingual and multicultural goals. In this regard, we noticed that other languages are introduced as a requirement for the university professor profile in their hiring and categorization processes (U1, U2, U3, U4, U5). Nonetheless, similar to what happens with students’ educational goals, silence is shown in how the universities afford teaching devices to meet those language needs. One of our participants (U3) suggests accordingly: “the university establishes mechanisms to evaluate students but does not provide mechanisms to turn this into a successful process”. Last but not least, the physical and pedagogical environment is clearly more silent on the community’s needs as reported in the cross-analysis of documents. Only U5 pointed out hiring of professional interpreters to support institutional access to Deaf students who are CSL users. The silence on socio-cultural differences as well as the suppression of the voice of the multilingual and multicultural populations push the pressure for recognition, ignoring constructions of empathy or a distant relationship with the “*other*”. Hence, dysconsciousness also produces abyssal thinking by standing on normalized discriminatory practices.

The last layer we want to explore is the invisibility of participation in policy making as a question of neoliberal pressures and privilege. Here, we refer to the work of policy agents, that is, individuals, groups or entities who are responsible for the design, interpretation, appropriation and follow up process of language policies. Their roles

are important as they decide towards bilingualism, multilingualism or plurilingualism as part of institutional identity. In this sense, we found that the development and delivery of policy documents are handled by collegiate bodies such as the Superior⁵ and the Academic Councils⁶ in public universities, and the Board of Directors in private universities, who have been assigned this responsibility. Although the support documents by some universities (U1, U3) refer to teachers, students, administrators and ethnic communities participating in policy construction, the collegiate entities are usually the ones participating in the planning of institutional policies. Then, it can be inferred that a top-down approach to policy making remains in practice. This analysis suggests that *silence* is a continuum in terms of participation as none of the official documents presented explicit information about communities or representatives of communities belonging to the multi-diversity of the Colombian territory having a voice in the planning, design and delivery of institutional language policies.

This presumptive absence of participation of diverse communities suggests that the promulgation of multilingual or plurilingual policies maintains a monolingual, monocultural view since reality continues to be observed from an outsiders' perspective (Delgado & Stefancic, 2001). That is, the ones commanding the process of policy development are people who do not represent the sensibilities of racialized (ethnic, class, gender) minorities who can provide valuable understanding of necessary adjustments. From one perspective, policymakers are transitionally influenced by their privileged position; but, from another, they are highly influenced by the pressures of neoliberal discourses reproduced in national and international policy mandates forcing them to comply with global marketing demands (Bonilla-Medina & Samacá-Bohórquez, 2023; Miranda & Valencia, 2019). It is clear that institutional policies impregnated with neoliberal interests

underscore the power of institutional entities that subaltern the voice of the communities that should be benefited by multilingual and multicultural policies. Thus, policy decisions tend to invisibilize not only minoritized identities but also their languages by following the ideas that language policies use to hierarchize English and Spanish over other languages in the country (Usma Wilches, 2009). This ongoing prominence prolongs discriminatory practices.

Initiatives for Multilingualism: Opening Decolonial Cracks

As previously mentioned, English has been hierarchized as the language of science (Hamel, 2007) and a required skill in higher education, tagging minoritized languages as non-desirable. Resistance to this narrative is latent and sometimes apparent, such as in some initiatives by the participating institutions that have opened decolonial cracks, challenging the coloniality of language (Veronelli, 2015). According to Walsh (2015), "the cracks become the place and space from which action, militancy, resistance, insurgency, transgression and pedagogy are advanced, alliances are built and something else is invented, created and constructed" (p. 9). In the following, we detail some instances of these cracks.

Our data show that universities are expanding their repertoire of institutional languages. For instance, most institutions provide courses in different languages, including CSL and native languages. CSL is offered at several universities, used in the institutional webpage and anthem of one of them (U5), and the means of instruction of an academic program (U1). In fact, according to survey results, seven out of the 16 surveyed institutions have a differentiated admission process for undergraduate applicants who are CSL users. As for the increase in motivation to study this language, one interviewee affirms: "There is an increasing interest among students in learning CSL... For example, I see this in this new request [of courses] from Engineering

5 Consejo Superior

6 Consejo Académico

students, Architecture, and other programs that had never requested CSL” (U1Participant1).

Indigenous languages such as Nasa-Yuwe, Kriol, ēbēra Chamí, Wayuunaiki and Miníka, which were not studied or even heard of in universities before, have become part of the linguistic landscape at these institutions, challenging the “complicities with capitalism” (Walsh, 2023, p. 19) of global universities that often uncritically accept English as the only language deserving to be part of the official curriculum. In valuing Colombia’s native languages as part of the country’s cultural heritage, four of the surveyed universities have developed differentiated admissions processes for undergraduate applicants who speak native Colombian languages, and the same number of institutions offer optional courses in Indigenous languages.

Besides, we found that U5 has also designed its institutional printed pieces in native languages. Regarding the new place of native languages in the institution, one interviewee mentioned: “It seems to me that [it] has been a success from the point of view of attenuating the hegemony of English... The program... has also opened a space... that allows us to recognize Indigenous languages within the university” (U4Participant4).

Faculty and administrators have adapted policies and purposefully made changes that take into account the sociolinguistic profile of the institutions and society at large. For instance, in U4, the usefulness of the requirement for undergraduate students from the foreign languages program to write the thesis in English or French was questioned:

Up to a few years ago . . . our final degree projects were in English or French... At a certain point in our history, we realized something: What is the readability of these works within the community we work with? Perhaps none. Why do we only write our texts in English and French in the hope that there is an imaginary public? (U4Participant 4).

In U4, writing the thesis in English or French was denaturalized as faculty unlearned (Walsh, 2023) the established ‘need’ to show that language students are capable of producing this academic genre in foreign languages. Instead, the focus readdressed the actual language practices of the readers, dismissing the elaborated “inevitability” of English monolingualism in academic publications (Hamel, 2007). Similarly, the foreign language entry requirement for some graduate programs was lifted in U6 as this university realized that keeping the requirement would restrict the study opportunity for a large number of applicants. Likewise, U1 decided to change the foreign language requirement in the job openings as “it was seen as a barrier, a limitation for professors to be appointed” (U1Participant1).

Not only have universities adapted their restrictive policies, but they have also created new institutional multilingual and plurilingual ones. We identified three recent institutional policies focused on multi- and plurilingualism (U1, U3, U5) that include the country’s linguistic diversity in an attempt to replace previous official documents focused on English. These policies seek to recognize, respect and value the linguistic and cultural diversity of the country while also aiming at goals ranging from sharing knowledge production to achieving access and equity. The documents take the rhetorical forms of institutional program (U3) and language policy (U1, U5).

U3 embraces the term *plurilingualism* to refer to “the ability of individuals to use more than one language or variety of language as a way to ensure better communication and a means to access cultural heritage.” In this conceptualization, U3 follows the tradition of the Council of Europe, which distinguishes between individual plurilingualism—that can be achieved through education—and social multilingualism—which is already present in societies (Ruiz Bikandi, 2012).

U1 chooses the concept of *multilingualism*, which they define as “the flexible use that individuals or

social groups make of their communicative repertoire, with resources in two or more languages and varying levels of proficiency...” (U1Participant1). In these conceptualizations, both the individual and social use of languages are considered part of multilingualism (García et al., 2023). For its part, U5 prefers to invoke second and foreign language proficiency and focus on language education for undergraduate students. The delay in sanctioning these three policies, proposed over a year ago for U1 and U3, may reveal the challenges these initiatives face in gaining institutional agreement.

Besides policy development, translation services also account for an interest in multilingualism. Although the translation of written documents involves mostly English, the fact that four of the 16 institutions surveyed translate documents into other foreign languages and that one university does translation into CSL evidences an interest in translation services that might continue to grow, as this interviewee points out: “In the translation agency, that has taken off a lot, the number of people looking for us to translate texts from Spanish into English... We hope it becomes more multilingual” (U5Participant8). U5Participant8’s aspiration to provide translations in languages other than English reflects her commitment to inclusivity and addressing disparities in language representation and status.

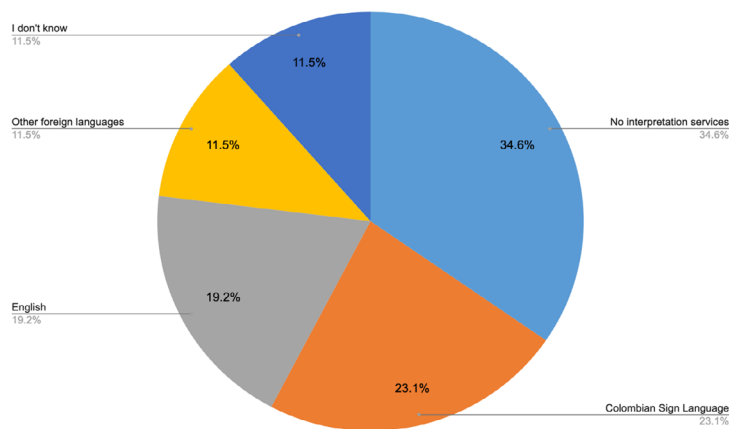
Survey results also suggest that some universities provide interpreting services, mainly in CSL (Figure 4). Acknowledging the importance of having interpreting services, an interviewee comments: “I’m in charge of hiring the professors of the Interpreting program and I can’t communicate with them, right? ... there are the interpreters, [and] there is the professor [name], who serves as a channel” (U1Participant1).

Another strategy for expanding interpreting is through the academic offer. Two universities provide undergraduate programs on CSL translation and interpreting. By educating professionals in this field, they contribute to improving accessibility to social and academic life for the Deaf community and individuals without access to foreign languages.

Conclusions

This research informs various areas of language policy in higher education. As demonstrated in the study, institutional language policy entails key critical social, cultural and economic issues that are often ignored, such as professor recruitment, knowledge dissemination, or institutional environment. As a recommendation, we are certain that addressing language policy from such a broader perspective within universities—and

Figure 4 Interpreting Services Offer



not just considering issues related to teaching and learning—allows for a better understanding of the complexities of how language-related decisions and contextual relationships impact language use, status and ideologies, in addition to acquisition.

From a critical and decolonial perspective, it is observable in the results that several multilingual and multicultural intentions in institutional language policies in higher education still remain in an atmosphere where English predominates over other foreign and local languages. This prevalence perpetuates social inequalities represented and accentuated in oblivion of economic imbalance, invisibility of cultural domination and disparity of political participation mediated by English-centered policies. In this regard, a second recommendation is to review current policies that privilege English to ensure they do not perpetuate social, economic, and cultural inequalities. When institutional language policies are labeled as foreign language policies but focus solely on English, they may conceal these inequalities.

A salient concern arising from the study is the disregard for a multilingual institutional environment. Access to a multilingual environment creates an atmosphere that is conducive to getting acquainted with and appreciating languages, which is a simple but primary aim of multilingual policies. As criticized by Piller (2016), policies on multilingualism keep on configuring white supremacy and Eurocentric views that invisibilize and silence the knowledge and needs of marginalized communities, including the community of English as second language speakers in the global sphere. In this way, we see that the imaginaries surrounding the language and the political intentions to develop inclusive practices of multilingualism are still insufficient and scarce.

Despite the still pervasive English monolingual mindset in higher education, we acknowledge that language policies *otherwise* are beginning to open up spaces for multilingualism, embracing linguistic diversity. Universities have begun to recognize historically

neglected languages, such as Indigenous ones. This is a step forward in recognizing the sociocultural identity of these languages speakers and contributing to equity. However, it is necessary to transition to explicit and official institutional policies that reposition these languages by granting them a more permanent role in higher education. As Walsh (2023) notes, “[t]he fissures and cracks are not the solution, but the possibility of something else, something present, emerging, and persistently taking shape and hold” (p. 7).

Therefore, as universities strive for linguistic diversity, it is imperative to determine, identify, and address the underlying structural injustices that perpetuate inequalities. If the education system works persistently to defeat historic and contemporary barriers—through raising awareness of social issues in policy making by recognizing that such praxis may hinder access and limit opportunities for diverse student populations—a multilingual perspective could start to take form.

References

- Álvarez Valencia, J. A. & Miranda, N. (2022). Indigenous students’ agency vis-à-vis the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 470–488. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2053952>
- Ayala Zárate, J. & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7(1), 7–26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian higher education: A decade of stagnation. *Profile*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. *Race*,

ethnicity and education, 5(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>

Bonilla-Medina, S. X. (2018). *Racial identity in educational practices in the context of Colombia*. [Doctoral thesis in Education]. University of East London, London.

Bonilla Medina, S. X., & Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the global South. *Íkala*, 27(3), 822–839. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a13>

Bonilla-Medina, S. X., & Samacá-Bohórquez, Y. (2023). Disobedient ELT research breaking the rules, finding alternatives, invoking other ontologies. In C. H. Guerrero-Nieto (Ed), *Unauthorized outlooks on second languages education and policies. Voices from Colombia*, (pp. 15–33). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45051-8_2

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>

18

Chaves, M., & Zambrano, M. (2006). From blanqueamiento to reindigenización: Paradoxes of mestizaje and multiculturalism in contemporary Colombia. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 80, 5–23. <https://doi.org/10.18352/erlacs.9652>

Cruz-Arcila, F (2018). *Recognising invisibility: The positioning of rural English language teachers in the Colombian context*. [Doctoral thesis] School of Education, Communication and Society Faculty Social Science and Public Policy. King's College London.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory. An introduction*. New York University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780195301731.013.51089>

De Jong, E. J., Li, Z., Zafar, A. M., & Wu, C. H. (2016). Language policy in multilingual contexts: Revisiting Ruiz's "language-as-resource" orientation. *Bilingual Research Journal*, 39(3–4), 200–212. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1224988>

Díez-Astruga, P. (2020). Multilingüismo vs. plurilingüismo y sus implicaciones en los sistemas educativos. *Espiral. Revista de la Consejería de Educación en Bulgaria*, (24), 7-11.

Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etno-educación en Colombia con énfasis en política pública*. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/>

[recurso/estado-del-arte-de-la-etnoeducacion-en-colombia-co/](https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estado-del-arte-de-la-etnoeducacion-en-colombia-co/)

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2023). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals. In J. Scott & M. Bajaj (Eds.). *World Yearbook of Education 2023. Racialization and Educational Inequality in Global Perspective* (pp. 81–99). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003241393-7>

Gillborn, D (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485–505. <https://doi.org/10.1080/02680930500132346>

Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo 'standards', institutional racism and education policy. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1746197906060715>

Groff, C. (2018). Language policy and language ideology: Ecological perspectives on language and education in the Himalayan foothills. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/aeq.12235>

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10(1), 27–45.

Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11–24.

Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile*, 12(2), 33–49.

Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53–71. <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.

Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>

Johnson, D. C. (2023). Critical empirical approaches in language policy and planning. In M. Gazzola, F. Gobbo, D. C. Johnson, & J. A. Leoni de León. (Eds.), *Epistemological and theoretical foundations in language policy and planning* (pp. 15–40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22315-0_2

King, J. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of*

- Negro Education*, 60(2), 133–146. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- 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>
- Malsbary, C. (2014). “Will this hell never end?": Substantiating and resisting race-language policies in a multilingual high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(4), 373–390. <https://doi.org/10.1111/aeq.12076>
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Mazzei, L. (2011). Desiring silence: gender, race and pedagogy in education. *British Educational Research Journal*, 37(4), 657–669. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487934>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Al Tablero. Bases para una nación bilingüe y competitiva*. MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés 2015–2025. Documento de socialización*. MEN
- Ministerio de Educación Nacional (n.d). *La educación superior en Colombia. Colombia potencia de la vida*. Retrieved from: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416059_recurso_13.pdf
- Miranda, N. & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the ‘challenge’: ELT policy ideology and the new breach among state-funded schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282–294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Miranda Montenegro, I. R. (2023). *Globalización y bilingüización en Colombia*. Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586607889>
- OAS (2004). *Report of a special session on reflection and analysis about the nature of a future inter-American meeting against racism and any form of discrimination and intolerance*. [Report]. http://oas.org/dil/CP-CAJP_2323-06_add6_eng.doc
- Ortega, Y. & Piccardo, E. (2018). Plurilingualism in the new era: A conversation with Enrica Piccardo. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 75–91.
- Ortega, A. & Soto, D. (2024). Naturalización del racismo: silencios y evasiones en las prácticas de los docentes en el aula de inglés. In S. X. Bonilla-Medina, F. Cruz-Arcila, & V. Solano-Cohen (Eds.), *Raza, racialización y educación en segundas lenguas: Hacia pedagogías del empoderamiento intercultural y la justicia social*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, J., Usma, J., & Gutiérrez, C. (2020). Critical intercultural dialogue opening new paths for internationalisation in HE. In U. Lundgren, P. Castro, & J. Woodin (Eds.), *Educational approaches to internationalization through intercultural dialogue* (pp. 71–85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444289-6>
- Petrova, G. (2024) *UNESCO Chair Language Policies for Multilingualism. Preserving Multiculturalism and Multilingualism in Brazil*. <https://ssrn.com/abstract=4685134>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to Applied Linguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487934>
- Ramos Pineda, C. A. ., Gamboa Mora, M. C. ., & Morales Barrera, M. (2021). El éxito de una política de educación escolar en Colombia: mucho más que bilingüismo. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 2(2), 53-64. <https://doi.org/10.22490/27452115.5308>
- Rendon, J. P. (2019). Exploring EFL teachers' activity and identity construction through the path of private institutional policies. [Master's thesis]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Roux, G., & Soler Millán G. C. (2023). Unilingualism and unibilingualism in Colombia. *Applied Linguistics*, 45(2), 348–363. <https://doi.org/10.1093/applin/amad030>
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60(2), 65–76.
- Santos, B. d. S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89. <http://www.jstor.org/stable/40241677>
- Soler Castillo, S. & Pardo Abril, N. G. (2009). Discourse and racism in Colombia: Five centuries of invisibility and exclusion. In T. van Dijk (Ed.), *Racism and discourse in Latin America* (pp. 131–170). Rowman & Littlefield Publisher.
- Triviño Garzón, L. & Rojas Curieux, T. (2023). Colombia on the path to linguistic revitalization: Some thoughts from Cauca. In N. Miranda, A. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 70–85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-7>

- Usma Wilches, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile*, 11(1), 123–141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. M. & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English. Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229–254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Valencia Giraldo, S., Miranda, N. & de Mejía, A. M. (2023). Multilingual Colombia: Dimensions of linguistic and cultural diversity. In N. Miranda, A. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 13–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-2>
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas humanística*, (81), 33–58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- Wade, P. (1995). *Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia*. JHU Press. <https://doi.org/10.56021/9780801844584>
- Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala, *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9–21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>
- Walsh, C. (2023). *Rising up, living on: Re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478024156>

Appendix: Sample of survey questions*

Multilingualism Policies for Higher Education Access

20

1. In your institution, is the admissions process for undergraduate programs done only in Spanish (information about the programs, submitting documentation, admission tests, registration, enrollment, etc.) or can it be done in other languages?
 - Only in Spanish.
 - In Spanish and in some cases in other languages.
 - In Spanish and in exceptional cases in other languages.
 - I don't know.
2. Does your institution have a differentiated admissions process for undergraduate applicants who use Colombian Sign Language?
 - Yes.
 - In some cases.
 - In exceptional cases.
3. Does your institution have a differentiated admissions process for undergraduate applicants who speak Colombian Native languages (Native languages include Creole, Indigenous and Romani languages)?
 - I don't know.
 - Yes.
 - In some cases.
 - In exceptional cases.
 - No.
 - I don't know.
4. Does your institution have a differentiated admissions process for undergraduate applicants who speak a foreign language?
 - Yes.
 - In some cases.
 - In exceptional cases.
 - I don't know.

*Note: Questions were asked in Spanish but translated into English for this article.

How to cite this article: Miranda, N., Bonilla-Medina, S. X., Usma, J., Encarnación, C., Silva-Londoño, E., & Martínez-Bula, L. (2024). Multilingual policies and practices in higher education: A nationwide exploration in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e2357019. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>

PÉRDIDA EN LOCALIZACIÓN EN LAS VERSIONES EN FRANCÉS DE SITIOS WEB DEL SECTOR AGROALIMENTARIO ANDALUZ

LOCALISATION LOSS IN THE FRENCH VERSIONS OF WEBSITES FROM THE ANDALUSIAN AGRI-FOOD SECTOR

PERTES DE LOCALISATION DANS LES VERSIONS FRANÇAISES DES SITES WEB DU SECTEUR AGROALIMENTAIRE ANDALOU

PERDAS DE LOCALIZAÇÃO NAS VERSÕES FRANCESAS DE SITES DO SETOR AGROALIMENTAR DA ANDALUZIA

Cristina de las Montañas

Ramírez-Delgado

Profesora asociada, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

clramdel@upo.es

<https://orcid.org/0000-0001-9731-4484>

<https://orcid.org/0000-0001-9731-4484>

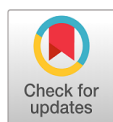
RESUMEN

Diferentes estudios en traductología que abordan el tema del género textual sitio web corporativo dan cuenta de la pérdida de contenido que se manifiesta en las versiones localizadas con respecto a las versiones originales. El presente estudio se centra en el análisis contrastivo de un corpus de secciones de inicio y productos pertenecientes a sitios web corporativos del sector agroalimentario andaluz en su versión original (español) y en sus versiones localizadas al inglés y francés, siguiendo la taxonomía de errores en localización. El análisis se enfoca más concretamente en la evaluación de la pérdida de contenido en las versiones en francés, pues Francia es uno de los principales destinos de exportación para la industria agroalimentaria andaluza, mientras las versiones en lengua inglesa, por su estatus de lengua internacional, suelen presentar menos carencias que las localizadas a otras lenguas. Los resultados arrojan deficiencias relacionadas principalmente con omisiones de contenido, texto sin traducir y el uso del inglés en las versiones en francés, lo que sitúa a estas últimas en una posición de mayor desventaja con respecto a las versiones en inglés.

Palabras clave: género textual sitio web corporativo, error en localización, pérdida en localización, sitios web corporativos, traducción

ABSTRACT

Research in translation studies addressing the corporate website text genre has reported some content loss that occurs in localized versions when compared to the original versions. This study focuses on the contrastive analysis of a corpus of homepages and products sections from corporate websites from the Andalusian



Recibido: 2024-02-15 / Aceptado: 2024-09-09 / Publicado: 2024-09-

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356316>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-27, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

agri-food sector, studying their original versions (in Spanish) and the versions localised into English and French, according to a localization error taxonomy. The analysis focuses on assessing content loss in French versions, given that France is one of the main export destinations of the Andalusian agri-food industry. It is worth noticing that English versions tend to have less shortcomings than those localised into other languages, which may be due to the international status of this language. Results show mainly shortcomings related to content omissions, untranslated text, and English text in versions localised into French, which puts French versions at a disadvantage in relation to English versions.

Keywords: corporate website text genre, localisation error, localisation loss, corporate websites, translation

RESUMÉ

Différentes études en traductologie qui abordent la question du genre textuel site web d'entreprise montrent une perte de contenu qui est apparente dans les versions localisées par rapport aux versions originales. La présente étude se concentre sur l'analyse contrastive d'un corpus de pages d'accueil et de produits appartenant à des sites web d'entreprises du secteur agroalimentaire andalou dans leur version originale (espagnole) et dans leurs versions localisées en anglais et en français, en suivant la taxonomie des erreurs de localisation. L'analyse se concentre plus particulièrement sur l'évaluation de la perte de contenu dans les versions françaises, étant donné que la France est l'une des principales destinations d'exportation de l'industrie agroalimentaire andalouse, tandis que les versions anglaises, en raison de leur statut de langue internationale, ont tendance à présenter moins de lacunes que les versions localisées dans d'autres langues. Les résultats montrent des lacunes principalement liées à des omissions de contenu, à des textes non traduits et à l'utilisation de l'anglais dans les versions françaises, ce qui désavantage ces dernières par rapport aux versions anglaises.

Mots-clés: genre textuel site web d'entreprise, erreur de localisation, perte de localisation, sites web d'entreprises, traduction

RESUMO

Diferentes estudos em estudos de tradução que abordam a questão do gênero textual do sítio web corporativo mostram perda de conteúdo que se manifesta nas versões localizadas em relação às versões originais. O presente estudo centra-se na análise contrastiva de um corpus de páginas iniciais e seções de produto pertencentes a sítios web corporativos do setor agroalimentar andaluz na sua versão original (espanhol) e nas versões localizadas para inglês e francês, seguindo a taxonomia dos erros de localização. A análise centra-se mais especificamente na avaliação da perda de conteúdo nas versões em francês, uma vez que a França é um dos principais destinos de exportação da indústria agroalimentar andaluza, enquanto as versões em inglês, devido ao seu estatuto de língua internacional, tendem a apresentar menos deficiências do que as versões localizadas noutras línguas. Os resultados mostram lacunas relacionadas principalmente com omissões de conteúdo, textos não traduzidos e a utilização do inglês nas versões francesas, o que as coloca em desvantagem em relação às versões inglesas.

Palavras-chave: gênero textual sítio web empresarial, erro de localização, perda de localização, sítios web de empresas, tradução

Introducción

La investigación de la que este artículo da cuenta se centra en el análisis de sitios web corporativos del sector agroalimentario andaluz, tanto de sus versiones originales en español (VOE) como de sus versiones localizadas al inglés (VLI) y al francés (VLF), prestando especial atención a las VLF, con el fin de comprobar si estas presentan una pérdida en localización (pérdida de contenido) que pueda limitar o impedir el acceso a la información a compradores o clientes potenciales francoparlantes con respecto a los destinatarios de las VOE y VLI.

Después de confirmarse las hipótesis de que el inglés, por su estatus de lengua franca o internacional, goza de mayor presencia en la red en general y, más específicamente, en el contexto de los sitios web agroalimentarios andaluzes (Medina Reguera y Ramírez Delgado, 2015a, 2015b; Ramírez Delgado, 2017), el objetivo de este estudio consiste en, por un lado, analizar y cuantificar la presencia actual del francés en el conjunto de los mencionados sitios web con respecto a la del inglés, realizando una comparación entre los resultados actuales y los obtenidos por Ramírez Delgado (2017); y, por otro, evaluar la calidad de las VLF de estos sitios web en comparación con las VOE y las VLI, sobre la base de las nociones de *pérdida en localización* y *error en localización* (Jiménez-Crespo, 2011, 2012).

Este estudio parte de la necesidad de ahondar en el análisis cualitativo del género textual *sitio web corporativo* (Jiménez-Crespo 2008, 2013), en concreto, del contenido que se halla en las versiones localizadas de los sitios web corporativos de empresas agroalimentarias andaluzas con respecto a sus VOE, desde la perspectiva de la traducción y la adaptación de este contenido para las audiencias de diferentes mercados. La adecuación del contenido de las versiones localizadas, en relación con las VOE, desde el punto de vista lingüístico y traductológico, constituye una condición esencial para una comunicación efectiva y eficiente.

La importancia de los cibergéneros o géneros textuales digitales es más que evidente, por la supremacía de internet y del medio web en el contexto de la publicación, difusión, consulta e intercambio de información de cualquier índole, principalmente en el ámbito de un mercado global eminentemente digitalizado, que precisa que el contenido de estos sitios web se adapte lingüística y culturalmente a las audiencias de los diferentes mercados. A pesar de ello y de que existen estudios sobre la calidad de su contenido desde la perspectiva traductológica (Aguayo Arrabal y Ramírez Delgado, 2022; Bolaños Medina *et al.*, 2005; Jiménez-Crespo, 2008, 2012; Medina Reguera y Ramírez Delgado, 2015a, 2015b; Ramírez Delgado, 2017), no abundan en traductología los trabajos centrados en la calidad de la localización en este género textual concreto.

Por otro lado, la importancia de las VLF en este estudio se justifica por el hecho de que Francia constituye el segundo mercado destinatario de las exportaciones de los productos agroalimentarios andaluzes (Europa Press, 2023) y por la conveniencia de comprobar si, en este caso concreto, también se cumple la hipótesis del estatus de *lingua franca* del inglés.

El presente trabajo se articula en un marco teórico, que presenta el concepto de *localización* como punto de partida y en torno al cual se abordan aspectos más específicos como la presentación y definición del género textual que ocupa en este caso, el *sitio web corporativo*, y las nociones de *error de localización* y *pérdida en localización*, que constituyen la base del método y análisis del corpus objeto de estudio. Luego, se describe la metodología de investigación, que comprende la definición del método de análisis y las fases de las que consta el estudio, en línea con los objetivos propuestos, lo que permite la posterior exposición de los resultados y la síntesis de estos en la discusión de los mismos. Finalmente, se presentan las conclusiones, así como las limitaciones del trabajo y las futuras líneas de acción.

Marco teórico

En este apartado se abordan los principales conceptos teóricos que constituyen el marco referencial del presente estudio, el cual tiene como base el concepto de *localización*.

La localización consiste en la adaptación de un producto con el fin de que este responda a los requisitos o particularidades lingüísticas y culturales propias de un mercado concreto o *locale* (World Wide Web Consortium, 2005), el cual está integrado por una comunidad (puede ser una región o país) que comparte la misma lengua, sistema de escritura y una serie de particularidades culturales que requieren que un producto sea específicamente adaptado para esa audiencia (Sandrini, 2005). La localización es un proceso que surge en el contexto de la globalización y es esencial para el desarrollo de esta misma, pues forma parte del ciclo de desarrollo de cualquier producto que se vaya a distribuir globalmente (The Localization Industry Standards Association, 2007).

A menudo, se equipara la localización o las características de este proceso al de traducción, pero la localización es un concepto y proceso más amplio, que además de la traducción del contenido textual, implica igualmente la adaptación de componentes visuales, funcionales que también son parte del contenido, etc., lo que da lugar a que en el propio proceso de localización existan problemas o retos asociados no solo a la dimensión lingüística del producto, sino también a la dimensión cultural y a su dimensión técnica (The Localization Industry Standards Association, 2007).

El “producto” en el contexto de la localización tiene como características la naturaleza tecnológica y la multimodalidad (contenidos web, *software*, videojuegos y aplicaciones para dispositivos móviles), lo que significa que el texto forma parte de un conjunto más amplio de elementos con los que se encuentra en armonía.

El sitio web como género textual

El desarrollo de internet propició el surgimiento de nuevas formas de comunicación en el medio web, que dieron lugar a nuevos géneros textuales. Estos, concebidos para ser incluidos en la World Wide Web, reciben el nombre de “cibergéneros” (Shepherd y Watters, 1999). Entre ellos, el sitio web constituye el concepto o modelo básico de presentación y organización de los contenidos en la World Wide Web.

Técnicamente, un *sitio web* es una combinación de documentos (páginas web) hipervinculados, que se agrupan o son accesibles por medio de un dominio específico (Ramírez Delgado, 2017), los cuales se disponen de forma jerárquica, definiendo las secciones y subsecciones del sitio. Desde el punto de vista textual, el sitio web es una unidad global y coherente, en la cual se circunscribe el texto en cuestión (Jiménez-Crespo, 2008).

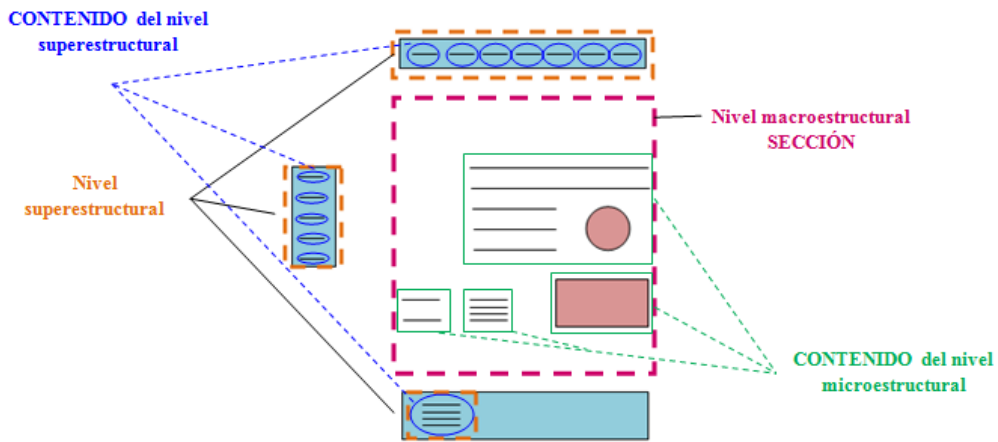
Como cualquier género textual, el sitio web o *homepage web genre* (Jiménez-Crespo, 2013) contiene una serie de niveles textuales, en los que pueden identificarse diferentes errores de localización y casos de pérdida, como se observará a lo largo del presente estudio. Estos se basan en los conceptos de *sección* (entendiéndose esta como una página web completa dentro del sitio web) y de *contenido* (parte de la página web). En la Figura 1 se ilustran estos tres niveles, los cuales se describen a continuación.

La *superestructura* se correspondería con el “mapa” o “índice” del sitio web, común a todas las páginas o secciones del sitio, y permite que el usuario navegue a través del mismo.

La *macroestructura* viene definida por el nivel de sección o página completa, como una unidad dentro del sitio web, que alberga información de una temática o tipo concreto.

Finalmente, la *microestructura* se materializa en los elementos que se visualizan en cada página web (texto, imágenes, etc.), que encarnan el contenido

Figura 1 Niveles textuales del género sitio web



Fuente: Ramírez Delgado (2017, p. 465).

o significado semántico de la macroestructura (Jiménez-Crespo, 2013). La disposición de los elementos microestructurales en el hipertexto no es lineal, pues este se caracteriza por su naturaleza abierta y por una ausencia de secuencialidad (Jonassen, 1989), lo que hace que la lectura del contenido no siga un orden establecido, sino que el lector quien escanea y selecciona la información que le interesa (Sandrini, 2005).

El sitio web corporativo y el mercado global

El *sitio web corporativo* es la herramienta que define la presencia de una empresa en internet, además de ser un indicador de innovación y de adopción de un nuevo modelo de negocio por parte de esta (Rizov *et al.*, 2022). En esta línea, constituye la herramienta de promoción que las empresas han adoptado más rápidamente, pues no solo es un género de gran importancia para las empresas, sino que, además, ya en los primeros años de su existencia, se le consideraba el género dominante en internet y continuaría siéndolo (Ormeño, 2007).

Los sitios web corporativos persiguen una estrategia corporativa global, encaminada a aprovechar las ventajas que ofrece el medio web y para llegar a una audiencia lo más amplia posible. La traducción y la adaptación de los contenidos de estos

sitios web corporativos constituirá la base para lograr establecer una comunicación clara y directa con los clientes potenciales:

A key issue in the quest for global success through the Internet is the ability to design a web site that draws targeted customers, generates the desired behaviour (be it a purchase or otherwise), builds trust and loyalty with these costumers [...]. (Singh y Pereira, 2005, p. ix)

Pérdida y error en localización

La *localisation loss* o pérdida en localización (Jiménez-Crespo, 2012) está relacionada con la naturaleza dinámica y abierta del hipertexto, base de los géneros web, y a menudo es consecuencia de obstáculos, como la falta de tiempo y de recursos en el proceso de localización. Se trata, por tanto, de una noción alejada del tan estudiado concepto de *pérdida en traducción* en los estudios en traducción, que está ligado, a su vez, a la no equivalencia e intraducibilidad (Bassnett, 1991).

La pérdida en localización define la omisión o no traducción de secciones completas o parte del contenido de las mismas en las VL, lo que incurre inevitablemente en una pérdida de información. El concepto de *pérdida en localización* está ligado al de *error en localización*, mencionado por primera vez por Pierini (2007) y abordado en mayor

profundidad en Jiménez-Crespo (2011, 2013), pionero en la propuesta de una categoría independiente de errores en localización en su taxonomía de errores de traducción presentes en géneros web.

Según Jiménez-Crespo, los errores de localización no pueden atribuirse a carencias o decisiones inadecuadas tomadas por el traductor en el proceso de traducción, sino más bien a problemas de funcionalidad o que emanan de decisiones tomadas en alguna de las fases del proceso de localización por el cliente o los desarrolladores (2011). Este concepto constituye la base de estudios posteriores centrados también en la recopilación, definición y tipificación de errores en localización (Medina Reguera y Ramírez Delgado, 2015b; Ramírez Delgado, 2017), proponiéndose, en el último autor referenciado, una taxonomía de este tipo de errores, que supuso una ampliación de las categorías ya propuestas por Jiménez-Crespo (2011, 2013).

6 Dicha taxonomía incluye cuatro categorías basadas en la forma en la que el error afecta al contenido:

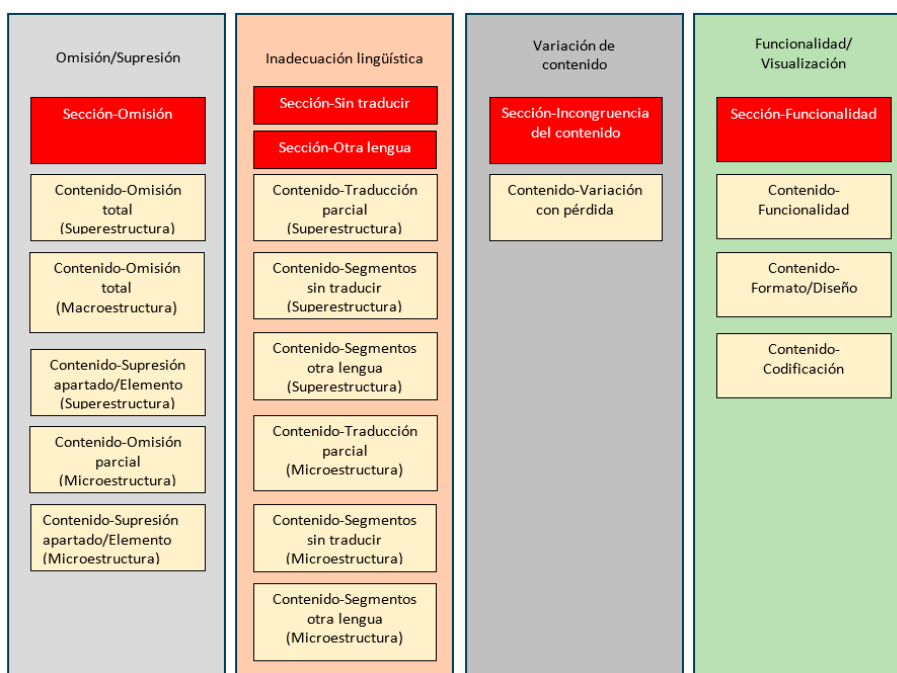
errores de omisión o supresión de contenido, de inadecuación lingüística (secciones o partes del contenido sin traducir o en una tercera lengua), de variación de contenido (el contenido en la versión localizada es menos específico) y errores de funcionalidad/visualización (relacionados con la dimensión técnica o funcional, y el diseño del sitio).

Por otra parte, las subcategorías dentro de cada una de las categorías principales dan cuenta del nivel textual en el que se manifiesta y al que afecta el error (como se aprecia en la Figura 2: a nivel de sección completa, en color rojo, o a nivel de parte del contenido dentro de la sección, en color amarillo).

Esta clasificación sirve como base para abordar el análisis del contenido incluido en las secciones de inicio y de productos que conforman el corpus objeto de estudio. Las categorías y subcategorías que la conforman se describen a continuación:

1. Omisión o supresión de contenido en las versiones localizadas con respecto a las VOE: esta omisión puede darse de forma total (todo el contenido),

Figura 2 Taxonomía de errores en localización



Fuente Modificada de Ramírez Delgado (2017, p. 522).

parcial (afecta, al menos, al 50 % del contenido microestructural de la sección) o de apartados o divisiones concretos dentro de la sección.

2. Inadecuación lingüística en la versión localizada, es decir, uso de una lengua que no corresponde a esa versión concreta, la cual presenta contenido sin traducir (en la lengua original) o bien en una tercera lengua (una lengua que no es la de origen ni la que corresponde en esa versión localizada).
3. Variación del contenido en la versión localizada con respecto a la VOE, por la cual la primera manifiesta una pérdida de información. La VOE incluye un contenido más específico y concreto, a menudo relacionado con la composición o descripción de cada producto, mientras en la localizada se ofrece un contenido más general, común o transversal, que aplica a todos o varios productos a la vez.
4. Funcionalidad/Visualización: responde a problemas de tipo funcional o técnico, y de diseño, que alteran el funcionamiento o la visualización del contenido en las versiones localizadas.

Estas categorías (tipos de errores) y subcategorías (formas en las que el error afecta al contenido) afectan a cualquier nivel textual (superestructura, macroestructura o sección completa; o microestructura, es decir, parte del contenido de una sección).

Método

Este estudio se fundamenta en el análisis contrastivo de las VOE y las VLI y las VLF (con énfasis en estas últimas) de los sitios web corporativos que conforman un corpus compilado para el propósito de este trabajo de investigación: FRAgrocorp. Este corpus, a su vez, se cimienta en Agrocorp, compilado entre los años 2015 y 2017, y compuesto por 9427 páginas web pertenecientes a un total de 533 sitios web de empresas del sector agroalimentario andaluz.

Este primer corpus multilingüe (español, inglés y francés) se compiló en el marco de la tesis doctoral

de Ramírez Delgado (2017), con el fin de llevar a cabo un análisis contrastivo entre las VOE y las traducidas (inglés y francés), que permitiese identificar pérdida de contenido en estas últimas. Agrocorp se componía de los sitios web corporativos pertenecientes a las empresas agroalimentarias exportadoras de Andalucía inscritas en el directorio de Extenda (actualmente, Agencia Empresarial para la Transformación y el Desarrollo Económico), la antigua Agencia Andaluza de Promoción Exterior, que asesoraba a pequeñas y medianas empresas.

En el planteamiento inicial de este estudio se contempló la posibilidad de acceder al directorio de empresas actualizado, con el fin de extraer las Uniform Resource Locator (URL, Localizador de Recursos Uniforme) actuales de los sitios web corporativos de las empresas exportadoras del sector agroalimentario andaluz. Sin embargo, debido a la transformación que tuvo la propia agencia Extenda, por los cambios políticos y administrativos acaecidos en los últimos años, informan de que este directorio ya no está disponible. Más concretamente, después de un contacto telefónico con la Agencia Empresarial para la Transformación y el Desarrollo Económico para solicitar el directorio actualizado, comunican que no es posible facilitar esta información en la actualidad, por protección de datos.

Por esta razón, se recurrió a las listas del directorio antiguo, las cuales fueron revisadas llevándose a cabo una comprobación de las URL disponibles, a fin de establecer si los sitios web de las empresas en cuestión siguen existiendo o están activos y disponibles, si han cambiado, o si ya no existen, lo que permitió seleccionar los sitios web que formaron parte del corpus FRAgrocorp.

La imposibilidad de acceder al directorio actualizado y, por tanto, a los datos de posibles nuevas empresas que se hayan agregado al mismo en el transcurso de los últimos años supone una limitación u obstáculo para alcanzar los objetivos de esta investigación, aunque el corpus analizado, descrito a continuación, constituye una muestra que

alberga un gran número de sitios web para la consecución de los mismos.

Compilación del corpus FRAgrocorp

De acuerdo con los objetivos planteados, el corpus objeto de estudio (FRAgrocorp) se compone de aquellos sitios web corporativos que, como primer requisito obligatorio, incluyen una VLF, y como segundo requisito, un VLI, lo que permite comparar ambas versiones traducidas, con el fin de averiguar si el inglés presenta una localización de mayor o igual calidad que las VLF.

La revisión y la actualización del directorio antiguo de Extenda mencionadas anteriormente permitieron averiguar: 1) si el sitio web corporativo en cuestión seguía existiendo o si la URL había cambiado; y 2) cuáles eran las versiones lingüísticas disponibles actualmente en cada sitio, con el fin de comprobar si cumplían con los dos requisitos lingüísticos mencionados anteriormente.

El total de sitios web que cumplían con estos requisitos de representatividad fueron 85, de los que se analizaron un total de 618 páginas web: 85 secciones de inicio (una por cada sitio web) y 533 secciones y subsecciones de productos.

Secciones objeto de estudio

Los sitios web se componen normalmente de un gran número de secciones y subsecciones (cada una de ellas materializadas en una página web), dispuestas en un orden jerárquico.

Para controlar y delimitar la muestra objeto de estudio dentro de FRAgrocorp, se optó por seleccionar dos tipos de secciones de cada sitio, las cuales son altamente recurrentes dentro del género de sitio web corporativo (Jiménez-Crespo, 2008) y relevantes para el propósito de cualquier empresa que tenga presencia en el medio web: la sección de “inicio”, que informa sobre la empresa y su identidad a modo de presentación en el medio web; y la sección de “productos”, que constituye la parte indispensable en la que la empresa expone

su actividad, pues es el producto o servicio el que la define (Potts, 2007), lo cual explica la alta recurrencia de esta sección en el género de sitio web corporativo (Jiménez-Crespo, 2008).

Método de análisis del corpus

El presente estudio se basa en un método mixto, pues combina los métodos de análisis cuantitativo y cualitativo. El primer método tuvo como propósito obtener resultados que arrojen luz sobre:

1. El grado de representación de VLF con respecto a la presencia VLI en FRAgrocorp y en comparación con los resultados obtenidos en el análisis de Agrocorp (Ramírez Delgado, 2017).
2. El número de errores de localización que presentan estas VLF en sí mismas (en comparación con las VOE) y con respecto a las VLI, con el fin de evaluar la calidad de las mismas según las nociones de *error* y *pérdida en localización*.

Por su parte, el segundo método, el enfoque cualitativo, permitió recolectar, describir y clasificar los errores de localización encontrados en estas VLF según la taxonomía de errores de localización propuesta por Ramírez Delgado (2017), que se ilustra en la Figura 2.

La identificación de estos errores se llevó a cabo por medio de un proceso de observación de las secciones anteriormente mencionadas en las VOE, VLI y VLF, adoptando un método de análisis contrastivo entre dichas secciones. La visualización del contenido se realizó en el navegador web, pues es la herramienta que proyecta el contenido en su contexto completo, en su multimodalidad, permitiendo acceder a todos los componentes de las páginas web.

La conducción de este proceso en el contexto del presente trabajo fue realizada exclusivamente por la autora, quien propuso la citada taxonomía (Ramírez Delgado, 2017) y ha coautorizado estudios similares en los que se ha aplicado esta clasificación (Medina Reguera y Ramírez Delgado, 2019, 2022).

La recopilación e interpretación de los resultados se hizo de forma sistemática y objetiva, teniendo en cuenta las características propias de cada categoría y subcategoría. Las descripciones de los errores dan cuenta de su adecuación o correspondencia con las categorías y subcategorías en cuestión.

La anotación de los errores se realiza en una tabla de Word (Tabla 1), que consta de estos campos:

- *Ubicación del error*: se trata de un código que identifica la página web en la que se encuentra el error. Su estructura, similar a la usada por Ramírez Delgado (2017), se compone de:
 - Código de la provincia andaluza de la empresa, formado por las dos primeras letras del nombre de la provincia.
 - Número identificativo de empresa asignado en el listado.
 - Nombre de la sección tal y como se muestra en el sitio web.
 - Nombre de la subsección (si procede).
 Por ejemplo, la subsección “sandías” de la sección “productos” del sitio web corporativo de la empresa número 6 (según el listado),

perteneciente a la provincia de Almería, se codificaría así: *AL_6_PRODUCTOS_SANDÍAS*.

- *Irregularidad en la versión EN*: indica si en la VLI aparece o no el error descrito en el campo para la VLF, lo que permite comparar ambas versiones.
- *Irregularidad en la versión FR*: descripción de los errores identificados.
- *Tipo de error*: categoría y subcategoría del error (Ramírez-Delgado, 2017).

La información registrada en esta tabla permite: 1) llevar a cabo recuentos manuales para obtener resultados acerca del número de errores y de la frecuencia de cada tipo de error, o de los casos en los que las VLF muestran deficiencias que no aparecen en las VLI; y 2) saber en qué sitio web y en qué sección se encuentra el error en cuestión, con el fin de seleccionar una muestra de ejemplos relevantes para su presentación y descripción.

A continuación se facilita un pequeño ejemplo de la citada tabla (véase Tabla 1), la cual no se incluye de forma completa en los resultados del estudio, dada su extensión.

Tabla 1 Tabla para la anotación de errores

Ubicación del error	Irregularidad en versión EN	Irregularidad en versión FR	Tipo de error
AL_1_PRODUCTOS_CALABACÍN	Solo un segmento sin traducir (calibre)	Segmentos sin traducir (toda la descripción + calibres)	Inadecuación lingüística Contenido – Segmentos sin traducir (MIC)
AL_1_PRODUCTOS_PIMIENTOITALIANO	Descripción copiada del pimiento de California (incongruencia sección-texto)	Descripción copiada del pimiento de California (incongruencia sección-texto)	Variación de contenido Sección – Incongruencia del contenido
AL_2_INICIO	Se suprime la caja de noticias	Se suprime la caja de noticias	Omisión Contenido – Supresión de apartado/ elemento (MIC)
al_3_productos_avellana		La descripción de la avellana es la del anacardo	Variación de contenido Contenido – Variación con pérdida (MIC)
al_3_productos_anacardo		Segmentos en inglés en la parte inferior de la sección	Inadecuación lingüística Contenido - Segmentos en otra lengua (MIC)

En el siguiente apartado se muestra una selección de los ejemplos y errores más relevantes que se han encontrado para las categorías y subcategorías de la taxonomía usada.

Análisis y resultados

Ramírez Delgado (2017) ya evidenciaba un nivel de pérdida y un número de errores proporcionalmente más acusado en las VLF (y en otras lenguas que no eran el inglés) que en las VLI, dando cuenta así de su estatus de lengua franca o lengua internacional en el ámbito del comercio internacional de los negocios y de su mayor presencia en la red como lengua dominante del contenido web. El presente estudio retoma este hallazgo y profundiza en las VLF.

Representatividad de la lengua francesa en el corpus

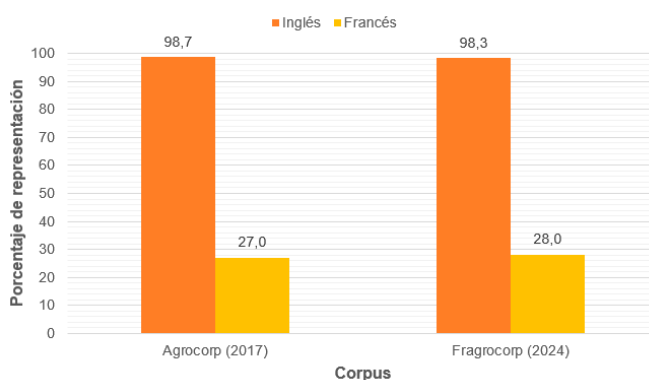
El listado de sitios web pertenecientes a Agrocorp (Ramírez Delgado, 2017) estaba conformado por un total de 571 sitios web bilingües o multilingües de empresas agroalimentarias andaluzas. De este total, los que predominaban eran los sitios web bilingües en español>inglés, que constituían el 56 %. Ello, sumado a los sitios web multilingües con presencia de versión en lengua inglesa (el 42,7 % del total), hacía que el inglés fuera la lengua extranjera dominante en este contexto, al estar incluida en el 98,7 % de los sitios web del corpus.

Por su parte, los sitios web con VLF constituían el 27 % del total, siendo el 0,5 % sitios web bilingües español>francés y el 0,2 % sitios web multilingües con VLF, pero no con VLI.

La revisión llevada a cabo para la compilación de FRAgrocorp confirma que el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera, con una representación del 98,3 %, de la cual algo más de la mitad (57 %) son sitios bilingües español>inglés (véase Figura 3). El francés está presente en el 28 % de los sitios web, habiéndose eliminado esta lengua en un total de 16 sitios con respecto al corpus Agrocorp; pero, a su vez, se ha añadido a sitios que antes no contemplaban esta versión lingüística, en concreto, en 19 sitios. Es por ello por lo que tanto la presencia del inglés como del francés en FRAgrocorp está muy igualada con la de Agrocorp.

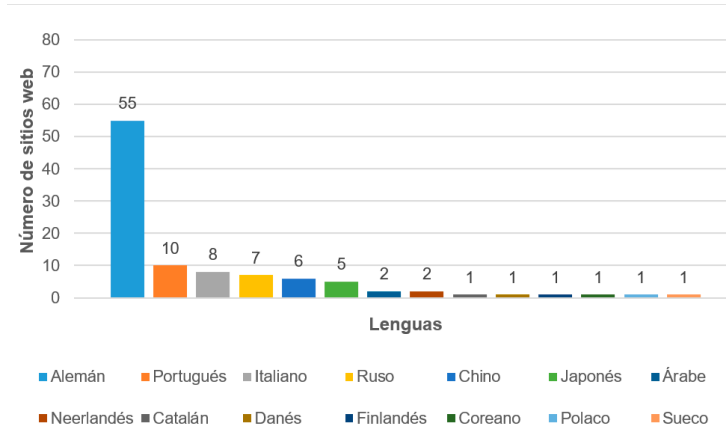
El listado actualizado del directorio de empresas contaba con un total de 297 sitios web bilingües y multilingües, de los que 85 (el 28,6 %) incluían una VLF, pasando a conformar así el corpus FRAgrocorp. La VLF comparte espacio con la VLI en 84 sitios. Solo un sitio es bilingüe español>francés. Estas dos lenguas conviven, a su vez, además de con el español, con otras muchas, lo que da cuenta del carácter multilingüístico de los sitios web que componen FRAgrocorp.

Figura 3 Representación de las lenguas inglesa y francesa en ambos corpus



Fuente: Con datos de Ramírez Delgado (2017).

Figura 4 Presencia de otras lenguas extranjeras en FRAgrocorp



En concreto, solo 20 de los 85 sitios web tienen exclusivamente VOE, VLI y VLF. El número restante de sitios (el 76,5 %) incluyen otras versiones lingüísticas además de las ya mencionadas. La presencia de estas otras lenguas en FRAgrocorp se ilustra en la Figura 4.

Pérdida en localización en las versiones localizadas de los sitios web

A continuación se muestran los resultados cuantitativos correspondientes al número de errores de localización que aparecen exclusivamente en las VLF (y no en las VLI) y los compartidos por ambas versiones lingüísticas. Los errores identificados se encuentran en 50 de los 85 sitios web que componen el corpus, presentando 27 de estos sitios errores solo en las VLF.

De los 135 errores identificados en el análisis de las secciones de inicio y de productos (más las subsecciones de este último grupo), 77 de ellos (el 57 %) se hallan exclusivamente en las VLF, mientras 54 (el 40 %) aparecen en ambas versiones. Solo en 5 casos (3 %), las VLI tienen errores que no se observan en las VLF (véase Figura 5).

Estos datos son bastante reveladores en cuanto al hecho de que las VLF cuentan con un mayor número de errores de localización en sí mismas y compartidos con las VLI, lo que se traduce en un mayor grado

de pérdida en las primeras. Desde una perspectiva general, de los 135 errores encontrados, 131 estarían presentes en VLF, y 59, en VLI. En este sentido, la proporción de pérdida en localización sobre la base del total de errores correspondería a las VLF en el 97 %, y a las VLI, en el 43 %.

En cuanto a la descripción de los errores encontrados que se presenta a continuación, se hace alusión, en cada caso, a la categoría y la subcategoría. Antes de proceder con la descripción y ejemplificación de una selección de los errores más relevantes, se

Figura 5 Distribución de los errores identificados en las versiones en inglés y en francés

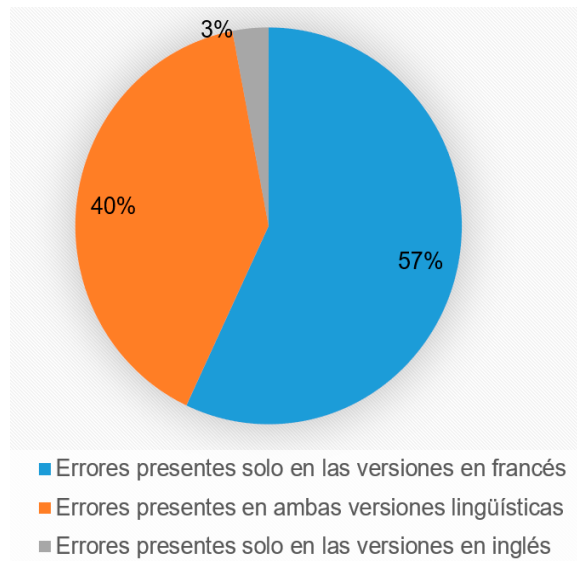
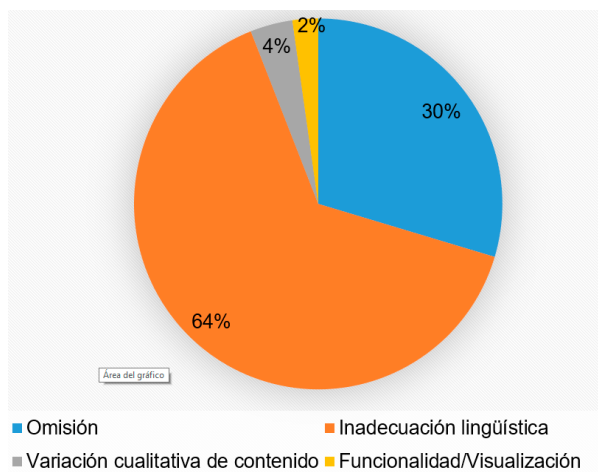


Figura 6 Frecuencia de errores en FRAgrocorp según su categoría



indica la frecuencia de cada tipo de error (véase Figura 6).

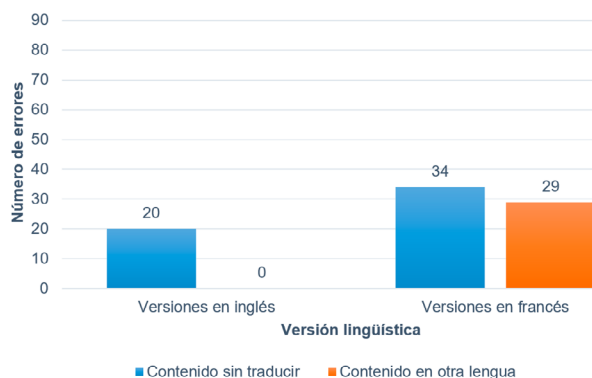
Errores de inadecuación lingüística

12

Los errores de inadecuación lingüística constituyen más de la mitad de los errores identificados. En el 65,1 % de los casos, se trata de errores por contenido sin traducir. Por otro lado, los errores de inadecuación lingüística en los que el contenido está en otra lengua representan el 34,9 % restante, y en más de la mitad de los casos (68,6 %) se trata de contenido en inglés presente en las VLF, excepto en un solo caso, en el que una VLF contiene un segmento en alemán. Por su parte, las VLI transmiten errores de no traducción, pero no hay contenido en otra lengua distinta, lo que significa que todos los errores de inadecuación lingüística pertenecientes a la subcategoría de segmentos en otra lengua afectan a las VLF.

Volviendo a los errores de contenido sin traducir, los casos que alteran a las VLF representan más del doble de los que afectan a las VLI. De los 56 errores de inadecuación lingüística correspondiente a contenido sin traducir, 34 perturban exclusivamente a las VLF; 18 influyen tanto las VLF como las VLI, y solo en 2 casos se observan solo en VLI. Esto significa que el francés cuenta con un total

Figura 7 Errores de inadecuación lingüística en las versiones en inglés y francés de FRAgrocorp



de 52 casos de contenido sin traducir, y el inglés, con 20.

Por otro lado, las VLI no incluyen contenido en una tercera lengua, algo que sí se manifiesta en las VLF, que presentan un total de 29 errores de inadecuación lingüística por contenido en una lengua que no es la origen (español) ni la meta (francés), sino una tercera, en este caso, el inglés (véase Figura 7).

Las subcategorías de errores de inadecuación lingüística que más se repiten en el corpus son los segmentos sin traducir (44), que afectan tanto a las VLI como a las VLF, pero mayormente a estas últimas; segmentos en otra lengua (29), en concreto en inglés presentes en VLF, y secciones completas sin traducir (10). También se observan algunos errores de no traducción que influyen en al nivel superestructural.

En la Figura 8 se incluye un ejemplo ilustrativo de contenido sin traducir (subcategoría *Contenido – Segmentos sin traducir [Microestructura]*) en la descripción correspondiente a la VLF. Los campos de la descripción están traducidos al francés, pero no el contenido de cada uno de esos campos.

Es destacable el hecho de que los errores de inadecuación lingüística, independientemente de su subcategoría, se hallan en muchos casos (48 del total de 86 errores) en las descripciones de productos,

Figura 8 Descripción de un producto en la VOE, en la VLI y en la VLF con texto sin traducir en la VLF

Contenido en azúcar : Seco

Acidez : 3,2 /4,4 g/L Acido Tartárico

Elaboración Sistema de Añadas : A diferencia de los vinos tradicionales, envejecidos a través del sistema de estos vinos de añada envejecen de forma estática. Para su elaboración, se seleccionan mostos que proceden de viñas viejas los cuales se fortifican a 15° para su crianza biológica, o a 18° para su crianza oxidativa. Estos vinos son sometidos a seguimiento durante su crianza, en la cual no se realiza ninguna intervención hasta el momento de la selección para su embotellado. Frente a la homogeneidad que aporta el en el que los vinos de distinta vejez son metódicamente mezclados, cada uno de estos vinos son únicos y especiales. Vinos que son el reflejo de la vendimia del año y sus particulares condiciones climatológicas, así como de la peculiar evolución de cada uno de ellos durante su crianza estática.

Production, Maturing and Ageing : Unlike traditional aged by means of the system, these vintage wines are aged statically. For production purposes grape must originating from the old vines of the is first selected and then fortified either to 15° for biological ageing or to 18° for oxidative ageing. These wines are then closely studied throughout their ageing process, during which time they are left untouched until the moment they are selected for bottling. In contrast to the homogeneity provided by the system, during which wine of different ages are methodically blended, each of these wines is unique and special. They are wines that offer a true reflection of the year's harvest and its particular climatic conditions, as well as the individual evolution of each during its specific static ageing process.

Sugar content : Dry

Acidity : 3.2 /4.4 g/L Tartaric acid

Élaboration, élevage et vieillissement : Para la elaboración de este fino en la vendimia de se selecciona la uva. El mosto yema obtenido fermenta a temperatura controlada. Tras la posterior decantación de las lias se fortifica a 15,5° y comienza su periodo de crianza biológica en botas viejas, desarrollándose de forma natural el velo de flor.

Type de vin : Fino de Añada 2012, Crianza biológica

Élevage : de crianza estática durante 9 años en bota de Roble americano de 600L Saca julio 2022

Teneur en sucre : Seco

Acidité : 3,2 /4,4 g/L Acido Tartárico

13

Fuente: Subsección de productos de la empresa 14 de FRAgrocorp

lo que inevitablemente perturbaría de forma negativa la percepción y venta de los mismos. A su vez, 41 de estos 48 errores afectan exclusivamente a las VLF, dándose casos de descripciones de productos que no se han traducido, que se han traducido parcialmente o que se muestran en otra lengua (en inglés).

En la Figura 9, el encabezado de la descripción del producto VLF se presenta en francés, pero la descripción en sí se presenta en español. Se trataría igualmente de un caso de contenido sin traducir (subcategoría *Contenido – Segmentos sin traducir [Microestructura]*).

Los casos ilustrados en las Figuras 10 y 11 muestran segmentos en inglés en las VLF, es decir, errores de contenido que se expresan en otra lengua a nivel microestructural (subcategoría *Contenido – Segmentos en otra lengua [Microestructura]*), lo que da cuenta de la tendencia que ya se describía en Agrocorp, la de usar el inglés en versiones correspondientes a otras lenguas.

En el ejemplo de la Figura 12, el inglés se usa en los campos e información comunes a las descripciones de todos los productos y en los botones, lo cual puede deberse a que este texto pertenece al propio *software* o plantilla de diseño del sitio web.

Figura 9 Encabezado de la descripción de un producto VLF en francés, con la descripción en español

<p>Categoría spray</p> <p>Spray 200ml. Aceite de oliva vígen extra sabor</p> <p>La base de [redacted] en nuestro spray AOVE hace de éste un producto único. Fabricado con aceite de oliva vígen extra de gran calidad se convierte en uno de nuestros productos estrella. Está diseñado en formato spray bag on valve, lo que hace que el aceite mantenga todas sus propiedades estando aislada de la luz sin perder el sabor más puro.</p>	<p>Category spray</p> <p>Spray 200ml. Extra Virgin Olive Oil with [redacted]</p> <p>The [redacted] base in our AOVE spray makes this a unique product. Made with high quality extra virgin olive oil becomes one of our star products. It is designed in spray bag on valve format, which makes the oil maintain all its properties being isolated from light without losing the purest flavor.</p>	<p>Catégorie spray</p> <p>Spray 200ml. Huile d'olive extra vierge Saveur [redacted]</p> <p>La base de [redacted] en nuestro spray AOVE hace de éste un producto único. Fabricado con aceite de oliva vígen extra de gran calidad se convierte en uno de nuestros productos estrella. Está diseñado en formato spray bag on valve, lo que hace que el aceite mantenga todas sus propiedades estando aislada de la luz sin perder el sabor más puro.</p>
---	---	--

Fuente: Subsección de productos de la empresa 33 de FRAgrocorp.

Figura 10 Parte de la descripción de un producto en la VLF redactada en lengua inglesa

Il se distingue également par ses valeurs minérales élevées en cuivre et en magnésium. Il se distingue également par ses valeurs élevées en fer, zinc, phosphore et sélénium. Cet ensemble de valeurs nutritionnelles se traduit par divers avantages pour la santé, comme, par exemple, l'aide à réduire le cholestérol et les triglycérides, le renforcement des os ou la contribution au bon état du système nerveux.

Quality	Classified according to grades
First quality	W210, W240, W320, W450, WB, WS, LWP, SWP
Second quality	LBW210, LBW240, LBW320, LBW, SW210, SW2440, SW320, SW, SB, SS, LP, SP
Third quality	DW320, DW350, DW
Fourth quality	DW2, DW3DW2, DW3
Fifth quality	SW2, SSW2, SW3, DW, DWTW3, DW, DWT
Sixth quality	CS, SK, SK2, TPN, TPN2, TPB, DW4CS, SK, SK2, TPN, TPN2, TPB, DW4

Fuente: Subsección de productos de la empresa 4 de FRAgrocorp.

Figura 11 Parte de la descripción de un producto en la VLF redactada en lengua inglesa

Crevettes cuites de façon traditionnelle pour accompagner une bière ou les meilleurs vins blancs de notre terroir.

INGREDIENTS:
LITTLE SHRIMP (Palaemonete varians), water and salt.

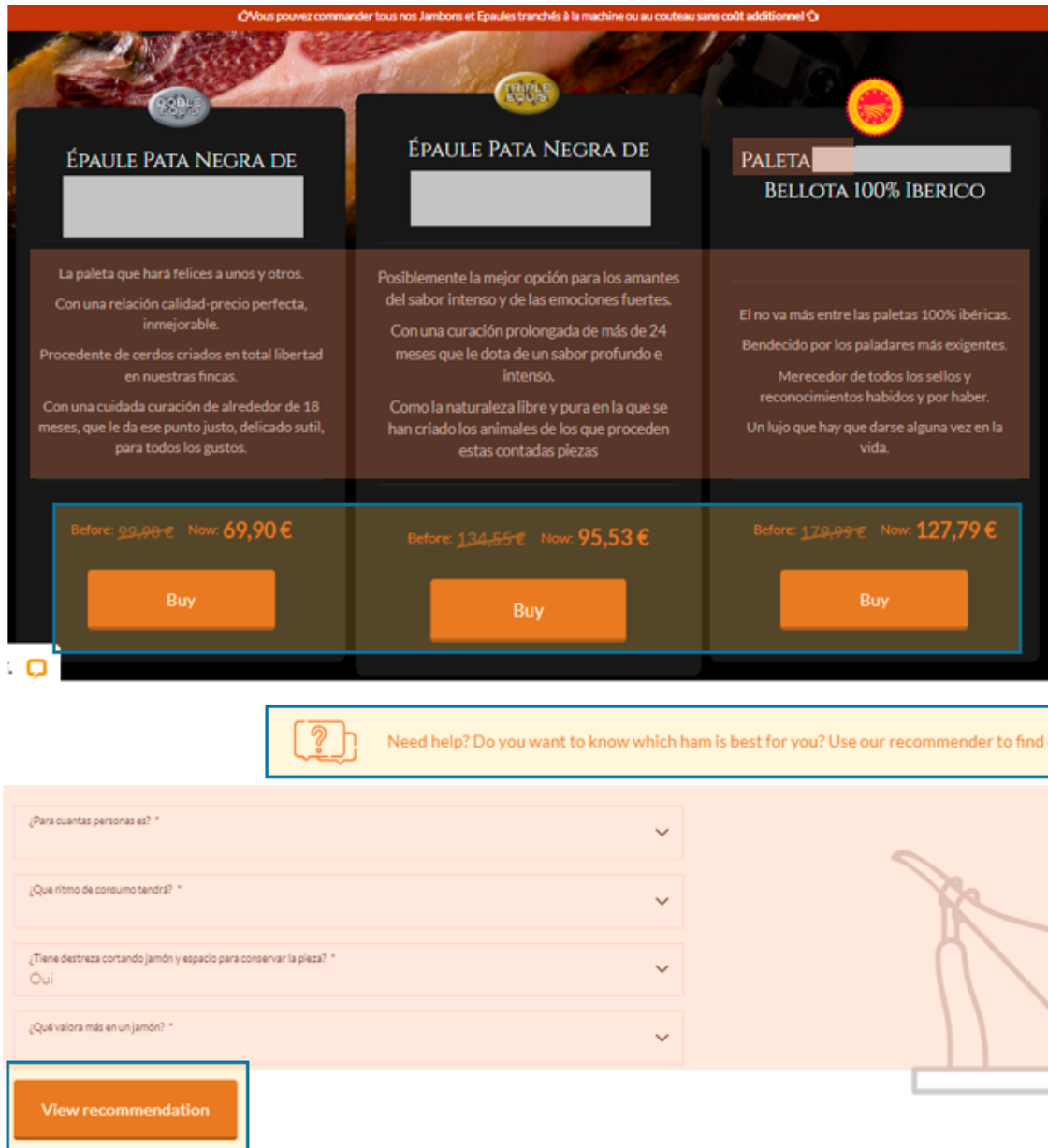
ALLERGEN INFORMATION:
Contains crustaceans.



RECOMMENDATIONS FOR USE
Product ready to consume after defreezing in the refrigerator. Do not re-freeze.

Fuente: Subsección de productos de la empresa 85 de FRAgrocorp.

Figura 12 Subsección de productos en la VLF de un sitio web que combina texto en español, inglés y francés



Fuente: Subsección de productos de la empresa 50 de FRAgrocorp.

Sin embargo, esta información se muestra en español en la VOE, por lo que podría mostrarse en francés en la VLF. Se combinan aquí segmentos sin traducir y segmentos en otra lengua (subcategorías *Contenido – Segmentos sin traducir [Microestructura]* y *Contenido – Segmentos en otra lengua [Microestructura]*).

Por otro lado, las descripciones de los productos y la información que ayudará al comprador

potencial a decidir qué producto le conviene más se muestran en español.

Con todo esto, el texto en francés se reduce al segmento de información que se encuentra en la parte superior y a los nombres de los productos, por lo que es mucho mayor la presencia de contenido en las dos lenguas que no corresponden a esta versión lingüística.

Los siguientes ejemplos (Figura 13) muestran errores de no traducción a nivel macroestructural, es decir, a nivel de sección completa (subcategoría *Sección – Sin traducir*). La superestructura (menú de opciones) sí está traducida, pero no el contenido específico de esa sección en cuestión. A continuación se observa cómo todo está en orden en las VOE y en VLI, pero no en la VLF, cuyo contenido se muestra enteramente en español. La captura de pantalla no muestra la macroestructura completa

por la longitud de la sección de inicio en cada caso, pero se puede visualizar una muestra de la misma.

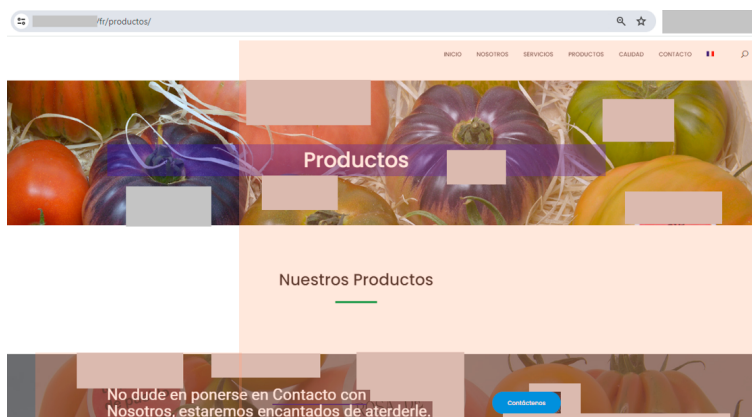
En la Figura 13b ni siquiera se ha traducido la superestructura, lo cual dificultaría al usuario navegar por el sitio web. Aquí, además, existe un caso de omisión de contenido, pues la VOE muestra fotos de los productos con sus nombres hipervinculadas a subsecciones con descripciones específicas de cada producto. La VLI deja ver todo

Figura 13 Secciones de inicio correspondientes a la versión en francés de dos sitios web (*a* y *b*). El contenido de la sección en su totalidad no se ha traducido

a.

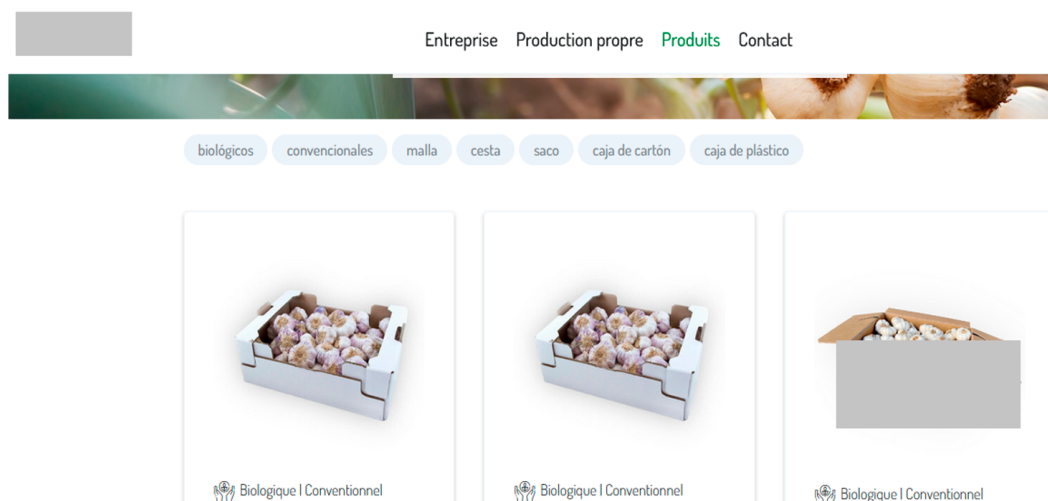


b.



Fuente: Sección de inicio de la empresa 19 y de la empresa 40 de FRAgroc corp.

Figura 14 Sección de productos correspondiente a la VLF de un sitio web. La superestructura de la sección de productos no se ha traducido al francés.



Fuente: Sección de productos de la empresa 29 de FRAgrocorp.

Figura 15 Sección de inicio correspondiente a la VLF de un sitio web. La superestructura de la VLF del sitio web está en otra lengua (inglés).



Fuente: Sección de inicio de la empresa 21 de FRAgrocorp.

el contenido en inglés y se omiten varios de los productos, pero la omisión no se produce al nivel que se observa en la VLF.

Finalmente, las Figuras 14 y 15 ejemplifican segmentos sin traducir o segmentos en otra lengua que afectan al nivel superestructural. En el primer caso, los elementos de la superestructura en el nivel principal están traducidos (el menú de opciones de la parte superior), pero no están traducidos los del menú de las categorías de productos (*biológicos,*

convencionales, etc.). Este error se observa también en la VLI. Por su parte, el segundo caso muestra una superestructura que se presenta en otra lengua (inglés).

Errores de omisión

En relación con los errores de omisión —la segunda categoría más frecuente (con 41 errores)—, la mayoría del contenido suprimido en las versiones localizadas pertenece al nivel microestructural

(36 errores), más concretamente, a segmentos de texto de las descripciones de productos. También destacan en este grupo las omisiones de apartados o divisiones de las páginas web, como las noticias o novedades, el contenido de blog y las recetas, que a menudo no suelen traducirse o se suprimen (Ramírez Delgado, 2017), con un total de 10 errores. Y finalmente están las omisiones a nivel de sección, que tienen una mayor incidencia o gravedad, porque se omite todo el contenido de la macroestructura, presentes en 5 casos, 3 de los cuales afectan solo a VLF y 2 a VLF e VLI.

En total, 16 de los errores de omisión identificados repercuten solo en las VLF; 24, en ambas versiones lingüísticas, y solo 1, en las VLI. En este caso, al igual que en el de los errores de inadecuación lingüística, el número de errores total en VLF (40) superan a los identificados en las VLI (25), aunque en una proporción menor que los errores de inadecuación lingüística (véase Figura 16).

18 Los ejemplos expuestos a continuación se corresponden con las tres subcategorías mencionadas más arriba. La Figura 17 presenta un error de

Figura 16 Errores de omisión en las versiones en inglés y francés de FRAgrocorp



omisión parcial (descripción del producto) en el nivel microestructural de la VLF.

En la Figura 18 se muestra un error de supresión de contenido en el nivel microestructural en la VLF, en concreto, de la división *Cítricos ecológicos y neutros en carbono* dentro de la sección de productos (subcategoría *Contenido – Supresión apartado/ elemento [microestructura]*).

A continuación se incluyen dos ejemplos de omisión de contenido a nivel de sección

Figura 17 Subsección de un producto en las tres lenguas. La VLF presenta un caso de pérdida por omisión.



Fuente: Subsección de un producto de la empresa 25 de FRAgrocorp.

Figura 18 Sección de productos en la VOE, en la VLI y en la VLF con omisión de un apartado o elemento en la VLF

a.



b.

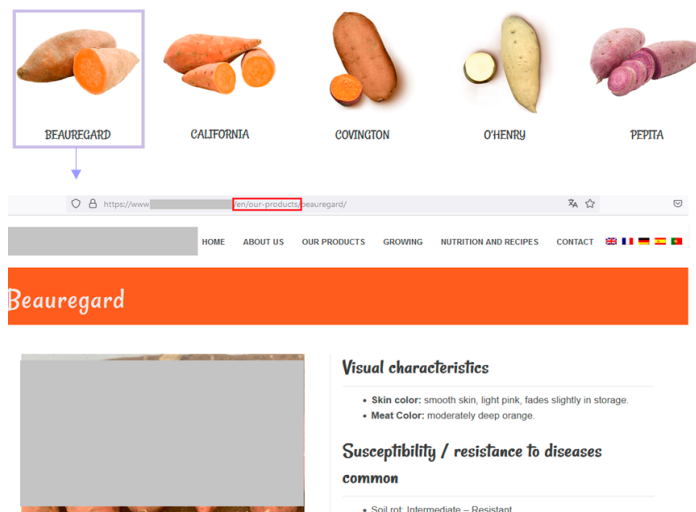


Fuente: Sección de productos de la empresa 53 de FRAgrocorp.

19

(macroestructura). En la Figura 19, si se hace clic en el primer producto (*Beauregard*), el sitio web dirige a la subsección correspondiente, pero en lengua inglesa. Por la URL, se determina que no dirige a una sección dentro de la estructura del sitio web en francés, sino que lleva a la página

Figura 19 Sección de productos en francés y página a la que dirige al pinchar en el elemento marcado



Fuente: Subsección de un producto de la empresa 69 de FRAgrocorp.

correspondiente a ese producto dentro de la estructura del sitio en inglés. Esto significa que la subsección en cuestión no existe dentro de la estructura del sitio web en francés, se ha omitido o nunca ha existido. Por lo tanto, la VLF del sitio no cuenta con la página web correspondiente al producto *Beauregard* en su estructura de páginas web.

Por su parte, en la Figura 20 se advierte que el contenido de la sección en cuestión se ha omitido en el caso de la VLF, la cual, además, presenta también elementos de su superestructura en otra lengua (inglés). La VOE y la VLI muestran el contenido correspondiente a los productos a los que está dedicada la sección, pero todo el contenido a

Figura 20 Sección de productos en las tres lenguas. Se omite el contenido a nivel macroestructural (de la sección completa) en la VLF.

20



Fuente: Sección de productos de la empresa 73 de FRAgrocCorp.

nivel macroestructural (de sección completa) no está disponible en francés. La sección existe como tal en la estructura del sitio en francés, pero se ha eliminado el contenido de la misma.

Errores de variación de contenido y de funcionalidad/visualización

Finalmente, en cuanto a la frecuencia de errores de las categorías restantes (variación cualitativa de contenido y funcionalidad/visualización), el resultado de los errores del primer grupo es de 5 (véase Figura 21). Todos estos errores afectan al nivel microestructural y, a su vez, 1 solo repercute en las VLF, 1 exclusivamente a las VLI, y los 3 restantes, a ambas versiones, por lo que, en el caso concreto de esta categoría, los errores estarían distribuidos de forma más equitativa entre las lenguas, en concreto, 4 errores presentes en las VLI y 4 en las VLF.

Por otro lado, los 3 errores de funcionalidad/visualización identificados pertenecen a la subcategoría de error de codificación (un caso que afecta exclusivamente a las VLF) y a la de funcionalidad en los 2 casos restantes, que están presentes en ambas lenguas.

En primer lugar, en cuanto a los errores de variación cualitativa de contenido, se observa, en la Figura 22, un error a nivel de sección completa (incongruencia), pues la VLI conserva la información de la VOE, que es la descripción concreta del producto que

Figura 21 Errores de variación de contenido y de funcionalidad/visualización en las versiones en inglés y francés de FRAgrocorp



Figura 22 Descripción de un producto en las tres lenguas. La descripción en la VLF no se corresponde con la del producto en cuestión.

LICOR DE MANZANA [redacted] 17° % VOL.

[redacted]

Producto natural elaborado con esencias de manzanas verdes, alcohol rectificado de melazas de 96°, azúcar y agua hasta su graduación de 17°.

Sin existencias

CATEGORÍA: Licores

[redacted] APPLE LIQUEUR 17°% VOL.

[redacted]

Natural product made with green apple essences, rectified molasses alcohol 96°, sugar and water until reaching a 17°% graduation.

Out of stock

CATEGORY: Liqueurs

LIQUEUR DE POMME [redacted] 17% VOL.

[redacted]

Produit 100% naturel, obtenu à partir de la macération de prunelles dans une liqueur d'anis distillée. Nous sélectionnons les meilleures rayures qui macèrent sans hâte ; aussi longtemps qu'ils en ont besoin, pour obtenir une expérience sublime avec une saveur et une couleur naturelles. Il est ensuite filtré jusqu'à trois fois et est prêt à être mis en bouteille.

Vendu en bouteille de 100cl.

Fuente: Subsección de un producto de la empresa 26 de FRAgrocorp.

ocupa, pero en la VLF se percibe que la descripción ha sido copiada de otro producto, pues no se hace referencia a las manzanas, que son el ingrediente del licor, sino a las endrinas, que son frutas diferentes.

En el siguiente ejemplo (véase Figura 23), la variación cualitativa del contenido aparece tanto en la VLI como en francés, en las que las descripciones del producto son incongruentes con el producto que se presenta, haciendo alusión a un producto de

Figura 23 Descripción de un producto en las tres lenguas.

CAJA ROSCOS ANÍS

INGREDIENTES: HARINA DE TRIGO ; manteca refinada de cerdo (manteca de cerdo; antioxidante (E-306) ; anís seco (11%); azúcar; matalahúva; vino blanco (SULFITO); canela; aroma de anís; sal; gasificante (E-503ii).
Puede contener trazas de FRUTOS DE CÁSCARA; CACAHUETE; LECHE; SOJA; SÉSAMO.
PESO: 2 kilos

Sin existencias

ROSCOS ANÍS BOX

100% natural product, obtained by completely artisanal means through the aromatization of Andalusian aniseed grains in very slow distillation of surfin-quality molasses alcohol and water from the Subbetic. Elaborated in centenary copper alembics with firewood furnaces.

The alcoholate obtained in the first distillations is distilled again with a new aniseed for obtaining greater aromatization. Then, it gets graduated to 55°% Vol. After that, it gets filtered up to 3 times and is ready to be bottled up.

It's a colorless liqueur that shows its 55 grades and high aniseed essential oil (*) content with lingering flavor.

Available in 100, 70 and 50 cl. format, as well as several little variants.

COFFRET ROSCOS ANÍS

Produit 100% naturel, obtenu de manière totalement artisanale, en aromatisant des grains d'anis de Matalahúga (Pimpinella anisum) d'Andalousie dans une distillation très lente d'alcool à partir de mélasse de qualité surfine et d'eau de la zone de la Subbética dans des alambics centenaires en cuivre avec des fours à bois.

L'alcoolat obtenu lors de la première distillation est redistillé avec de nouveau matalahúga (Pimpinella anisum) pour obtenir une plus grande aromatisation. Ensuite, il est gradué à 55% Vol, puis il est filtré jusqu'à trois fois et est prêt à être mis en bouteille.

C'est une liqueur incolore, qui montre ses 55 degrés et sa teneur élevée en huile essentielle de Matalahúga(Pimpinella anisum) (*) avec une saveur persistante.

Fuente: Subsección de un producto de la empresa 26 de FRAgropcorp. Nota: La descripción en las versiones localizadas no se corresponde con la del producto en cuestión.

bebida de anís en lugar de a los mencionados roscos de anís, que son un producto de repostería.

Finalmente, en cuanto a los errores funcionales o de visualización, en el primer ejemplo, se observan

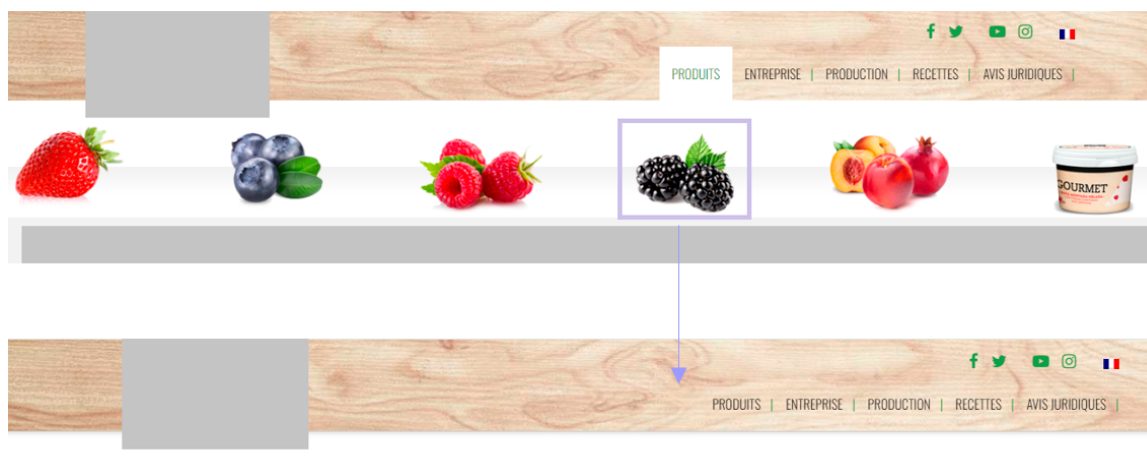
problemas de codificación de caracteres especiales (caracteres que no están en el alfabeto inglés), en concreto, el carácter ç, las vocales con acento y el apóstrofo, lo que afecta a la visualización del contenido y dificulta la lectura del texto (véase Figura 24).

Figura 24 Sección de inicio en francés. Aparecen errores de codificación en esa página de inicio.



Fuente: Sección de inicio de la empresa 22 de FRAGrocorp.

Figura 25 Sección de productos correspondiente en francés y página a la que dirige cuando se hace clic en uno de los productos



Fuente: Sección de inicio de la empresa 54 de FRAGrocorp.

Por su parte, este último ejemplo ilustra un error de tipo funcional (que influye en el funcionamiento de la página web), por el que el contenido de la subsección correspondiente a la mora no carga, mostrándose la página en blanco (véase Figura 25).

Discusión de los resultados

Varios estudios desarrollados con anterioridad a este trabajo evidencian la pérdida de contenido en las versiones localizadas con respecto a las VOE. Jiménez-Crespo (2012) lleva a cabo un estudio

contrastivo de la estructura textual —en concreto, de la superestructura— de las secciones que componen los sitios web de asociaciones sin ánimo de lucro en sus versiones originales y localizadas, llegando a la conclusión de que el porcentaje o número de secciones en las segundas es considerablemente menor al de las primeras, lo que da cuenta de una pérdida de contenido (pérdida en localización) en el caso de estas. En concreto, afirma que la pérdida u omisión de secciones completas en las versiones localizadas representa casi la mitad del contenido (el 44,18 % del contenido con respecto a las originales).

Por su parte, Medina Reguera y Ramírez Delgado se centran en el análisis de deficiencias en la localización en sitios web corporativos del sector agroalimentario andaluz y proponen, en un primer estudio (2015b), categorías de errores como la de omisión, contenido sin localizar, contenido parcialmente localizado y contenido en inglés en versiones lingüísticas de los sitios web que no son la versión inglesa (inglés como lengua franca). En el caso concreto de este estudio, casi la mitad de los errores encontrados se corresponden con omisión de contenido en las versiones localizadas.

Estudios similares como los desarrollados por Ramírez Delgado (2017) sobre la base del corpus Agrocorp (compuesto por VOE, VLI y VLF) y Medina Reguera y Ramírez Delgado (2019) en sitios web corporativos de empresas andaluzas productoras de aceite de oliva con VLI, arrojan resultados cuantitativos similares a los hallados en el presente estudio. Los errores que se dan con más frecuencia en todos los casos son los de inadecuación lingüística, seguidos de errores de omisión de contenido. Destacan, en el caso de los dos estudios citados, los errores relativos a secciones completas sin traducir, siendo los que más se repiten en ambos casos. Sin embargo, en FRAgrocorp, la subcategoría que más se repite dentro de los errores de inadecuación lingüística son los segmentos sin traducir (nivel microtextual), con 44 errores, frente a los 10 correspondientes a secciones completas sin traducir.

No obstante, a pesar de la similitud entre los resultados de estos estudios previos, este trabajo se centra específicamente en la representatividad de la lengua francesa como lengua oficial de uno de los principales mercados que importan la producción agroalimentaria andaluza y en la calidad que presentan las VLF en comparación con las VOE, para evaluar la pérdida en localización en las VLF; y con las VLI, con el fin de confirmar o refutar la hipótesis previamente confirmada de que el inglés goza de un estatus de lengua franca en el medio web frente a otras lenguas.

En este sentido, no se han llevado a cabo estudios que den cuenta, de forma concreta, de la representatividad de esta u otra lengua en un corpus textual de estas características.

En relación con la representatividad de la lengua francesa e inglesa con respecto a Agrocorp, los porcentajes son casi idénticos. Agrocorp contaba con el 98,7 % de sitios web con VLI y el 27 % con VLF, frente al listado actual, que presenta VLI en el 98,3 %, y en francés, en el 28 %. Sin embargo, se observa una tendencia al alza en la inclusión de VLF en estos sitios web corporativos, con 19 sitios web más que incluyen versión en esta lengua en el directorio actualizado, lo que da cuenta de la importancia del mercado francés para las exportaciones agroalimentarias andaluzas en la actualidad.

Por otro lado, resultan especialmente relevantes los resultados cuantitativos sobre los errores identificados en las VLF con respecto a las VLI, que claramente gozan de un nivel de calidad mayor a propósito de la localización. Esto confirma también, en el caso de FRAgrocorp, la hipótesis del estatus del inglés como lengua franca a la que se atribuye más importancia por su carácter internacional.

Es destacable el dato de que la pérdida en localización en las VLF (97 %) duplique la que se produce en las VLI (43 %). Existe una brecha bastante importante entre el porcentaje o número de errores presentes exclusivamente en VLF y los que se identifican solo en las VLI. En concreto, el 57 % en las VLF frente al 3 % en las VLI.

Si nos centramos, por ejemplo, en la categoría de errores que más se repite, la de inadecuación lingüística, resulta interesante ver cómo hay 56 errores de contenido sin traducir que afectan a las VLF de forma exclusiva, mientras que en el caso de las VLI, este problema se da solo en 2 ocasiones. A pesar de que hay errores de localización compartidos por ambas versiones lingüísticas, la presencia de los mismos es superior en las VLF.

De igual modo, se observa este fenómeno en la segunda categoría más repetida, la de omisión del contenido.

Por tanto, los resultados que arroja el presente estudio, además de confirmar la hipótesis planteada, reflejan la necesidad de tener en cuenta el principio mismo de la localización tal y como lo plantea The Localization Industry Standards Association (2007), que se basa en la adaptación lingüística y cultural del contenido a un *locale* concreto, es decir, una comunidad con unas particularidades lingüísticas y culturales distintas a cualquier otra, lo que asegurará el éxito del producto en cuestión, la recepción del contenido por la audiencia meta y, por ende, el cumplimiento del propósito comercial que la empresa se proponga en dicho mercado.

Está demostrado que cada cultura es *site sensitive*, es decir, experimenta la visualización, recepción, consulta del contenido y uso de las funcionalidades web de una forma distinta, lo cual influye de forma significativa en la confianza del usuario hacia ese sitio, la empresa y el producto.

Los resultados que arroja este estudio dan cuenta no solo de la consideración errónea de que el inglés como lengua internacional puede ser comprendida por usuarios de cualquier mercado, lo que va en detrimento de otras lenguas como de la que se ocupa aquí, sino también del hecho de que hay versiones lingüísticas, como las VLF, que se presentan como tal ante el cliente potencial en estos sitios web, pero que, cuando se profundiza en el contenido, muestran deficiencias que afectan a la calidad del mismo y, por tanto, a la percepción y credibilidad por parte del usuario con respecto a ese contenido, esa empresa y sus productos.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian la pérdida en localización en las VLI y VLF con respecto a las VOE. Esta pérdida se manifiesta en los diferentes errores identificados en el análisis, los cuales

dan cuenta de carencias o irregularidades que dificultan el acceso al contenido por parte de los usuarios o clientes potenciales angloparlantes y francoparlantes.

A pesar de que la mencionada pérdida se constata en las VLI y VLF, es preciso subrayar que las VLF se sitúan en una posición de “desventaja” en este sentido, al mostrar un mayor volumen de errores que las VLI. Por otro lado, es destacable la presencia de contenido en inglés en las versiones en lengua francesa, lo que confirma la idea que se tiene de la lengua inglesa como una lengua de un más alto “estatus”, que puede servir como “lengua comodín” en los casos en los que el contenido no se traduce a la lengua francesa por cualquier razón (falta de tiempo, falta de presupuesto, de recursos, desconocimiento, etc.).

En esta línea, también se confirma, al igual que en estudios anteriores (Medina Reguera y Ramírez Delgado, 2015b; Ramírez Delgado, 2017), una mayor presencia de la lengua inglesa en el corpus, que se incluye en casi la totalidad de los sitios web que lo componen (más del 98 %), frente al 28 % de representación con la que cuenta la lengua francesa. Esta realidad puede resultar discordante con el hecho de que Francia sea el segundo mercado importador de los productos agroalimentarios andaluces, aunque es destacable asimismo el pequeño porcentaje de sitios web que han añadido una VLF a su sitio web corporativo en estos últimos años.

En relación con la pérdida y los errores en localización, se concentran más en las categorías y subcategorías de productos que en las páginas de inicio, afectando especialmente a las descripciones de los productos, un componente que se estima necesario y decisivo para que el cliente potencial tome una decisión acerca de la compra del producto. Como ya se ha comentado, esta pérdida y estos errores tienen una estrecha relación con las características inherentes del hipertexto, en concreto, con su naturaleza dinámica y abierta, en su no secuencialidad, lo que favorece que se omitan

partes sin que el texto deje de tener sentido o que se combinen fragmentos de contenido en lenguas diferentes.

Aunque el 41 % de los sitios web que conforman FRAGrocorp no exhiben irregularidades o carencias como las descritas en este estudio, el nivel de pérdida y los errores identificados en las VLF por sí mismas y en comparación con las VLI, las cuales presentan una mejor calidad en general, deben ser objeto de revisión para su mejora, con vistas a que el sitio web corporativo en esa lengua cumpla con su función comunicativa.

Esta investigación presenta una limitación con respecto al listado actualizado de empresas exportadoras del sector agroalimentario andaluz, al que no se ha podido acceder por las razones descritas anteriormente, esto es, que las empresas que se han unido a este directorio de empresas exportadoras en los últimos años no han podido incluirse en la compilación de FRAGrocorp.

26

Por otra parte, el sitio web es una herramienta o medio en constante modificación no solo en términos de contenido, sino también en cuanto a las versiones lingüísticas disponibles o presentes en el sitio, por lo que los resultados recogidos en este estudio se basan en las versiones de los sitios web que están disponibles actualmente, pero que pueden cambiar en un futuro.

En este sentido, a partir de los hallazgos de este estudio, que confirman, al igual que el estudio llevado a cabo por Ramírez Delgado (2017), la hipótesis mencionada al comienzo de este trabajo, se seguirá trabajando en esta línea de investigación con estudios que permitan comprobar si estas VLF permanecen en los sitios web corporativos en cuestión o si, por el contrario, hay una tendencia a eliminarlas, y si hay cambios con respecto a la calidad del contenido de las VLF.

Referencias

Aguayo Arrabal, N. y Ramírez Delgado, C. M. (2022). Análisis de errores lingüísticos en localización web para

la exportación del juguete en España. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 27, 113-152. <https://doi.org/10.7203/QF.27.24670>

Bassnett, S. (1991). *Translation studies. Revised edition*. Routledge.

Bolaños Medina, A., Rodríguez Medina, M. J., Bolaños Medina, L. E. y Losada García, L. J. (2005). Analysing digital genres: Function and functionality in corporate websites of computer hardware. *Ibérica*, (9), 123-147. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287023983007.pdf>

Europa Press (2023, enero 23). *Andalucía impulsa su agroalimentario en Francia, donde las ventas crecen hasta el récord de 1.636 millones en 2022* [Nota de prensa]. <https://www.europapress.es/esandalucia/almeria/noticia-andalucia-impulsa-agroalimentario-francia-donde-ventas-crecen-record-1636-millones-2022-20230123142238.html>

Jiménez-Crespo, M. A. (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1908/17515324.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jiménez-Crespo, M. A. (2011). A corpus-based error typology: Towards a more objective approach to measuring quality in localization. *Perspectives*, 19(4), 315-338. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.615409>

Jiménez-Crespo, M. A. (2012). “Lost” or “lost” in translation: A contrastive corpus-based study of original and localised US websites. *JoSTrans: The Journal of Specialized Translation*, 17(1), 136-173. https://jostrans.soap2.ch/issue17/art_jimenez.php

Jiménez-Crespo, M. A. (2013). *Translation and Web localization*. Routledge.

Jonassen, D. H. (1989). *Hypertext/hypermedia*. Educational Technology Publications.

Medina Reguera, A. y Ramírez Delgado, C. M. (2015a). Metodología para evaluar la localización web en España. Primeros resultados aplicados a un corpus de sitios web de pymes agroalimentarias andaluzas. En M. T. Sánchez Nieto, S. Álvarez, V. Arnáiz Uzquiza, M. T. Ortego Antón, L. Santamaría Ciordia y R. Fernández Muñiz (Eds.), *Metodologías y aplicaciones en la investigación en traducción e interpretación con corpus* (pp. 293-322). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16457>

Medina Reguera, A. y Ramírez Delgado, C. M. (2015b). La localización de la sección “productos” en sitios

- web de empresas exportadoras agroalimentarias. *inTRAlinea: Online Translation Journal*. http://www.intralinea.org/specials/article/la_localizacion_de_la_seccion_productos_en_sitios_web_de_empresas
- Medina Reguera, A. y Ramírez Delgado, C. M. (2019). Traducción de sitios web de empresas del sector del aceite de oliva: errores de localización. En D. Gallego Hernández (Ed.), *Nuevos estudios sobre traducción para el ámbito institucional y comercial* (pp. 55-77). Peter Lang.
- Medina Reguera, A. y Ramírez Delgado, C. M. (2022). La tipificación de errores en localización: propuesta de categorización para la traducción de hipertextos. En S. Rodríguez Rubio y N. Fernández-Quesada (Eds.), *Detección y tratamiento de errores y erratas. Un diagnóstico para el siglo XXI* (pp. 123-156). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s5v>
- Ormeño, M. (2007). *Managing corporate brands. An approach to corporate communication*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9599-1>
- Pierini, P. (2007). Quality in web translation: An investigation into UK and Italian tourism web sites. *The Journal of Specialised Translation*, 8, 85-103. <https://aclanthology.org/www.mt-archive.info/05/JOST-2007-Pierini.pdf>
- Potts, K. (2007). *Web design and marketing solutions for business websites*. Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4302-0262-2>
- Ramírez Delgado, C. M. (2017). *Estudio de la calidad de la localización de un corpus de sitios web corporativos de la industria agroalimentaria andaluza (Agrocorp): hacia un concepto de pérdida en localización web* [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=TGLcdDz9Z2Y%3D>
- Rizov, M., Vecchi, M. y Domenech, J. (2022). Going online: Forecasting the impact of websites on productivity and market structure. *Technological Forecasting and Social Change*, 184, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121959>
- Sandrini, P. (2005). Website localization and translation. En H. Gerzymisch-Arbogast y S. Nauert (Eds.), *Challenges of multidimensional translation - Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra*. http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrini_Peter.pdf
- Shepherd, M. y Watters, C. (1999). The functionality attribute of cybergenres. En R. Sprague (Ed.), *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE-Computer Society. <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.1999.772650>
- Singh, N. y Pereira, A. (2005). *The culturally customized website*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080481333>
- The Localization Industry Standards Association (2007). *The globalization industry primer. An introduction to preparing your business and products for success in international markets*. https://minio.la.utexas.edu/webeditor-files/tlc/pdf/lisa_globalization_primer.pdf
- World Wide Web Consortium. (2005). *Localisation vs Internationalisation*. <https://www.w3.org/International/questions/qa-i18n/>

Cómo citar este artículo: Ramírez-Delgado, C. M. (2024). Pérdida en localización en las versiones en francés de sitios web del sector agroalimentario andaluz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e3356316. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356316>

CASE STUDIES



Title: Lo humano de la montaña - Calle 85
Technique: Acrylic on canvas
Dimensions: 60 x 50 cm
2023

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES DE LA AUDIODESCRIPCIÓN FÍLMICA EN URUGUAY

LINGUISTIC AND TEXTUAL CHARACTERISTICS OF FILM AUDIO DESCRIPTION IN URUGUAY

CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES ET TEXTUELLES DE L'AUDIODESCRIPTION DES FILMES EN URUGUAY

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS E TEXTUAIS DA AUDIODESCRIÇÃO FÍLMICA NO URUGUAI

Soledad Álvarez Lamas

Profesora asistente, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay.

soledad.alvarez@fic.edu.uy

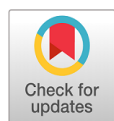
<https://orcid.org/0000-0002-4393-1687>

Mayte Victoria Gorrostorrazo Babuglia

Profesora asistente, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay.

mayte.gorrostorrazo@fic.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-2072-8707>



Este artículo es producto de la investigación "Imagen y palabra en movimiento: estudio lingüístico de la audiodescripción fílmica en Uruguay", financiada en la convocatoria 2021 del programa Iniciación a la

RESUMEN

En Uruguay, la audiodescripción es un campo muy reciente: las películas uruguayas audiodescritas hasta la fecha no superan la veintena. Considerando que los guiones de audiodescripción constituyen un nuevo tipo textual, resulta pertinente conocer sus características lingüísticas y textuales más sobresalientes para el caso del cine uruguayo. Este trabajo es fruto de un proyecto de investigación de corte empírico en el que se aborda el estudio de la audiodescripción de películas uruguayas de ficción a partir de datos obtenidos de un corpus multimodal, confeccionado especialmente para el estudio. El corpus está compuesto por once películas de ficción uruguayas audiodescritas y sus correspondientes guiones de audiodescripción, y es analizado cuantitativa y cualitativamente, empleando los programas AntConc y MAXQDA, con el objetivo de describir las recurrencias lingüísticas y textuales de los guiones de audiodescripción. El análisis cuantitativo evidencia la presencia de los sustantivos y los verbos como clases de palabras más frecuentes, la frecuencia relativamente baja de adjetivos y los tipos de lexemas predominantes (aquellos de percepción, movimiento, nombres propios de los personajes y partes del cuerpo). Del análisis cualitativo se desprende que en estas audiodescripciones uruguayas se destacan los campos semánticos del movimiento, la percepción, los estados emocionales o mentales de los personajes, su caracterización, la indicación y la descripción del escenario. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan tanto al campo de la investigación en audiodescripción como al de la práctica profesional de los audiodescriptores y su formación.

Palabras clave: accesibilidad audiovisual, análisis lingüístico, audiodescripción fílmica, cine uruguayo, estudio de corpus

ABSTRACT

In Uruguay, audio description is an emergent field of study, with no more than twenty Uruguayan films audio described thus far. Considering that audio description scripts are a new text type, it is relevant to know their most notable linguistic

Recibido: 2024-01-31 / Aceptado: 2024-05-07 / Publicado: 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356115>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-19, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Investigación Científica, de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Uruguay). La investigación, realizada entre 2022 y 2024, constituye una de las líneas de trabajo de ambas autoras en el marco de su participación en el Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República. El NICA busca generar conocimiento y capacidades que contribuyan al desarrollo académico transdisciplinar en materia de accesibilidad comunicacional desde una perspectiva de derechos.

and textual characteristics in the case of Uruguayan cinema. This work is the result of an empirical research project focused on audio description in Uruguayan fiction films based on data obtained from a multimodal corpus created specifically for this study. This corpus is composed of eleven audio described Uruguayan fiction films and their corresponding audio description scripts. It was analyzed qualitatively and quantitatively using AntConc and MAXQDA software to describe linguistic and textual recurrences in audio description scripts. The quantitative analysis showed the presence of nouns and verbs as the most frequent word classes, the relatively low frequency of adjectives, and the predominant types of lexemes (those of perception, movement, proper names of characters, and body parts). The qualitative analysis revealed that the semantic fields of movement, perception, the emotional and mental states of characters, their characterization, and the designation and description of the setting stand out in these Uruguayan audio descriptions. This study may contribute both to research in audio description and to audio descriptor training and professional practice.

Keywords: audiovisual accessibility, linguistic analysis, film audio description, Uruguayan cinema, corpus study

RÉSUMÉ

L'audiodescription en Uruguay est un domaine très récent : le nombre de films audiodécrits à ce jour ne dépasse pas la vingtaine. Étant donné que les scripts d'audiodescription constituent un nouveau type de texte, il est important de connaître leurs principales caractéristiques linguistiques et textuelles dans le cas du cinéma uruguayen. Ce travail est le résultat d'un projet de recherche empirique qui étudie l'audiodescription de films de fiction uruguayens sur la base de données obtenues à partir d'un corpus multimodal créé spécifiquement pour cette étude. Ce corpus est composé de onze films de fiction uruguayens audiodécrits et de leurs scripts d'audiodescription correspondants, et il a été analysé qualitativement et quantitativement à l'aide des logiciels AntConc et MAXQDA afin de décrire les récurrences linguistiques et textuelles des scripts d'audiodescription. L'analyse quantitative a montré la présence de noms et de verbes comme classes de mots les plus fréquentes, la fréquence relativement faible des adjectifs et les types de lexèmes prédominants (ceux de la perception, du mouvement, des noms propres des personnages, et des parties du corps). L'analyse qualitative a révélé de traits soulignés dans ces audiodescriptions uruguayennes, à savoir, les champs sémantiques du mouvement, de la perception, des états émotionnels et mentaux des personnages, de leur caractérisation, de l'indication et de la description du décor se distinguent. Nous espérons que les résultats de cette étude contribueront à la fois au domaine de la recherche en audiodescription et à celui de la pratique professionnelle des audiodescripteurs et de leur formation.

Mots-clés : accessibilité audiovisuelle, analyse linguistique, audiodescription de film, cinéma uruguayen, étude de corpus

RESUMO

No Uruguai, a audiodescrição é um campo de estudos muito recente: os filmes audiodescritos até o momento não ultrapassam vinte. Levando em conta que os roteiros de audiodescrição são um novo tipo de texto, é relevante conhecer suas características linguísticas e textuais mais notáveis no caso do cinema uruguaio. Este trabalho é o resultado de um projeto de pesquisa empírica que estuda a audiodescrição de filmes de ficção uruguaiois com base em dados obtidos de um corpus

multimodal criado especificamente para esse estudo. Esse corpus é composto por onze filmes de ficção uruguaios descritos em áudio e seus respectivos roteiros de audiodescrição; ele foi analisado qualitativa e quantitativamente usando os softwares AntConc e MAXQDA para descrever as recorrências linguísticas e textuais dos roteiros de audiodescrição. A análise quantitativa mostrou a presença de substantivos e verbos como as classes de palavras mais frequentes, a frequência relativamente baixa de adjetivos e os tipos predominantes de lexe- mas (os de percepção, movimento, nomes próprios de personagens e partes do corpo). A análise qualitativa revelou que, nessas audiodescrições uruguaias, destacam-se os campos semânticos do movimento, da percepção, dos estados emocionais e mentais dos personagens, de sua caracterização e da designação e descrição do cenário. Esperamos que os resultados deste estudo contribuam tanto para o campo da pesquisa em audiodescrição quanto para o da prática profissional dos descritores de áudio e sua formação.

Palavras-chave: acessibilidade audiovisual, análise linguística, audiodescrição de filmes, cinema uruguaio, estudo de corpus

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el campo de los estudios de accesibilidad y, más específicamente, en el área de la accesibilidad a los medios (Greco, 2016, 2018; Romero-Fresco, 2018). Desde una perspectiva amplia y universalista, como la propuesta por estos autores, la accesibilidad a los medios puede definirse como “el conjunto de teorías, prácticas, servicios, tecnologías e instrumentos que facilitan el acceso a los contenidos audiovisuales a aquellas personas que no pueden acceder (o no pueden hacerlo apropiadamente) en su forma original” (Greco, 2016, p. 23, traducción nuestra).

En la actualidad, el consumo de medios y contenidos audiovisuales, potenciado por el desarrollo de las nuevas tecnologías, está presente en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, desde los laborales y educativos hasta los de ocio. Dada esta ubicuidad de los medios audiovisuales y el hecho de que el acceso (o no) a la información que estos mediatizan tiene un peso determinante en la formación personal y sociocultural de los individuos (Díaz Cintas, 2010, p. 158), resulta fundamental que todas las personas (independientemente de sus capacidades físicas, sensoriales, cognitivas o lingüísticas) tengan acceso a la creación, la distribución y el consumo de los medios (en todos los formatos y dispositivos) (Orero, 2022, p. 71).

Esta investigación aborda una de las herramientas de accesibilidad a los medios audiovisuales: la audiodescripción (AD) y, más concretamente, la AD fílmica. Como sostiene Pérez Payá (2015, p. 23), las películas proporcionan a los individuos experiencias sensoriales, cognitivas y emocionales, por lo que el cine es un medio de comunicación, información y cultura. La Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2006 y ratificada por Uruguay en el 2008, recoge en su artículo 30 “el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural”, e insta a los Estados parte a adoptar

todas las medidas convenientes para garantizar que las personas con discapacidad “tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles” (ONU, 2006, p. 25).

La AD constituye un tipo de traducción inter-semiótica (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021; Reviere, 2017; Soler Gallego y Jiménez Hurtado, 2013) que traslada la información visual, ya sea estática o dinámica, a un texto verbal oral. Aparte de información de carácter visual, la AD también traduce a palabras aquellos sonidos que son difíciles de identificar o comprender sin acceso a las imágenes (Braun, 2011, p. 646).

Además del cine y la televisión, la AD tiene variados ámbitos de aplicación: las artes escénicas (la ópera, el teatro o la danza), las artes visuales (la pintura, la escultura, la fotografía), los espectáculos deportivos, los entornos turísticos, los videojuegos (Hermosa Ramírez, 2022, p. 12).

En cuanto a la AD fílmica, se encuentra dentro de lo que Díaz Cintas (2007, p. 17) denomina “AD grabada para la pantalla”, puesto que, en su mayoría, las AD de películas se graban previamente en una pista de audio distinta a la banda sonora original y se insertan atendiendo a las limitaciones espaciotemporales derivadas del texto de partida, esto es, restringiéndose a los espacios de silencio, para que no se solapen (o lo hagan lo menos posible) con los diálogos, la música y los efectos sonoros relevantes del film (Braun, 2011, p. 646).

Asimismo, cabe destacar que, desde el punto de vista de los significados que construye, el texto meta de la AD, esto es, el guion de audiodescripción (GAD) no puede ser considerado un texto autónomo, sino que este es creado y procesado de forma subordinada al resto de los elementos fílmicos que resultan accesibles para las personas ciegas o con baja visión, esto es, diálogos, narraciones, música y efectos sonoros (Braun,

2011, p. 646). Como señalan Jiménez Hurtado y Martínez Martínez (2021) y Braun (2011), en el GAD tiene lugar una reducción de los modos semióticos implicados, puesto que se reemplaza la información semiótica visual por información verbal oral y, en este proceso traductor, se activan diferentes vínculos cohesivos intra e intermodales que interactúan entre sí para crear coherencia global.

La subordinación de los GAD a las restricciones espaciotemporales del texto origen así como a sus otros códigos de significación influye en la gramática de este tipo textual a nivel morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-discursivo (Pérez Payá, 2007, p. 15). De esta manera, los GAD constituyen un nuevo tipo textual (Jiménez Hurtado, 2007) y la lengua de la AD tiene características propias (Reviere, 2017; Salway, 2007).

Así, la investigación “Imagen y palabra en movimiento: estudio lingüístico de la audiodescripción fílmica en Uruguay”, de corte empírico, en línea con los estudios descriptivos del producto (Soler Gallego, 2013), se propuso estudiar los GAD de películas uruguayas de ficción, a partir de datos obtenidos de un corpus multimodal, confeccionado especialmente para la investigación.

El corpus estuvo compuesto por once películas de ficción uruguayas audiodescritas y sus correspondientes GAD, y fue analizado cuantitativa y cualitativamente, empleando los programas AntConc y MAXQDA, con el fin de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las principales recurrencias semántico-textuales y lingüístico-gramaticales de los GAD de películas uruguayas de ficción?

En consonancia con los trabajos del grupo de investigación TRACCE (véase apartado siguiente), a partir del vaciado léxico y del etiquetado manual del corpus, se analizaron los principales dominios semánticos que los audiodescriptores activan en sus textos y la forma en que estos se expresan lingüísticamente, esto es, las configuraciones

léxico-sintácticas que con más frecuencia suelen adoptar.

Si bien a nivel mundial el inicio de la AD como práctica profesional data de los años ochenta (Díaz Cintas, 2010), en Uruguay se trata de un campo profesional de reciente desarrollo, que ha visto su mayor producción e impulso en la última década. Las películas uruguayas audiodescritas hasta la fecha no superan la veintena (Medero, inédito).

Hoy en día, en varios países, existen guías, estándares o normas que ofrecen pautas y lineamientos con el fin de regular la práctica de la AD. En Uruguay, actualmente se cuenta con la Norma UNIT-ISO/IEC TS 20071-21:2015 Tecnología de la información - Accesibilidad en componentes de interfaz de usuarios - Parte 21: Guía sobre audiodescripciones (Instituto Uruguayo de Normas Técnicas, 2015) y con la traducción al español de la *Guía para producciones audiovisuales accesibles* (Bahense *et al.*, 2017). Si bien estas son publicaciones de referencia para la práctica de la AD en Uruguay, no surgieron de necesidades y estudios de la realidad nacional, y sus recomendaciones están basadas en estándares extranjeros (el español y el brasilero, respectivamente).

Como la práctica profesional de la AD, el desarrollo académico de esta disciplina es realmente incipiente en Uruguay. Hasta el momento, no se cuenta con investigaciones previas con los objetivos y el diseño metodológico del presente trabajo, por lo que sus resultados constituyen un aporte relevante al campo de la investigación de la AD en Uruguay, y cubren, aunque sea en parte, el vacío existente. Únicamente cabe destacar como antecedente directo de esta investigación el trabajo de Medero (inédito), en el que se recupera y reúne información relacionada con el guionado y la producción de once películas uruguayas audiodescritas en el período 2010-2020, lo que lo convierte en la primera base de datos de este tipo en el contexto uruguayo.

Coincidimos con Hermosa Ramírez (2022, pp. 5, 41) cuando afirma que la investigación empírica y descriptiva de los productos de la AD representa, además de un aporte al conocimiento valioso en sí mismo, un paso previo y necesario para el diseño de posteriores estudios de recepción con usuarios. Las guías y recomendaciones para la práctica de la AD suelen ser documentos bastante generales, y sus sugerencias, de carácter vago (Vercauteren, 2007). En consecuencia, es esperable que se den variaciones y divergencias en la forma en que los lineamientos se ponen en práctica en los GAD.

Esta variabilidad atenta contra el establecimiento social de rutinas que guíen tanto la producción de estos tipos de textos como su recepción e interpretación. Habituar a los usuarios de AD a una determinada manera de construir significados, validando unas opciones frente a otras, ayudará a mejorar su experiencia con los contenidos audio-descritos. Lo anterior es especialmente relevante en el contexto uruguayo, en el que, como señalábamos, la práctica de la AD está en estadios iniciales de desarrollo.

Ahora bien, no es posible validar unas formas de audiodescribir frente a otras sin antes conocer, a través de datos empíricos, cuáles son las características textuales y lingüísticas de las películas audiodescritas en Uruguay. Esta investigación aportó datos en este sentido, los cuales podrán ser utilizados como base para aislar variables de análisis para futuros estudios de recepción acordes a la realidad nacional de la AD, que permitan conocer las preferencias de los usuarios uruguayos (cfr. Soler Gallego y Jiménez Hurtado, 2013, pp. 195-196).

Finalmente, no menos importante es el hecho de que los resultados de este trabajo también ofrecen un aporte relevante para el ámbito de la práctica profesional y de la formación (cfr. Jiménez Hurtado y Seibel, 2010). Ya sea al momento de diseñar programas académicos de formación para audiodescriptores (campo realmente novedoso en Uruguay) como durante el ejercicio de la práctica

profesional, contar con un análisis de los patrones textuales y lingüísticos de los GAD uruguayos, ilustrado con ejemplos concretos de películas, es una herramienta de gran utilidad.

El artículo consta de tres apartados: el primero realiza una síntesis de las investigaciones de corpus en AD fílmica y establece las principales categorías de análisis que derivan de ese marco conceptual. El segundo presenta el marco metodológico de la investigación: describe el corpus, las herramientas utilizadas para su análisis cuantitativo y cualitativo, y las categorías de análisis empleadas. Por último, el apartado “Discusión y conclusiones” recoge los principales resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, y los relaciona con aquellos de las investigaciones de corpus presentadas en el siguiente apartado.

Marco teórico

Según el enfoque que adopten, Soler Gallego (2013) clasifica los estudios de AD en dos tipos principales: los estudios del proceso y los estudios del producto. Dentro de los segundos, esta autora incluye tanto los estudios descriptivos sobre AD existentes en corpus de diferentes tamaños como los estudios de recepción (Soler Gallego, 2013, p. 24). En lo que sigue, revisamos brevemente los principales estudios descriptivos de corpus de AD fílmicas, puesto que estos trabajos constituyen los antecedentes más directos de la investigación que aquí se presenta.

Para el inglés, Piety (2004) analizó un corpus reducido (de unas 23 000 palabras), compuesto por 4 GAD de películas en inglés, y propuso una taxonomía de la información expresada en las AD (*appearance, action, position, reading, indexical, viewpoint y state*), así como 4 componentes estructurales distintivos de estos textos (*insertions, utterances, representations y words*). Por otra parte, en el marco del proyecto *Television in Words* (TIWO), dirigido por Andrew Salway, de la Universidad de Surrey, se compiló un corpus de 91 GAD de películas británicas (de 618 859 palabras). A partir de este

corpus, Salway (2007) mostró que la lengua de la AD tiene características idiosincráticas y reconoció los principales tipos de información en los GAD: apariencia de los personajes, foco de atención de los personajes, interacciones interpersonales de los personajes, desplazamientos o cambios de locación de los personajes u objetos, estados emocionales de los personajes. Utilizando una parte del corpus TIWO (69 de los 91 GAD disponibles), Arma (2011) analizó el empleo de los adjetivos en los GAD e identificó sus clases semánticas más frecuentes, los sustantivos con los que suelen colocar y el lugar que generalmente ocupan en la oración.

En lo que respecta al español, cabe destacar el extenso corpus multimodal compilado en el marco del proyecto TRACCE, de la Universidad de Granada, a cargo de Catalina Jiménez Hurtado, el cual está compuesto por 300 películas audiodescritas en español y 50 películas audiodescritas en francés, inglés y alemán, con sus correspondientes GAD. Mediante el uso de una herramienta de creación propia (Taggetti), este corpus fue etiquetado en tres niveles: narratológico, cinematográfico y gramatical (Jiménez Hurtado *et al.*, 2010).

Otro corpus fílmico de tipo multimodal y multilingüe, de acceso abierto, es el compilado como parte del proyecto *Visuals Into Words*, de la Universidad Autónoma de Barcelona (Matamala, 2019). Para la creación de este corpus, se produjo un cortometraje en inglés de 14 minutos de duración, que luego fue doblado al catalán y al español. Posteriormente, profesionales y estudiantes de traducción crearon AD para este corto: 30 AD creadas por profesionales (10 en inglés, 10 en español y 10 en catalán) y 17 AD elaboradas por estudiantes (7 en catalán y 10 en español). El corpus fue etiquetado a nivel lingüístico y cinemático (Matamala, 2019). Matamala (2018) compara las AD en español realizadas por profesionales con aquellas creadas por estudiantes a la luz de diversos parámetros lingüísticos (clases de palabras, frecuencias léxicas y clases semánticas) y no encuentra diferencias significativas entre ambos grupos de AD.

Arias-Badia y Matamala (2020) trabajaron con un corpus de GAD fílmicos en catalán (9 en total), quienes, a través de métodos cuantitativos y cualitativos, analizan en qué medida estos textos siguen los principios de la lectura fácil. Respecto a corpus en otras lenguas, cabe destacar la tesis de doctorado de Reviers (2017), quien trabaja con un corpus multimodal de 39 películas y series audiodescritas en neerlandés. La autora, por medio de la combinación de un análisis cuantitativo y cualitativo, identifica y describe los principales patrones léxico-gramaticales de los GAD neerlandeses y concluye, en consonancia con Piety (2004) y Salway (2007), que la lengua de la AD presenta rasgos idiosincráticos.

En la AD cinematográfica, varios investigadores han destacado la importancia de los conceptos de la narratología tanto para el análisis y la comprensión de los textos fílmicos como para la selección de los contenidos a incluir en las AD (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021; Vercauteren, 2012). El concepto de *evento narrativo* supone que “nuestro acceso e interacción básica con el mundo se basa en la percepción de cómo los sujetos realizan acciones que, para ser comprendidas, se ubican en un eje espacio temporal” (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021, p. 29). En este sentido, el sistema de etiquetas del modo visual propuesto por estas autoras (basado en los estudios previos del grupo TRACCE) incluye los siguientes elementos narratológicos: personajes, acciones y espacio escénico o ambientación. Además, comprende también etiquetas relativas al lenguaje de cámara (que se dividen en “puesta en cuadro” y “puesta en serie o montaje”).

En cuanto al modo verbal, el etiquetado de la forma lingüística de los GAD (semántica, sintáctica y discursiva) arroja información sobre los patrones lingüísticos empleados por los audiodescriptores para traducir la información codificada en el modo visual (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021, p. 32). Los trabajos de Jiménez Hurtado (2007) y Jiménez Hurtado y Seibel

(2010) abordan el etiquetado lingüístico-semántico del corpus TRACCE. De ellos, se desprende la preponderancia de las áreas conceptuales del movimiento y de la percepción en los GAD cinematográficos, y la relación entre estos dominios conceptuales y el del sentimiento.

No se recoge aquí la descripción del etiquetado del modo acústico (véase Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021), por estar fuera del alcance de este trabajo. No obstante, cabe señalar que, como destacan Jiménez Hurtado y Martínez Martínez (2021, p. 41), es este triple etiquetado (visual, verbal y acústico) el que hace posible obtener información más completa sobre la interacción de los modos en el proceso traductor de la AD.

Método

La investigación que se presenta aquí constituye un estudio de corte empírico que aborda las características lingüísticas y textuales de los GAD de películas uruguayas de ficción a partir de muestras reales, concretamente, de un corpus multimodal confeccionado especialmente para la investigación. La utilidad de los estudios de corpus ha sido probada en diversos ámbitos y “en la actualidad, son un campo metodológico indiscutible

para extraer información acerca de los patrones de comportamiento lingüístico y textual de cualquier área relacionada con las lenguas naturales y, más recientemente, incluso con los diferentes modos semióticos” (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021, p. 25).

No obstante, como también advierten estas investigadoras, los corpus multimodales son escasos y el etiquetado de los diferentes modos involucrados, particularmente, el de los modos visual y acústico, presenta mayores desafíos que los que supone el trabajo con corpus basados exclusivamente en el modo verbal. No se cuenta todavía con un programa informático que permita alinear, etiquetar e interrelacionar con comodidad datos y etiquetas activadas en los diferentes modos semióticos (Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021, p. 22).

El corpus compilado para esta investigación está compuesto por las versiones audiodescritas, con los GAD correspondientes, de 11 películas de ficción uruguayas, lo que resulta en un corpus de un total de 1043 minutos de video y 43 370 palabras. En la Tabla 1, se recogen los nombres de las películas que forman parte del corpus, su año de producción, su duración en minutos y la cantidad de palabras de los GAD. La cantidad de palabras

8

Tabla 1 Películas audiodescritas que componen el corpus

Película	Año de producción	Duración versión audiodescrita (minutos)	Cantidad de palabras del GAD
<i>Whisky</i>	2004	94	5711
<i>Norberto apenas tarde</i>	2010	92	1529
<i>Artigas: La Redota</i>	2011	114	8591
<i>El ingeniero</i>	2012	100	1240
<i>Tres</i>	2012	119	4229
<i>El candidato</i>	2016	83	1833
<i>Mi mundial</i>	2017	102	1932
<i>Así habló el cambista</i>	2019	97	2923
<i>Al morir la matinée</i>	2020	87	5336
<i>Carmen Vidal, mujer detective</i>	2020	73	8283
<i>La teoría de los vidrios rotos</i>	2021	82	1763
Total		1043	43 370

indicada para cada GAD no considera la descripción de los créditos (que fue excluida del análisis) ni los códigos de tiempo de los bocadillos de las AD.

La compilación del corpus supuso cierto trabajo de rastreo, puesto que no existe en Uruguay un repositorio institucional de las versiones accesibles de las películas ni de sus GAD, así como tampoco un registro de quién los conserva. Afortunadamente, a través del contacto con los productores, los directores y las audiodescriptoras de las películas, y gracias a su colaboración, se obtuvieron las versiones accesibles de estas y sus GAD, así como los permisos necesarios para emplear estos materiales con fines académicos.

El tamaño del corpus estuvo determinado por la cantidad existente de películas uruguayas de ficción audiodescritas hasta la fecha de su compilación: se incluyó la totalidad. Respecto a la autoría de los GAD del corpus, cabe destacar que tres audiodescriptoras diferentes estuvieron a cargo de su elaboración: una de ellas escribió 2 GAD, y las otras, 2, 4 y 5, respectivamente. Previo al análisis del corpus, las versiones escritas de los GAD, proporcionadas por las audiodescriptoras, fueron cotejadas con la locución final de las versiones audiodescritas de las películas, con el fin de detectar y enmendar en los textos cambios en la formulación que hayan tenido lugar durante la locución de los GAD.

Para el análisis del corpus, se combinaron métodos cuantitativos de la lingüística de corpus con métodos cualitativos. Como herramientas para el análisis cuantitativo, se emplearon el programa de extracción de datos de corpus textuales AntConc (Anthony, 2023), el cual ofrece un conjunto de herramientas para el análisis textual, que permite obtener, entre otros datos, frecuencias léxicas, palabras clave, colocaciones y concordancias, y el “Etiquetador web”, de uso libre, del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IATEXT, 2021). Gracias a estas

herramientas, se extrajeron datos cuantitativos de algunos parámetros formales de los GAD y se clasificaron las palabras del corpus según su clase gramatical.

Como parte del análisis cualitativo, se efectuó la anotación manual del corpus con apoyo en el *software* de análisis cualitativo MAXQDA (VERBI Software, 2021) (empleado también por Jiménez Hurtado y Martínez Martínez, 2021). MAXQDA permite el análisis de datos en diversos formatos (texto, audio y video), la fácil creación y modificación de un sistema de etiquetado y ofrece variadas herramientas para extraer y visualizar los resultados.

El corpus fue etiquetado de forma manual sobre el modo verbal de los GAD a partir de su lectura. Cada una de las etiquetas aplicadas fue revisada por ambas investigadoras. Durante el proceso de etiquetado, se fueron registrando dudas y casos límite, que fueron discutidos en conjunto, con el fin de aunar criterios y llegar a acuerdos sobre el alcance de las etiquetas utilizadas.

El conjunto de etiquetas empleado para el análisis fue elaborado tomando como inspiración las investigaciones reseñadas en el apartado anterior, fundamentalmente los trabajos de Jiménez Hurtado (2007), Jiménez Hurtado *et al.* (2010), Jiménez Hurtado y Seibel (2010) y Jiménez Hurtado y Martínez Martínez (2021). No se aplicó el mismo sistema de etiquetas elaborado por estos investigadores, ya que, para el modo verbal, este refiere a una amplitud de fenómenos mucho mayor que excede los límites de este trabajo.

En conformidad con la importancia del nivel narratológico en la AD, se emplearon las siguientes categorías de etiquetas relativas a componentes fundamentales de la narrativa cinematográfica: caracterización de personajes, indicación del escenario, descripción del escenario, eventos estativos relativos a los personajes, acciones de los personajes y estados mentales o emocionales de estos. Dentro de esta última categoría (acciones de los

personajes), se codificaron eventos de movimiento y de percepción.

La elección de los campos semánticos del movimiento y de la percepción para la codificación se apoya en los datos sobre los campos semánticos de los lexemas más frecuentes del corpus (véase el resultado del análisis cuantitativo en el apartado siguiente) y en la importancia de estos campos conceptuales en la bibliografía sobre AD fílmica (Jiménez Hurtado, 2007; Jiménez Hurtado y Seibel, 2010; Revers, 2017; Salway, 2007).

Siguiendo a Chica Núñez (2021), la principal diferencia respecto a la expresión del movimiento en las películas atiende a su naturaleza ontológica y refiere a si se trata de un movimiento endógeno o exógeno. Los *movimientos endógenos* son los movimientos de personajes u objetos que aparecen en escena y desarrollan la trama narrativa de la ficción representada. Los *movimientos exógenos*, por su parte, son aquellos determinados

realiza la siguiente subclasificación: movimiento general, movimiento de entidades u objetos, y movimiento de partes del cuerpo.

En cuanto a los eventos de percepción, en el mismo sentido, se incluye una etiqueta de “percepción interna” (para aquellos casos en los que el evento de percepción forma parte de la trama de la película y el receptor es uno de los personajes) y otra de “percepción externa” (para las ocurrencias en las que el evento de percepción es recogido desde una mirada externa y no como un evento de narrativa interna).

Finalmente, se utilizó también una etiqueta de “estados emocionales o mentales”, en atención a la estrecha relación entre los eventos de esta clase semántica y aquellos de movimiento y de percepción (Jiménez Hurtado, 2007; Jiménez Hurtado y Seibel, 2010).

Discusión y conclusiones

Esta sección presenta los principales resultados del análisis. Se recogen algunos datos de tipo cuantitativo. En cuanto a la distribución de las palabras según la clase gramatical, los sustantivos son la clase de palabras más frecuentes del corpus, seguidos por los verbos y, con un porcentaje bastante menor, los adjetivos. Posteriormente figuran los adverbios, las preposiciones, las conjunciones y, por último, otros tipos de palabras de contenido gramatical (cuantificadores, determinantes, pronombres). La Tabla 2 recoge la cantidad de palabras diferentes (*types*) para cada una de las clases de palabras y su frecuencia respecto del total de *types* del corpus.

La comparación de estos resultados con los informados en la literatura existente revela coincidencias: Revers (2017) y Matamala (2018) también hallaron que los sustantivos y los verbos son las clases de palabras más frecuentes en sus datos. Asimismo, ambas autoras reportaron porcentajes bastante pequeños de adjetivos: Revers (2017) encontró que los adjetivos de su

[...] by the intervention of the director and their team in audiovisual works. As a result of their decisions, a series of camera movements and artificial movements in post-production are created, which are the ones that make up large part of the means of expression available to cinema in order to use its own language of representation and visual narration (Bordwell 2004). (Chica Núñez, 2021, p. 54)¹

En línea con lo anterior, el sistema de etiquetas empleado en este trabajo incluye una primera distinción entre “movimiento interno” y “movimiento externo”. En el próximo apartado se proporcionan ejemplos de ambas clases de movimiento, si bien, para los efectos de este artículo, no se desarrolla el análisis del movimiento externo. Dentro de la categoría de movimiento interno se

1 [...] por la intervención del director y su equipo en las obras audiovisuales. Como resultado de sus decisiones, se crea una serie de movimientos de cámara y movimientos artificiales en la posproducción, los cuales conforman gran parte de los medios de expresión disponibles para el cine con el fin de utilizar su propio lenguaje de representación y narración visual (Bordwell, 2004). (La traducción es nuestra).

Tabla 2 Cantidad de palabras diferentes (*types*) y frecuencias por clase de palabras

Clase de palabra	Cantidad de palabras diferentes (<i>types</i>)	Porcentaje respecto del total de <i>types</i> del corpus (%)
Sustantivos	2208	49,9
Verbos	1419	32
Adjetivos	548	12,4
Adverbios	115	2,6
Preposiciones	20	0,4
Conjunciones	12	0,3
Otras palabras de contenido gramatical	106	2,4
Total	4428	100

corpus constituían el 5,48 % del total de palabras, y Matamala (2018), el 4,50 % en el caso del subcorpus de AD creadas por profesionales y el 3,75 % en el caso del subcorpus de AD realizadas por estudiantes.

Con el fin de analizar los lexemas más relevantes del corpus, se obtuvo con *AntConc* el listado de los veinte lexemas más frecuentes (véase Tabla 3). Se excluyeron del listado (por medio de una *stop list*) las palabras que aportan únicamente significado gramatical (como los determinantes *la* o *el*).

Tabla 3 Lexemas más frecuentes del corpus

Posición	Lexema	Número de ocurrencias	Posición	Lexema	Número de ocurrencias
1	está	378	11	va	133
2	mira	329	12	para	131
3	Carmen	289	13	acerca	130
4	sobre (preposición)	194	14	Humberto	130
5	Jacobo	175	15	observa	130
6	Calderón	167	16	mientras	125
7	hacia	165	17	puerta	124
8	ve	160	18	es	121
9	hombre	151	19	mano	117
10	Marta	150	20	entra	116

El examen del listado anterior ofrece una primera idea de las áreas conceptuales que se activan con mayor frecuencia en los GAD del corpus. Se observa que, dejando de lado el verbo copulativo *estar* (de significado gramatical), el verbo más frecuente es el verbo de percepción *mirar*. Esto coincide con los resultados de los estudios previos. En efecto, el verbo *mirar* ocupa la primera posición dentro de los listados de palabras léxicas más frecuentes en los estudios de corpus de AD fílmicas de Salway (2007), Jiménez Hurtado (2007), Jiménez Hurtado y Seibel (2010), Reviers (2017) y Matamala (2018).

La preponderancia del campo semántico de la percepción en nuestro corpus se evidencia, además, en la alta frecuencia de aparición de los verbos *ver* (octavo lugar en la lista) y *observar* (quinceavo lugar). En cuanto a la clase semántica de los otros verbos del listado, aparecen los verbos *ir*, *acercar(se)* y *entrar*, todos ellos pertenecientes a la clase semántica de movimiento. La relevancia de este dominio conceptual también es señalada en los estudios de corpus anteriormente mencionados.

El listado de lexemas más frecuente del corpus además muestra la importancia de sustantivos que refieren a los nombres propios de los personajes (*Carmen*, *Jacobo*, *Calderón*, *Marta*, *Humberto*) y

sus partes del cuerpo (*mano*). Una vez más, esto está en consonancia con los resultados de las investigaciones previas (Arma, 2011; Matamala, 2018; Reviers, 2017; Salway, 2007), las cuales incluyen estas clases de sustantivos dentro de las clases semánticas de sustantivos más frecuentes en la AD filmica.

Como ya se adelantó, se llevó a cabo el etiquetado de todos los eventos de las clases semánticas de movimiento y de percepción en el corpus. En cuanto al campo semántico del movimiento, se codificaron un total de 2460 eventos, los cuales aparecen expresados por medio de una gran variedad de lexemas distintos: concretamente, se vaciaron 235 lexemas de movimiento diferentes. La subclasificación de la categoría de movimiento interno es la siguiente: movimiento general, movimiento de entidades u objetos, y movimiento de partes del cuerpo.

La categoría “movimiento general” incluye los verbos de movimiento intransitivos, tanto los de dirección (*venir, llegar, entrar*) y los de manera del movimiento (*correr, caminar, nadar*)² como los de cambio de posición (*levantarse, sentarse*). Se etiquetaron un total de 1712 eventos y 129 lexemas diferentes dentro de esta categoría. En cuanto a los lexemas más frecuentes, los cinco primeros son: *entrar* (157 ocurrencias), *ir(se)* y *acercarse* (ambos con 154 ocurrencias), *salir* (129) y *caminar* (127).

La categoría de “movimiento de entidades u objetos” comprende aquellos eventos de movimiento en los que un agente ocasiona el desplazamiento de un objeto o entidad. Se etiquetaron un total de 630 eventos y 70 lexemas diferentes en esta categoría. En este caso, los cinco lexemas más frecuentes son *sacar* (98 ocurrencias), *tomar* (71), *colocar* (55), *poner* (42) y *dejar* (37).

Finalmente, dentro de la categoría de “movimiento de partes del cuerpo” se etiquetaron un total de 98 eventos y 36 lexemas distintos. Los cinco lexemas más frecuentes son *levantar* (16),

bajar (7) y *abrir, cerrar y fruncir* (todos con 6 ocurrencias). En general, las partes del cuerpo con las que colocan estos verbos son las manos, la cabeza o alguna parte del rostro (ojos, ceño, entrecejo, nariz, boca).

El análisis del tipo de configuraciones sintáctico-semánticas en las que suelen aparecer los verbos de movimiento revela una elevada presencia de sintagmas preposicionales (SP) que expresan el origen, destino o la trayectoria del movimiento (véanse a continuación los ejemplos 1, 2, 3, 6, 7 y 8); adverbios terminados en *-mente*, SP y construcciones de gerundio y participio, que funcionan como adjuntos de modo de diferentes tipos (ejemplos 1, 2, 3 y 4); adjuntos que expresan la finalidad del movimiento (ejemplos 5, 6 y 7) y un gran número de participios o adjetivos que dan cuenta del estado emocional o mental de quien se mueve (ejemplos 8 y 9).

1. Rodolfo en su consultorio, en calzoncillo y camiseta, **baila entre las plantas al ritmo de la música ridículamente. Se pasea por todo el apartamento** (*Tres*)
2. Claudio camina **a paso lento por calles de tierra** (*La teoría de los vidrios rotos*).
3. Mateo **corre rengueando por el bosque** (*El candidato*).
4. Artigas saca a bailar a la mujer joven que lo increpó en guaraní. **Bailan tomados de la mano y la cintura** (*Artigas: La Redota*).
5. Claudio **sale a hacer peritaje a los autos**. Saca fotos con su Tablet³ (*La teoría de los vidrios rotos*).
6. Marta **regresa a la ventana de la cocina para terminar el cigarrillo que dejó a medias** (*Whisky*).
7. Rodolfo está en un comercio de grifería para baño, prueba unas canillas. **Se pasea por unas góndolas en busca de lamparitas**, elige una (*Tres*).
8. Frustrada, Carmen **entra en su apartamento**. Vuelve a poner el papel que sostenía la puerta entre ésta y el marco, **se va desganada** (*Carmen Vidal, mujer detective*).
9. El periodista **se va indignado** (*El ingeniero*).

2 Sobre la clasificación de los verbos de movimiento, véase, entre otros, Morimoto (2001).

3 En todas las transcripciones de ejemplos, se respetó la ortografía original de los GAD.

Pasando al campo semántico de la percepción,⁴ se etiquetaron un total de 979 eventos de *percepción interna*, de los cuales la inmensa mayoría constituyen eventos de percepción visual. Respecto a los otros tipos de percepción, encontramos eventos de percepción táctil (*tocar* y *acariciar*), de percepción auditiva (*escuchar* y *oír*), olfativa (*oler*) y cognitiva (*darse cuenta*, *notar*). No se registraron eventos de percepción gustativa.

Las configuraciones sintáctico-semánticas más frecuentes del verbo *mirar* muestran que este se combina con adjuntos de modo, los cuales adoptan diversas formas: adverbios terminados en *-mente* (ejemplo 10), *SP* (ejemplo 11) y construcciones de gerundio (ejemplo 12). Asimismo, es frecuente, con el verbo *mirar*, la presencia de *SP* que indican la dirección o la trayectoria de la mirada (ejemplos 13 y 14) o el lugar desde donde se mira (ejemplo 15). Por último, cabe destacar, al igual que para el caso de los verbos de movimiento, la combinación de este verbo con participios o adjetivos que expresan el estado emocional o mental del perceptor (ejemplos 16, 17 y 18).

10. Tito lo **mira** atentamente mientras Florencia saca otro libro de la mochila (*Mi mundial*).
11. Artigas **mira** a todos con seriedad (*Artigas: La Redota*).
12. Humberto lo **mira** fingiendo una sonrisa (*Así habló el cambista*).
13. Mateo **mira** hacia el patio y asiente con la cabeza (*El candidato*).
14. Gudrun **mira** por el hueco de un ascensor fuera de servicio (*Así habló el cambista*).
15. Se trata de una obra de teatro. Humberto y Gudrun **miran** desde uno de los palcos privados (*Así habló el cambista*).
16. Una grúa baja un auto y lo estaciona frente a la oficina de Santa Marta. Claudio **observa** preocupado (*La teoría de los vidrios rotos*).
17. Nervioso, **mira** su pantalón aún manchado y tira el restito de papel ensangrentado al inodoro (*Al morir la matinée*).
18. Graciela lo ayuda, rellenan el hueco de la tumba con césped. Dustin y Anita **se miran** extrañados. Todos **miran** satisfechos (*Tres*).

⁴ Véase Fernández Jaén (2012) para una clasificación de los verbos de percepción.

Hasta aquí se ha dado cuenta de los eventos de movimiento interno y de percepción interna. Si bien en este trabajo no nos es posible adentrarnos en el análisis de las categorías de movimiento externo y de percepción externa, se transcriben algunos ejemplos de estas clases de eventos a continuación. Obsérvese cómo estos casos dan cuenta del lenguaje de cámara y aparece en ellos el empleo de terminología cinematográfica (*se funde a negro*, *cámara rápida*, *efecto de transición*).⁵

19. Lentamente la cámara comienza a elevarse y muestra un cerro y el cielo lleno de nubes. La imagen lentamente se funde a negro (*El ingeniero*).
20. Enseguida aparece una imagen del bosque en la que, mediante una cámara rápida, **se ve** el amanecer entre los árboles (*El ingeniero*).
21. En la casa de Anita, la cámara recorre el apartamento lentamente desde la puerta de entrada por el pasillo angosto hasta un salón (*Tres*).
22. La cámara se dirige hacia un recorte de noticia encuadrado donde **se ve** a Carmen y a su compañero detective bajo el titular: “Carmen Vidal e Iván Silva resuelven el crimen de las trillizas” (*Carmen Vidal, mujer detective*).
23. La cámara se detiene en la foto donde **se ve** a Ágata, la cual tiene los labios pintados de rojo y tiene un fondo oscuro. Ahora, con un efecto de transición, se hace de noche. **Se ve** a Carmen que sale de su cocina con un plato lleno de pizza y lo coloca sobre su mesa (*Carmen Vidal, mujer detective*).

Pasando al análisis de la etiqueta de “estados emocionales o mentales”, se codificaron un total de 344 eventos de este tipo. Como quedó ilustrado al analizar las configuraciones sintáctico-semánticas de los verbos de movimiento y del verbo de percepción *mirar*, y en consonancia, además, con lo encontrado en los trabajos de Jiménez Hurtado (2007) y Jiménez Hurtado y Seibel (2010), en un gran número de casos, los eventos del área

⁵ Actualmente, se está trabajando en el etiquetado y el análisis de las referencias explícitas en los GAD a recursos y conceptos del lenguaje cinematográfico, en línea con los trabajos del grupo TRACCE (Jiménez Hurtado *et al.*, 2010; Pérez Payá, 2015).

conceptual de los estados emocionales o mentales aparecen expresados en relación con eventos de movimiento y, mayoritariamente, de percepción.

En concreto, en el corpus analizado aquí, del total de 344 eventos de la clase de estados emocionales o mentales etiquetados, 51 (15 %) aparecen expresados en relación con eventos de movimiento y 131 (38 %) con eventos de percepción. Describir el modo en que los personajes miran es, por tanto, un patrón recurrente de expresión de sus estados emocionales o mentales. Se transcriben dos ejemplos más.

24. Desde el umbral de la puerta **mira enternecida** a los dos dormidos (*Tres*).
25. Gabriela **sigue mirando** la pantalla. **Mira** su reloj **fastidiada** (*Al morir la matinée*).

Una vez analizados los predicados eventivos de percepción y de movimiento, en contraposición a estos, también etiquetamos aquellos predicados de tipo estativo que, a diferencia de los primeros, no denotan la expresión de un cambio (Moreno Cabrera, 2003).

14

Se codificaron un total de 340 predicados estativos. Dentro de estos, según el tipo de información semántica que aportan, se distinguieron las siguientes clases: aquellos que expresan la posición corporal (postura) de los personajes (232 casos), aquellos que predicen una localización espacial (56 ocurrencias), aquellos que denotan estados transitorios no emocionales de los personajes (41) y, finalmente, aquellos que expresan compañía o ausencia de esta (11). Se recoge un ejemplo de cada tipo a continuación:

26. Humberto **está acostado** en su cama, fumando un cigarro y leyendo unas partituras. (*Así habló el cambista*).
27. Jacobo **está en el baño** (*Whisky*).
28. En el trabajo, Graciela **está dormida** sobre su mano (*Tres*).
29. Más tarde, Herman y Marta **están solos** en la piscina (*Whisky*).

En cuanto a la caracterización de los personajes, se etiquetaron un total de 287 segmentos correspondientes a esta categoría. Estos fueron, a su

Tabla 4 Caracterización de los personajes

Caracterización	Cantidad de ocurrencias
Vestimenta o accesorios	136
Aspecto	54
Rasgos físicos	54
Edad	37
Profesión	6
Total	287

vez, subcategorizados según el tipo de información que expresan (véase Tabla 4). Se comprueba que las caracterizaciones de los personajes recogen tanto algunas características más bien permanentes —como la edad, ciertos rasgos físicos (el color de ojos, la complexión, el tipo y color de pelo, la estatura) y la profesión— como otros atributos de tipo transitorio, entre los que se destacan la vestimenta o accesorios y el aspecto. La tabla recoge estas categorías y su cantidad de ocurrencias.

Para ilustrar los aspectos más destacados de la caracterización de personajes recién señalados, se transcriben dos ejemplos tomados del corpus. En el primer caso, la caracterización se apoya en la edad, algunos rasgos físicos (el tipo y color de pelo, el color de ojos y la complexión) y en la vestimenta del personaje. En el segundo ejemplo aparece, además, una referencia al aspecto del personaje en cuestión.

30. Sube un muchacho delgado de unos 25 años, pelo largo, cabello y ojos castaños, barba, remera oscura y vaqueros (*Tres*).
31. Luego, Jacobo lleva a su hermano en el auto. Herman es un hombre de unos 50 años, es calvo y está perfectamente afeitado. Lleva puesta una campera de cuero negra y una camisa a cuadros. Tiene un aspecto cuidado (*Whisky*).

Lo anterior da cuenta de la semántica de los segmentos codificados como caracterización de los personajes. En cuanto a las estructuras sintácticas prototípicas en las que suele manifestarse esta etiqueta, encontramos las que se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5 Configuraciones sintácticas en la caracterización de personajes

Estructuras sintácticas	Número de ocurrencias	Ejemplo
Verbo pleno	118	En el atelier, un hombre entra de forma decidida. Viste una elegante chaqueta militar con charreteras y bordados en oro. Usa bigote, barbilla larga y el pelo peinado hacia atrás (<i>Artigas: La Redota</i>)
Participio o adjetivo	55	Entre la gente que va llegando, aparece un hombre delgado con gafas negras, interpretado por Jorge Bolani (<i>Whisky</i>) Carmen Vidal, vestida con ropa deportiva y una bata , despierta y levanta su cabeza (<i>Carmen Vidal, mujer detective</i>)
Sintagmas preposicionales (SP)	49	Jacobo es alto y delgado, con cabellos canosos y barba (<i>Whisky</i>) Es una mujer de mediana edad (unos 50 años) (<i>Norberto apenas tarde</i>)
Construcciones con verbo copulativo	40	Sus ropas son elegantes, pero están un tanto desaliñadas (<i>Artigas: La Redota</i>)
Sintagma nominal (SN)	25	Hugo, un hombre obeso de unos 50 años , fuma mientras termina de proyectarse la película (<i>Al morir la matinée</i>)

Otro aspecto relativo a los personajes, focalizado en los GAD del corpus, son sus expresiones faciales. Ya se señaló que la descripción del modo de mirar de los personajes es una estrategia frecuentemente empleada para dar cuenta de sus estados emocionales o mentales. En esta misma línea, la descripción de las expresiones faciales revela, en un elevado número de casos, el estado mental o emocional de los personajes (Vercauteren y Orero, 2013). En el caso del corpus analizado aquí, se identificaron un total de 162 segmentos referidos a la expresión facial de los personajes, entre los que destacan, por su frecuencia de aparición, las referencias a expresiones faciales sonrientes (73 casos) y serias (33 ocurrencias).

Para finalizar, resta analizar las etiquetas relativas al espacio escénico. Se etiquetaron un total de 499 segmentos del tipo “indicación del escenario” y 375 del tipo “descripción del escenario”. En lo que atañe a su formulación lingüística, las indicaciones del escenario se expresan en su inmensa mayoría (414 de los 499 casos encontrados, 83 %) a través de SP. De estos SP, la amplia mayoría constituyen adyacentes circunstanciales y lo más frecuente es que aparezcan antepuestos al verbo, al comienzo de las unidades descriptivas. Se recogen dos ejemplos de esta pauta a continuación:

32. **En un estudio de grabación**, el director da indicaciones a Tito (*Mi mundial*).
33. **En una casa de cambio**, dos jóvenes atienden detrás de un mostrador (*Whisky*).

Como se señaló, los casos anteriores dan cuenta del patrón más recurrente: indicación del escenario a través de SP que son adyacentes circunstanciales y aparecen antepuestos al verbo. Ahora bien, en otros casos, la indicación del escenario se expresa por medio de enunciados independientes, dando cuenta de un estilo más bien telegráfico de AD. En concreto, del total de 499 ocurrencias de la categoría indicación del escenario, 101 (20 %) se hallan expresadas a través de enunciados independientes: 54 son SN (ejemplos 34 y 35), 46 son SP (ejemplos 36 y 37) y hay un caso de una estructura de gerundio (ejemplo 38).

34. El interior de una vivienda vacía (*Norberto apenas tarde*).
35. Una ruta recta y solitaria rodeada de campos verdes (*La teoría de los vidrios rotos*).
36. En el amplio jardín de una casa de campo (*Así habló el cambista*).
37. En la cancha del Club de Fútbol Nogales (*Mi mundial*).
38. Saliendo del juicio (*La teoría de los vidrios rotos*).

Cabe señalar que un elevado número de los SN que constituyen enunciados independientes corresponde al empleo del SN *cambio de locación* (42 de los 54 casos encontrados). Este SN es utilizado únicamente en la AD de la película *Carmen Vidal, mujer detective*, para indicar los cambios de escenario.

39. **Cambio de locación.** Es de día y Carmen está barriendo su apartamento (*Carmen Vidal, mujer detective*).
40. **Cambio de locación.** Carmen asiente con la cabeza y suspira con la mirada hacia abajo. Se encuentra sentada en la oficina de un psiquiatra (*Carmen Vidal, mujer detective*).

Por último, cabe destacar que 89 de los 101 casos (88 %) en los que la indicación del escenario se realiza a través de enunciados independientes se concentran en 4 de las 11 películas que conforman el corpus: *Carmen Vidal, mujer detective* (en la que se presentan 43 ocurrencias, de las cuales 42, como ya se señaló, corresponden al SN *cambio de locación*), *Norberto apenas tarde* (con 19 ocurrencias), *Así habló el cambista* (con 15) y *Tres* (con 12). Una misma audiodescriptora estuvo a cargo de la elaboración de tres de estos GAD, lo que quizá podría dar cuenta de un estilo personal.

El presente estudio constituye la primera caracterización textual y lingüística de los GAD de películas uruguayas. A partir de un corpus multimodal compuesto por once películas de ficción uruguayas audiodescritas y sus correspondientes GAD, se efectuó un análisis cuantitativo y cualitativo de los GAD, con el fin de conocer sus características lingüísticas y textuales más sobresalientes.

Los resultados del análisis cuantitativo confirman las tendencias encontradas en los estudios de corpus de AD fílmica previos: la presencia de los sustantivos y de los verbos como clases de palabras más frecuentes, la frecuencia relativamente baja de adjetivos y el tipo de lexemas predominantes (aquellos de percepción, movimiento, nombres propios de los personajes y partes del cuerpo). El análisis cualitativo, por su parte, hizo posible —gracias al

etiquetado manual del corpus— conocer la manifestación semántica y léxico-sintáctica de ciertos componentes fundamentales de la narrativa cinematográfica relativos al escenario, los personajes y sus acciones y estados emocionales.

El corpus compilado, construido especialmente para esta investigación, representa un insumo importante para posibles investigaciones futuras. La caracterización lingüística y textual de los GAD de este corpus realizada en este trabajo llena un vacío existente en la investigación sobre AD en Uruguay, y constituye, además, un aporte que puede ser empleado tanto para la formación como para la práctica profesional de los audiodescriptores (cfr. Jiménez Hurtado y Seibel, 2010).

En cuanto al aporte para el campo de la formación, fue precisamente la necesidad de contar con análisis y ejemplos de películas audiodescritas locales lo que motivó la realización de esta investigación. En efecto, en el marco del NICA, se ofreció durante 2020, 2021 y 2022 un espacio de formación integral (EFI) sobre comunicación y accesibilidad. Se trató de una propuesta formativa de grado, de carácter optativo e interdisciplinario, dirigida a estudiantes de diversas carreras de la Universidad de la República y a representantes de las organizaciones sociales que trabajan con el NICA (Asociación de Sordos del Uruguay, Unión Nacional de Ciegos del Uruguay, Asociación Down del Uruguay).

Con el derecho de acceso a la cultura como eje, los EFI tuvieron como uno de sus objetivos desarrollar e incorporar a una selección de cortometrajes uruguayos diferentes herramientas de accesibilidad audiovisual (AD, subtítulo descriptivo, lengua de señas uruguaya). Para ello, previo a las etapas de indagación, producción y exhibición (véase González Camaño, 2022, para una descripción de cada una de estas fases), se realizó un plan formativo común, en el que, además de contenidos vinculados a derechos humanos, accesibilidad y lenguaje audiovisual, se abordó cada una de las herramientas de accesibilidad.

Fue en ese contexto en el que se hizo patente la necesidad de contar con estudios sobre la AD fílmica local, que permitieran ofrecer conocimientos y ejemplos del uso de esta herramienta en películas uruguayas. En este sentido, el presente trabajo podrá ser utilizado como insumo para la elaboración de materiales de formación, ya sea para futuros EFI u otras propuestas curriculares que actualmente se llevan adelante, como Teorías y Prácticas de la Accesibilidad en la Comunicación y el Laboratorio de Accesibilidad a los Medios, asignaturas que integran la línea Comunicación y Accesibilidad, de la Licenciatura en Ingeniería de Medios, de la Facultad de Información y Comunicación y la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República.

Por otro lado, los patrones identificados podrán ser tomados como variables en futuros estudios de recepción con usuarios, con el fin de evaluar sus preferencias. Por ejemplo, en línea con trabajos como el de Bardini (2022), que evalúa tres estilos de AD: uno convencional y dos interpretativos (AD cinematográfica y AD narrativa) a través de un estudio de recepción, Magela Rodríguez, integrante del NICA, ha propuesto como proyecto de tesis (inédito) de la Maestría en Información y Comunicación (Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República) realizar una comparación de las preferencias y comprensión de una AD convencional versus una AD cinematográfica (que incluya terminología cinematográfica y referencias específicas al montaje y el lenguaje de cámara) con personas usuarias con ceguera congénita, por un lado, y con ceguera adquirida, por otro. Para ello, empleará como insumo los resultados de esta investigación relativos al uso de la terminología cinematográfica en los GAD.

Finalmente, teniendo en cuenta que el Instituto Uruguayo de Normas Técnicas (UNIT) se encuentra en un proceso de revisión de su normativa vigente sobre accesibilidad y comunicación, el conocimiento sobre la AD fílmica uruguaya aportado por este trabajo, junto con el del proyecto

“Accesibilidad a los medios: un estudio comparativo de las normas de calidad vigentes en Uruguay, países referentes y la región para subtítulo, audiodescripción y lengua de señas” (González *et al.*, 2024), podrá ser de utilidad para la elaboración de una nueva norma UNIT sobre AD.

Referencias

- Anthony, L. (2023). *AntConc (4.2.4)*. Universidad de Waseda. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc>
- Arias-Badia, B. y Matamala, A. (2020). Audio description meets Easy-to-Read and Plain Language: Results form a questionnaire and a focus group in Catalonia. *Zeitschrift für Katalanistik*, 33, 251-270. <https://doi.org/10.46586/ZfK.2020.251-270>
- Arma, S. (2011). *The language of filmic audio description: A corpus-based analysis of adjectives* [Tesis doctoral], Università degli Studi di Napoli Federico II. <http://www.fedoa.unina.it/8740/>
- Bahiense, S., Mauch, C., Ferreira S. y Santiago, V. (Orgs.) (2017). *Guía para producciones audiovisuales accesibles*. Intendencia de Montevideo, RECAM.
- Bardini, F. (2022). Audiodescripción, subjetividad y experiencia fílmica. *Quaderns del CAC*, 48(25), 97-100. <https://doi.org/10.7202/1008338ar>
- Braun, S. (2011). Creating coherence in audio description. *Meta*, 56(3), 645-662. <http://dx.doi.org/10.7202/1008338ar>
- Chica Núñez, A. (2021). A proposed methodology for the multimodal analysis of a corpus of Spanish language audio described films. En C. Martín de León y G. Marcelo Wirinitzer (Coord.), *En más de un sentido: multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación* (pp. 40-62). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz Cintas, J. (2007). Traducción audiovisual y accesibilidad. En C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual* (pp. 9-23). Peter Lang.
- Díaz Cintas, J. (2010). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulo y de la audiodescripción. En L. González y P. Hernández (Coords.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 157-180). ESLEtRA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459366>

- Fernández Jaén, J. (2012). *Semántica cognitiva diacrónica de los verbos de percepción física en español* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26481/1/Tesis_Jorge_Fernandez_Jaen.pdf
- González Camaño, M. L. (2022). El acceso a la información como derecho: validación de las herramientas de accesibilidad para adaptar contenidos comunicacionales en el contexto uruguayo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 12(17), e0023. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.17.Jul-Dic.e0023>
- González, L., Bermúdez, N., Ferro, S., López, S. y Carne-lli, A. (2024). *Accesibilidad a los medios: un estudio comparativo de las normas de calidad vigentes en Uruguay, países referentes y la región para subtitulado, audiodescripción y lengua de señas*. Informe final de proyecto de investigación estudiantil, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. En A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Researching audio description. New approaches* (pp. 11-33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2_2
- Greco, G. M. (2018). The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-232. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51>
- Hermosa Ramírez, I. (2022). *La audiodescripción para ópera en España: estudio desde la lingüística de corpus y la semiótica* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/688542>
- IATEX (2021). Etiquetador web. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://tip.iatex.ulpgc.es/EquetadorWeb/Login>
- Instituto Uruguayo de Normas Técnicas (2015). *Tecnología de la información – Accesibilidad en componentes de interfaz de usuarios – Parte 21: Guía sobre audiodescripciones* (Norma UNIT-ISO/IEC TS 20071.21:2015). <https://www.unit.org.uy/normalizacion/norma/100000818/>
- Jiménez Hurtado, C. (2007). La audiodescripción desde la representación del conocimiento general. Configuración semántica de una gramática local del texto audiodescrito. *Linguistica Antverpiensia*, 6, 345-356. <https://doi.org/10.52034/lansts.v6i.196>
- Jiménez Hurtado, C., Rodríguez Domínguez, A. y Seibel, C. (2010). *Un corpus de cine. Teoría y práctica de la audiodescripción*. Tragacanto.
- Jiménez Hurtado, C. y Martínez Martínez, S. (2021). Coherencia intermodal en audiodescripción. Un estudio de corpus. En C. Martín de León y G. Marcelo Wirinitzer (Coords.), *En más de un sentido: multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación* (pp. 15-39). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Jiménez Hurtado, C. y Seibel, C. (2010). Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. En L. González y P. Hernández (Coords.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 451-468). ESLETRA. https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/048_jimenez-seibel.pdf
- Matamala, A. (2018). One short film, different audio descriptions. Analysing the language of audio descriptions created by students and professionals. *Onomázein*, (41), 185-207. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.04>
- Matamala, A. (2019). The v1w corpus: multimodal corpus linguistics for audio description analysis. *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 515-542. <https://doi.org/10.1075/resla.17001.mat>
- Medero, R. (inédito). ¿Más que mil palabras? La audiodescripción para personas ciegas y con baja visión en el Cine Nacional. Recopilación y revisión de guiones [Trabajo final de grado]. Universidad Católica del Uruguay.
- Moreno Cabrera, J. C. (2003). *Semántica y gramática*. Machado Libros.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Visor Libros.
- Orero, P. (2022). La accesibilidad a los medios. Una oportunidad para la diversidad, la inclusión y la educación. En C. Ladaga y L. Ragel (Eds.), *Participar: accesibilidades digitales en la comunicación, el diseño y la educación* (pp. 69-92). Universidad de Barcelona.
- Organización de Naciones Unidas —ONU— (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez Payá, M. (2007). *Guion cinematográfico y guion audiodescritivo: un viaje de ida y vuelta* [Trabajo de máster]. Universidad de Granada.
- Pérez Payá, M. (2015). *Guion cinematográfico y guion audiodescritivo: un viaje de ida y vuelta* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41128>
- Piety, P. (2004). The language system of audio description: An investigation as a discursive process. *Journal of*

- Visual Impairment & Blindness*, 98(8), 453-469. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800802>
- Reviere, N. (2017). *Audio-description in Dutch. A corpus-based study into the linguistic features of a new, multimodal text type* [Tesis doctoral]. Universiteit Antwerpen. <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/320619/13091.pdf>
- Romero-Fresco, P. (2018). In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 187-204. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.53>
- Salway, A. (2007). A corpus-based analysis of audio description. En J. Díaz Cintas, P. Orero y A. Remael (Eds.), *Media for All. Subtitling for the deaf, audio description and sign language* (pp. 151-174). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789401209564_012
- Soler Gallego, S. (2013). *La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/11512>
- Soler Gallego, S. y Jiménez Hurtado, C. (2013). Traducción accesible en el espacio museográfico multimodal: las guías audiodescriptivas. *The Journal of Specialised Translation*, (20), 181-200. https://www.researchgate.net/publication/330510057_Traduccion_accesible_en_el_espacio_museografico_multimodal_las_guias_audiodescriptivas
- VERBI Software (2021) MAXQDA 2022. <https://www.maxqda.com/>
- Vercauteren, G. (2007). Towards a European guideline for audio description. En J. Díaz Cintas, P. Orero y A. Remael (Eds.), *Media for all. Subtitling for the Deaf, audio description and sign language* (pp. 139-149). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789401209564_011
- Vercauteren, G. (2012). A narratological approach to content selection in audio description. Towards a strategy for the description of narratological time. *MonTI. Multidisciplinarity in Audiovisual Translation*, (4), 207-231. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.9>
- Vercauteren, G. y Orero, P. (2013). Describing facial expressions: Much more than meets the eye. *Quaderns: Revista de Traducció*, (20), 187-199. <https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/265460>

Cómo citar este artículo: Álvarez Lamas, S. y Gorrostorrazo Babuglia, M. V. (2024). Características lingüísticas y textuales de la audiodescripción fílmica en Uruguay. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3). e4356115. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356115>

LANGUAGE POLICIES TOWARDS SPANISH IN TRINIDAD & TOBAGO AND THE PHILIPPINES: AN EXPLORATORY STUDY

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA LA PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL EN TRINIDAD Y TOBAGO Y LAS FILIPINAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

POLITIQUES LINGUISTIQUES POUR LA PROMOTION DE L'ESPAGNOL EN TRINITÉ-ET-TOBAGO ET AUX PHILIPPINES : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O ESPANHOL EM TRINDADE E TOBAGO E NAS FILIPINAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

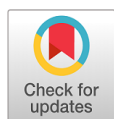
Antony Hoyte-West

Independent scholar, United Kingdom.

antony.hoyte.west@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4410-6520>

[org/0000-0003-4410-6520](https://orcid.org/0000-0003-4410-6520)



ABSTRACT

The small Caribbean republic of Trinidad and Tobago and the much larger south-east Asian republic of the Philippines shared colonial rule first by Spain and then by a major English-speaking power (the United Kingdom, in the case of Trinidad & Tobago, and the United States, in the case of the Philippines). Recent years have seen a distinct resurgence in interest towards the Spanish language and culture in the two island nations. Applying a cyclical five-stage language policy framework, this comparative exploratory analysis foregrounds the political, educational, and sociocultural developments regarding Spanish as a foreign language through the prism of the model's stages of language policy emergence, agenda setting, formulation, implementation, and evaluation. This is achieved through desk-based analysis, thereby enabling a deeper understanding of the policy-related factors underpinning approaches to Spanish in the two case studies, whilst also noting the importance of relevant geopolitical factors. Finally, further suggestions are given to expand the scope of the analysis in the future. The model applied could be extended to include other Caribbean and southeast Asian countries, thereby enriching wider discussions on policies relating to the role and status of Spanish in the regional and international contexts.

Keywords: language policy, Spanish language, language-in-education, Trinidad and Tobago, Philippines

RESUMEN

La pequeña república de Trinidad y Tobago en el Caribe y la extensa república de Filipinas en Asia tuvieron en común regímenes coloniales, primero de España y luego de importantes potencias anglófonas (el Reino Unido, en el caso de

Received: 2024-02-10 / Accepted: 2024-07-12 / Published: 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356250>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-18, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Trinidad y Tobago, y Estados Unidos, en Filipinas). En los últimos años ha habido un marcado resurgimiento del interés por el idioma y la cultura españoles en ambas naciones isleñas. Aplicando un marco de políticas lingüísticas en cinco fases, este análisis exploratorio comparativo destaca los avances en los ámbitos político, educativo y sociocultural en relación con el español como lengua extranjera bajo el prisma de las etapas del modelo, de surgimiento de la política lingüística, definición de agendas, formulación, implementación y evaluación. Esto se realizó mediante un análisis de escritorio, que permitió una comprensión más profunda de los factores de política que apuntalan el español en ambos estudios de caso, a la par que se señala la importancia de los factores geopolíticos relevantes. Finalmente, se presentan recomendaciones para ampliar el alcance de futuros análisis. El modelo aplicado podría ampliarse para incluir otros países del Caribe y el sudeste asiático, lo que enriquecería las discusiones sobre políticas relacionadas con el rol y el estatus del español en contextos regionales e internacionales.

Palabras clave: política lingüística, español, la lengua en la educación, Trinidad y Tobago, Filipinas

RÉSUMÉ

La petite république de Trinité-et-Tobago, no Caraïbe, et la plus étendue république des Philippines, dans le Sud-Est d'Asie, ont partagé la domination coloniale, d'abord par l'Espagne, puis par des grandes puissances anglophones (le Royaume-Uni, dans la Trinité-et-Tobago, et les États-Unis, dans les Philippines). Ces dernières années ont vu un vif regain d'intérêt pour la langue et la culture espagnoles dans ces deux nations insulaires. En appliquant un cadre cyclique de politique linguistique en cinq étapes, cette analyse exploratoire comparative met en avant les développements politiques, éducatifs et socioculturels concernant l'espagnol en tant que langue étrangère à travers le prisme des étapes du modèle : émergence de la politique linguistique, définition de l'agenda, formulation, mise en œuvre et évaluation. Cet objectif est atteint grâce à une analyse documentaire qui permet de mieux comprendre les facteurs politiques qui sous-tendent les approches de l'espagnol dans les deux études de cas, tout en soulignant l'importance des facteurs géopolitiques pertinents. Enfin, d'autres suggestions sont faites pour élargir la portée de l'analyse à l'avenir. Le modèle appliqué pourrait être étendu à d'autres pays des Caraïbes et de l'Asie du Sud-Est, ce qui permettrait d'enrichir les discussions sur les politiques relatives au rôle et au statut de l'espagnol dans les contextes régionaux et internationaux.

Mots clés : politique linguistique, espagnol, langue dans l'éducation, Trinité et Tobago, Philippines

RESUMO

A pequena república de Trindade e Tobago no Caribe e a mais extensa república das Filipinas no sudeste asiático compartilharam o domínio colonial, primeiro pela Espanha e depois por uma grande potência de língua inglesa (o Reino Unido, no caso de Trindade e Tobago, e os Estados Unidos, no caso das Filipinas). Nos últimos anos, houve um claro ressurgimento do interesse pela língua e cultura espanholas nas duas nações insulares. Aplicando uma estrutura cíclica de política linguística em cinco estágios, esta análise exploratória comparativa destaca os desenvolvimentos políticos, educacionais e socioculturais relacionados ao espanhol como língua estrangeira pelo prisma dos estágios do modelo — surgimento, definição de agenda, formulação, implementação e avaliação da política

linguística. Isso é feito por meio de análise documental, possibilitando, assim, uma compreensão mais profunda dos fatores relacionados à política que sustentam as abordagens ao espanhol nos dois estudos de caso, ao mesmo tempo em que se observa a importância de fatores geopolíticos relevantes. Por fim, são apresentadas outras sugestões para ampliar o escopo da análise no futuro. O modelo aplicado poderia estender-se para englobar outros países do Caribe e do sudeste asiático, enriquecendo, assim, discussões mais amplas sobre políticas relacionadas ao rol e ao status do espanhol nos contextos regional e internacional.

Palavras chave: política linguística, espanhol, línguas na educação, Trindade e Tobago, Filipinas

Introduction

Though ostensibly dissimilar in geographical location, land area, and population, the Caribbean republic of Trinidad & Tobago and the Asian archipelagic nation of the Philippines share several common features. Both countries have experienced the fate of being doubly colonised, firstly by the Kingdom of Spain (late fifteenth century until 1797 and mid-sixteenth century to 1898, respectively) and subsequently by a major Anglophone power. In the case of Trinidad & Tobago, this was Great Britain (until 1962); for the Philippines, it was the United States (until 1946). Though Spanish had long ago lost its dominance owing to the officialization of English (alongside Filipino/Tagalog in the Philippines), in recent years, both nations have sought to accord greater prominence to the former through specific education-related policies: in Trinidad & Tobago through the 2005 Spanish as the First Foreign Language (SAFFL) scheme (Hoyte-West, 2021); and in the Philippines via a relevant 2008 presidential decree and ensuing official memoranda (Galván Guijo, 2021).

Utilising a desk-based methodological approach to obtain a preliminary overview, this exploratory contribution compares and contrasts the current policy situation in relation to the status of Spanish in Trinidad & Tobago and the Philippines through the application of the novel five-stage language policy framework devised by Michele Gazzola, François Grin, Linda Cardinal, and Kathleen Heugh (2023a), which identifies the core areas of emergence, agenda setting, formulation, implementation, and evaluation.

Given its newness, this framework is a recent addition to research and policy, and the present article therefore intends to demonstrate its practical implications via a brief comparative analysis which aims to provide a foundation for further theoretical and practical work in the Caribbean and southeast Asia. In juxtaposing the two case studies through evaluating the necessary historical

and sociocultural context, it aims to shed light on and discuss any similarities and differences, common trends, and potential future steps by examining relevant media, policy-related, and educational resources. Additionally, the article's preliminary analysis of the current position of Spanish in public school and university education will be embedded within wider discussions of both nations' language and multilingualism policies since Independence, paying specific attention to the present situation in the countries concerned (for example, in the case of Trinidad & Tobago, with regard to the recent and ongoing arrivals of Spanish-speaking immigrants from Venezuela).

Trinidad & Tobago and the Philippines: General Overviews

Before delving into contemporary discussions of policies and planning for multilingualism in the two polities presented here, it is necessary to provide a brief summary of the necessary sociocultural and historical context related to the role of Spanish in both countries.

As is well-known, Spanish is one of the world's major languages, with over half a billion speakers. Originally spoken on the Iberian Peninsula, it is a Romance language which is spoken natively not only in Spain, but also in numerous countries across the world, principally in North and South America (Ardila, 2020, pp. 42–45; Fernández Vítóres, 2023, pp. 23–25). Spanish is an official language of the United Nations and also of several regional supranational and intergovernmental organisations such as the European Union (EU) and the Organisation of American States (OAS), and the Community of Latin American and Caribbean States (CELAC; Council of the European Union, 2023; Fernández Vítóres, 2012; Sevillano, 2020).

Although Spanish remains important in certain international and regional contexts, it is essential to remember that Spain's once-vast colonial empire spanned enormous areas of the globe.

As reiterated by Beaulé & Douglass, in addition to the Americas, at its zenith Spain's imperial designs also "sought outposts in the Caribbean, the Pacific, Southeast Asia, and Africa, with varying degrees of success" (Beaulé & Douglass, 2020, p. 3). Consequently, as detailed in the two country case studies below, there are several modern-day nations where Spanish does not hold official status, but for historical and sociocultural reasons the language and culture remain part of their respective heritages.

Situated in the southern Caribbean, Trinidad & Tobago is an independent republic within the Commonwealth that gained its independence from the United Kingdom in 1962. The country consists primarily of two islands: Trinidad, and the much smaller island of Tobago. It has a population of around 1.3 million and a land mass of around 5,500 sq km (Watts et al., 2024). English is its only official language, though a local English creole is also widely spoken. The islands' history of migration means that in its past many other languages were once spoken there, including Spanish, French, Trinidadian French Creole, Portuguese, and a local variety of Hindi, among others (Watts et al., 2024).

In contrast, the Republic of the Philippines is located in the western Pacific, consisting of almost 8,000 islands and a total land area of around 300,000 sq km, thus dwarfing Trinidad & Tobago both in geographical size and in population (over 110 million) (Borlaza et al., 2024). The Philippines has been an independent nation since just after the end of World War II, when it received its independence from the United States.

The country is officially bilingual (Filipino/Tagalog and English), with Filipino, a standardised variant of Tagalog, holding the status of national language. In addition, dozens of other languages are spoken in the country, with several holding varying status (Borlaza et al., 2024). According to the most recent data from the Instituto Cervantes (Fernández Vitores, 2023, p. 28), both the

Philippines and Trinidad & Tobago have a similar number of native Spanish speakers (around 4,000), though the numbers with limited competence in the language vary more significantly (c. 66,000 in Trinidad & Tobago compared to c. 462,000 in the Philippines).

In terms of languages spoken, in pre-European times the islands which now comprise Trinidad & Tobago were originally inhabited by an Indigenous population of Arawak and Carib origin, speaking now extinct languages whose vestiges survive in several local placenames (Thompson, 1959, pp. 138–139). Columbus sighted and claimed Trinidad for the Catholic Monarchs in 1498, with the island's three southernmost peaks giving rise to its modern name after the Holy Trinity. As increasing territories of the Americas were conquered by various European powers during the sixteenth and seventeenth centuries, Trinidad remained a Spanish possession.

However, with Spain also having much more lucrative and resource-rich colonies in the Caribbean as well as on the South American mainland, Trinidad remained underdeveloped and underpopulated until 1783, when a royal decree permitted settlement by non-Spanish Catholics, such as French-speaking plantation owners and their slaves, who brought their languages (primarily French and its creolised version) to the island (see. e.g. Thompson, 1959, pp. 137–138). After the virtually bloodless capitulation of the Spanish forces in 1797, Trinidad was occupied by the British and their sovereignty was recognised by Spain at the turn of the nineteenth century, with English becoming the only official language in 1823 (Gamble, 1866, p. 17).

As evidenced by the interpretation requirements for a famous 1806 court case involving the island's first British governor, several languages were widely spoken during the early years of British rule (Hoyte-West, 2023). However, as detailed by scholars (Laurence, 1980, p. 218; Ferreira, 2017) as well as by contemporary observers (Gamble,

1866), the island remained multilingual well into the nineteenth century, with special prominence accorded to French Creole as a lingua franca (Lipski, 1990, p. 8). The much smaller island of Tobago, situated a way north of Trinidad and also part of the Lesser Antilles island chain, changed hands many times between the various European colonial powers, with the Dutch, French, British, and Couronian all claiming the island at different points in the early colonial era. It became definitively British in the early nineteenth century, and the colony was merged with Trinidad in the late nineteenth century (Watts et al., 2024).

Up to the present day, the colonial Spanish legacy in the islands (especially Trinidad) remains visible. This is true in the case of certain placenames (familiar examples are the major towns of San Fernando and San Juan, as well as the capital city of Port of Spain) which, as Thompson claimed (1959, p. 139), still comprise “an important part of the toponymy of the island.” In addition, certain Spanish words have also been retained in the modern-day English creole spoken in Trinidad (Winer & Aguilar, 1991). In terms of active use, however, Spanish was more or less moribund for many decades and even centuries. It was spoken primarily by just three groups: the rural descendants of nineteenth-century immigrants from Venezuela, referred to as the ‘Cocoa Panyols’ (Winer & Aguilar, 1991, p. 156); the descendants of enslaved Africans brought to the island from Spanish colonies on the mainland (Lipski, 1990, p. 10); and, in a notable case of language shift, the very small Amerindian population remaining in Trinidad (Laurence, 1980, p. 221).

However, it must be stated that recent events over the past two decades have sought to change this situation. As will be further discussed, a key initiative includes the Spanish as the First Foreign Language (SAFFL) policy, which began in the first years of the current century and was originally designed to revitalise the language primarily for economic and commercial purposes (Hoyte-West, 2021). In addition, as detailed elsewhere

(see the contributions in Wallace, 2023), the ramifications of the political and economic instability in neighbouring Venezuela have also brought significant numbers of immigrants and refugees over to Trinidad & Tobago, bringing the Spanish language with them.

As observed above, the Philippines consists of thousands of islands and a strong diversity of ethnic groups and languages. Unlike in Trinidad & Tobago, where Indigenous languages have now been wholly supplanted by English, many languages dating back to before European colonisation are still spoken, including the national language (and co-official alongside English), Filipino/Tagalog, an Austronesian language which even in Spanish times was privileged over other Indigenous languages (Llamzon, 1968, pp. 734–736).

With the archipelago coming to European attention in 1521, the Spanish named the islands after the then monarch, Philip II (Borlaza et al., 2024). The colony rapidly assumed commercial importance for the Spaniards, and, unlike in Trinidad or Tobago (but similarly to other colonies in the Spanish Caribbean such as Cuba (Hernández Sandoica, 1992), an institution of higher learning was founded on the islands, the Colegio de Santo Tomas (Alcala, 1999, p. 115).

Spain’s long period of imperial decline and the rise of other European colonial powers meant that, by the second decade of the nineteenth century, the vast majority of its overseas empire had been lost. This occurred following the successful independence struggles of various Latin American nations, or – as in the case of Trinidad – after other colonies had been seized by rival nations. By the late nineteenth century, Spain’s major colonial possessions were limited to the Philippines and the Caribbean islands of Cuba and Puerto Rico. These colonies were not immune to calls for independence, as exemplified by uprisings in the Philippines and Cuba, as well as by important activists such as the polymathic nineteenth-century Filipino author

and political dissident José Rizal (1861-1896), who, as Ofilada Mina (2014, p. 55) highlights, also draws attention to the contested status of Spanish in the colony in his landmark 1891 Spanish-language novel *El Filibusterismo*.

The 1898 Spanish-American War led to the American acquisition of Spain's colonies in the Pacific and the Caribbean, and the Philippines thus came under control of the United States. This state of affairs brought the English language to the island which was promoted heavily through education and administration at the expense of Spanish, though sources vary as whether the language was initially proscribed (de Argüelles, 1963, p. 135) or reserved for specific circumstances (Symaco, 2017, p. 53). Hence, although American rule was to last for less than five decades, these actions irrevocably altered the linguistic topography of the archipelago.

Following independence after World War II, though Tagalog/Filipino was the principal vehicular language of the Philippines, English continued to retain an important influence in this multiethnic and multilingual state. This was demonstrated by its continuing co-official status and usage in education and public life (Martin, 2014, pp. 475–476; Santos, Fernandez, & Ilustre, 2022, p. 46), as well as its perceived economic prestige (Zeng & Yang, 2022, pp. 4–5).

Similar to Trinidad & Tobago, Spanish remains somewhat peripheral, although a Spanish-based creole, Chavacano, is “very vigorous” (Bradley, 2010, p. 67) in the south of the country (Madrid Álvarez-Piñer, 2018a; Melchor & Blázquez-Carretero, 2022). As summarised by Díaz Rodríguez (2021), the Spanish language never penetrated as deeply into the Philippines as it did in the Americas. Indeed, as noted historian Vicente Rafael observes, the imperial Philippines was economically and commercially peripheral in comparison to Spain's Latin American colonies; accordingly, in 1898, the local Spanish population in the former comprised less than 1% of the colony's total

population (Rafael, 2006, pp. 6–7). In addition, though officially mandated to use the medium of Spanish, Catholic missionaries eager to convert the Indigenous inhabitants of the Philippines also often acquired local languages in order to proselytise more effectively (e.g., see Sales, 2019, p. 302).

Theoretical and Methodological Considerations

As demonstrated by the outline in the previous section, over time the historical role of Spanish in both countries has been supplanted by other languages, principally by English. Multilingualism, however, remains important in the current situation of the two nations, with varying degrees of official recognition in terms of policies and planning for multilingualism. In keeping with the theme of this special issue, the specific contexts of Trinidad & Tobago and the Philippines are particularly important given the multifaceted nature of language policy in the contemporary global environment.

As Oliveira (2019, p. 18) states, multilingualism intersects with several areas of the United Nations Sustainable Development Goals. In addition, autochthonous languages have also received more attention than before through the international Year of Indigenous Languages in 2019 and the 2022-2032 UNESCO Decade of Indigenous Languages (Schreyer, Granadillo, & Daveluy, 2022). With its panoply of languages, the Philippines has many Indigenous tongues which have survived centuries of language contact and conflict, though in terms of vitality several of these tongues are featured in the *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger* (Bradley, 2010, p. 67). In Trinidad & Tobago, however, as previously outlined, the Indigenous languages have disappeared, and peripheral Spanish has replaced them among the Amerindian population (Laurence, 1980, p. 221).

Observing that the role of (post-)colonial languages in education and administration has been

much discussed in the Trinidad & Tobago and Philippine contexts, studies have been undertaken on the linguistic landscapes (Hewitt-Bradshaw, 2014; Cantina, 2021) as well as on the efficacy of language-in-education policies (Youssef, 2002; Robertson, 2010; Symaco, 2017; Mideros et al., 2023a). In addition, studies relating to the vitality of local minority and minoritised languages in these two post-independence societies (Dekker & Young, 2005; Hoyte-West, 2022a) can also be thought of as relevant to the current study. Before turning specifically to the examination of the case study of the Spanish language in education and other domains in both countries, it is necessary to present the model utilised in this article, which builds on previous research such as the late Bernard Spolsky's seminal book *Language Policy* (Spolsky, 2004). Developed by a team of well-known international scholars comprising Michele Gazzola, François Grin, Linda Cardinal, and Kathleen Heugh, its scope and methodology are advanced in the opening chapter of the recently edited landmark volume, *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning* (Gazzola et al., 2023b), the structure of which it guides. Noting the eminently interdisciplinary characteristics of the domain of language policy and planning, the model situates it as a specialised form of public policy (Gazzola et al., 2023a, pp. 3–5), with Gazzola and colleagues developing a five-stage framework for the language policy cycle conceived as a “circular flow chart” (Gazzola et al., 2023a, p. 4). Noting that their model “can be used both as a positive tool to analyse and interpret reality and to provide guidance in the making of language policies” (Gazzola et al., 2023a, p. 4), the scholars situate the central issue of the “language question and its treatment through policy” in the middle of five key cyclical factors (Gazzola et al., 2023a, p. 5). As delineated in the model, brief definitions of the five areas can be summarised as follows:

1. “Emergence (or re-emergence) of awareness of a public issue to be solved in a given sociolinguistic, political, economic and cultural context” (Gazzola et al., 2023a, p. 5) – in other words, when a given language contact situation (e.g., relating to a minority language) attracts growing public attention – e.g., for ideological, political, socioeconomic, or cultural reasons (Gazzola et al., 2023a, p. 7) – and thus becomes a topic for greater scrutiny.
2. “Recognition and placement of the question on the political agenda; political debate over priorities and goals” (Gazzola et al., 2023a, p. 5) – where the issue acquires greater political relevance and a relevant agenda is created (e.g., pertaining to relevant political ideologies and conceptualisations of a given language; Gazzola et al., 2023a, pp. 7–8).
3. “Policy formulation and adoption, connecting means and ends, in their broader sociolinguistic, political, economic, and cultural context” (Gazzola et al., 2023a, p. 5) – relating to the creation of given policies and the means through which they are to be administered (Gazzola et al., 2023a, p. 8).
4. “Policy implementation and monitoring through a dedicated institutional and administrative structure” (Gazzola et al., 2023a, p. 5) – referring to the application of a given policy in practice (in the current context, through language in education; Gazzola et al., 2023a, pp. 8–9).
5. “Evaluation of the public policy and its effects on individual actors, groups and society” (Gazzola et al., 2023a, p. 5) – a final stage offering a retrospective lens on the efficacy of a given language policy in the relevant context (Gazzola et al., 2023a, p. 9).

As featured in the volume as a whole, this framework is analysed from various disciplinary perspectives, thereby illustrating the multifarious impact and influence of language policy across

diverse fields. Indeed, as depicted in the preceding section, various aspects pertaining to the role of Spanish in both Trinidad & Tobago and the Philippines have been written about in the past. Yet, following previous work relating to the present sociocultural environment, contemporary status, and situation of said language, this contribution aims to present an overview of the current state of play, focussing particularly on the fifth stage of the model, i.e., evaluating language policy and its wider effects. As such, in going beyond these previous analyses, it outlines, compares, and contrasts the two case studies. In centring relevant language policy efforts within the five specified areas of policy analysis, it offers a practical application of this newly-devised theoretical framework (Gazzola et al., 2023a), thereby giving insights relevant to the wider Caribbean and southeast Asian contexts.

In regard to the chosen methodology, the application of the model is centred on a desk-based approach (Bassot, 2022), which includes the analysis of academic literature such as journal articles and dissertations as well as online media sources such as newspapers and administrative documents in both English and Spanish, thereby aiming to provide an overview of current policy-related initiatives in the two nations.

As the contribution's subtitle suggests, this study is characterised by an exploratory approach. In applying the selected theoretical model to real-life situations, the key aim is to ascertain the present situation surrounding the usage of Spanish in the two distinct case studies. Notwithstanding the limitations of a desk-based analysis, and as detailed in the broader literature on the importance and value of exploratory studies within social science research (Swedberg, 2020), it is envisaged that the data collected could potentially prove useful groundwork for more extensive studies.

Findings

In accordance with the theoretical model, the first stage refers to the “emergence (or re-emergence)

of awareness of a public issue to be solved in a given sociolinguistic, political, economic and cultural context” (Gazzola et al., 2023a, p. 5). To start with the case of the Philippines, though officially disfavoured by the American administration after 1898, Spanish did, however, manage to endure, and moves were made by civil society to safeguard its heritage and culture in the Philippine context.

As stated by Elizalde (2018, p. 106) and Blázquez-Carretero et al. (2022, p. 163), initiatives included the creation of the Philippine Academy of the Spanish Language (Academia Filipina de la Lengua Española) in 1924. In addition, other moves include the continued use of the language within intellectual circles, as well as educational efforts through various political amendments to make Spanish an elective in schools (Elizalde, 2018, p. 107). Andrijević (2023, p. 245) also details the importance of cultural organisations in promoting the language, such as the Asociación Cultural Galeón de Manila. Other endeavours include recognition of literary production, such as the long-established Premio Zóbel, which was founded in the early twentieth century and designed to reward contributions to Spanish-language literature and culture by Philippine authors and cultural figures (Álvarez Tardío, 2015; Elizalde, 2018, p. 106; Andrijević, 2023, pp. 248–249).

Therefore, linguistic and cultural components of Spanish identity remained somewhat visible during the period of American rule and the first few decades of independence. This can be contrasted with the situation in Trinidad & Tobago, where, as mentioned earlier, Spanish remained much more of a peripheral language, being far less institutionalised and lacking the cultural and linguistic support of an influential Spanish-speaking intelligentsia. Accordingly, for many decades it was more of a local issue, rather than an issue of great public concern. Yet, as also mentioned in Hoyte-West (2021, p. 239), with an aim to broaden the country's commercial links beyond the English-speaking world, particularly the United States, as

well as the United Kingdom- its former colonial power, ties with Latin America and the Spanish-speaking world became of more interest. This was especially evidenced in plans for a wider free trade area spanning virtually the entirety of North and South America, though due to certain challenges, they were never fulfilled (Charnock, 2023).

Turning now to the second stage of Gazzola et al.'s (2023a, p. 5) framework, "recognition and placement of the question at hand on the political agenda; the political debate on priorities and goals", the early years of the current millennium saw a distinct change in focus towards Spanish-centred initiatives in both nations.

In Trinidad & Tobago, the Spanish as the First Foreign Language (SAFFL) plan was devised and promulgated through the Secretariat for the Implementation of Spanish (SIS), an institution inaugurated in 2004 and launched the next year. The aim was for the country to have a vastly improved level of Spanish by 2020, mirroring other development-related schemes. It was relevant that, at a time of global economic growth, the resource-rich nation of Trinidad & Tobago was eager to foster closer relations with the vast markets in Latin America. In addition, as mentioned in Hoyte-West (2021), Trinidad & Tobago also hosted the intergovernmental Summit of the Americas in 2009, which was attended by regional heads of state including the then American president Barack Obama (Obama White House, 2009; Malcolm, 2010).

In the Philippine context, Spain's shift in foreign policy, expanding towards Asia, was illustrated by a number of agreements and memoranda signed with the Philippines (Andrijević, 2023, p. 247; Elizalde, 2019; Galván Guijo, 2021). These included one in 2007 that aimed to recognise and revitalise the status of Spanish in the country, which since then has been followed by several bilateral summits (Elizalde, 2018, p. 112).

As an aside, it is also notable that both Trinidad & Tobago and the Philippines have recently been

the subject of official visits by Spanish monarchs. In the case of Trinidad & Tobago, King Juan Carlos I and Queen Sofia were the guests of President George Maxwell Richards in 2009 (Casa Real, 2009), and in 2012 the President of the Philippines, Benigno Aquino III, hosted Queen Sofia (Fundación Reina Sofía, 2012). These events demonstrate the significance and symbolic importance of the two nations to Spain—and by extension, to the promotion of Spanish language and culture—at that point in time.

The third level of the model concerns "policy formulation and adoption, connecting means and ends, in their broader sociolinguistic, political, economic, and cultural context" (Gazzola et al., 2023a, p. 5). In terms of promoting Spanish in Trinidad & Tobago society, the SIS encapsulated many of these policy objectives through joining together the requisite 'means and ends'.

The SIS website lists its aims as "facilitat[ing] a new learning environment through which the citizens of Trinidad and Tobago will learn and effectively utilise Spanish as the First Foreign Language (SAFFL) by the year 2020" (Secretariat for the Implementation of Spanish, 2024, n. p.), as well as encouraging intercultural dialogue and raising awareness and support for the SAFFL scheme among the general public. Carter (2008) outlines the organisational structure of the SIS, observing that it comprises a steering committee and two sub-committees on communications and language planning. The SIS is under the stewardship of a director, and the steering committee is headed by the permanent secretary of the Ministry of Trade, with other members drawn from government ministries (e.g., education, tourism, and foreign affairs); private sector organisations (the country's Chamber of Commerce); as well as the country's universities and tertiary education institutions, e.g., the UWI St Augustine, the University of Trinidad & Tobago (UTT), and the College of Science, Technology and Applied Arts of Trinidad and Tobago (COSTAATT) (Carter, 2008, p. 57).

In bringing together these varied stakeholders with a common interest in promoting improved Spanish language proficiency among the populace, the SIS was thus also a component of a wider socioeconomic development strategy which was to be accomplished by 2020. In terms of policy, recognising the importance of language-in-education, some of the recommendations from an expert report (Robertson, 2010) suggested the introduction of compulsory Spanish at primary level, thereby leading to communicative competence in the language by the end of formal mandatory secondary education.

Moving on to the Philippines, 2009 saw the launch of important policy-related initiatives relating to language-in-education schemes at school level. One such initiative was the move towards mother tongue-based multilingual education (Zeng & Li, 2023, p. 5), which primarily focused on the numerous Indigenous languages spoken in the country.

The other, of particular relevance to the current analysis, was the creation of the Special Program in Foreign Languages (SPFL), which was designed to improve pupils' linguistic competence. As outlined by Kristine Cabling and colleagues (Cabling, 2020, p. 194), at first the SPFL was only introduced in selected schools, with Spanish as the sole language available. This demonstrates the importance of the language in this context, as well as the impact of the bilateral memoranda mentioned above (Blázquez-Carretero et al., 2022, p. 166). In higher education, provision for Spanish tuition was implemented via two memoranda (in 2010 and 2017) from the country's Commission of Higher Education (Cabling et al 2020, p. 185), which aimed to promote Spanish language courses in tertiary institutions across the country.

Outside of education, the Instituto Cervantes in Manila has also had an important role in the promulgation of Spanish language and culture in the Philippines (Díaz Rodríguez, 2021), not only through providing expert language tuition, but

also through cultural exhibitions and other events. Additionally, Elizalde (2018, pp. 112–113) suggests that future support could include the establishment of Aula Cervantes mini Spanish-language centres at universities across the country, as well as increased visits from lecturers who speak native Spanish and even European Union support for relevant language-related schemes.

The penultimate stage of the model relates to “policy implementation and monitoring through a dedicated institutional and administrative structure” (Gazzola et al., 2023a, p. 5). In Trinidad & Tobago, the SAFFL was articulated by the SIS. According to its website, the services available included Spanish courses for civil servants, training courses for Spanish language teachers, the organisation of activities designed to promote intercultural awareness, as well as encouraging the use of Spanish in private companies. Given the absence of an Instituto Cervantes in Trinidad & Tobago, the SIS also adopted a cultural responsibility, aiming to promote international programmes and scholarships, as well as organising Spanish clubs and events for school pupils. Additionally, translation services are also foreseen, as well as the dissemination of relevant pedagogical materials (Secretariat for the Implementation of Spanish, 2024). As such, the intention has been to stimulate interest in the language by implementing it in primary education (see Yamin-Ali, 2004, and the doctoral dissertation by Wilson, 2016). Likewise, in secondary schools. Spanish was integrated into teacher education programmes (University of Trinidad and Tobago, 2021) to help the profession respond to modern needs.

Turning to the tertiary level, as detailed in Hoyte-West (2021, pp. 239–240; 2022b, pp. 47–48), Spanish is available for degree study at the UWI St Augustine and at COSTAAT, with undergraduate degrees available at both institutions, and extramural courses and postgraduate studies (including advanced translation and interpretation programmes) at the former. As outlined in a study on telecollaboration between the UWI St

Augustine and a Colombian university (Neva et al., 2010), there have also been inter-institutional efforts centring on linguistic and educational exchange with other institutions located in the Spanish-speaking world.

In the Philippines, there have also been significant institutional efforts, and the impact of the memoranda is visible. At the school level, the aforementioned SPFL scheme with Spanish has been implemented in 16 of the country's 17 regions (Cabling et al., 2020, p. 196); other European and Asian languages (German, French, Mandarin Chinese, Japanese, and Korean) have now also been incorporated into the programme (Blázquez-Carretero et al., 2022, p. 166). As summarised in Blázquez-Carretero et al. (2022, pp. 161–163), Spanish is taught at many universities across the country, although primarily at elementary level—a full suite of qualifications is only available at selected institutions.

12

In addition, there is considerable support from Spain, which includes official teaching schemes where Filipino students go to teach English in Spain for a predetermined period of time, thereby acquiring or improving their Spanish during their stay there (Blázquez-Carretero et al., 2022, p. 163). In addition, graduates from the Philippines can also apply for scholarships to pursue a master's degree in Teaching Spanish as a Foreign Language in Spain (Cabling et al., 2020, p. 195).

In analysing the fifth and final stage of Gazzola et al.'s (2023a, p. 5) cycle, “evaluation of the public policy and its effects on individual actors, groups and society”, it is important to note Díaz Rodríguez's (2021) assertion with regard to the promotion of Spanish overseas. He writes that the “language has become part of Spain's cultural capital and [is] endowed with symbolic power. It is not just a system of communication, but a political issue and, hence, it is contentious” (Díaz Rodríguez, 2021, p. 267). Accordingly, when extrapolating this statement to this exploratory comparative study, it is important to bear in mind

the complex geopolitical environment which both countries have experienced in the past two decades, including the global economic crisis, the COVID-19 pandemic, and internal and external political and societal changes. For example, as also highlighted in Hoyte-West (2021, p. 239), Gómez (2018) draws attention to criticism received by the SAFFL policy in Trinidad & Tobago: it was widely viewed as having been unsuccessful, as demonstrated by the ostensibly low uptake of Spanish among school pupils and university students; there was a seemingly insufficient number of language teachers, combined with perceptions of inadequate collaboration between institutions in the country and the Spanish-speaking world; and there was an apparent waning of the political momentum.

Yet, with the passing of time and given the current social context in Trinidad & Tobago vis-à-vis the humanitarian and economic situation in neighbouring Venezuela, it is clear at present that “communicative competence in the Spanish language is now a much-sought-after skill” (Mideros et al., 2023b, p. 5) in the country. Small-scale interview-based research projects conducted by final-year undergraduate students at the UWI St Augustine have highlighted the importance of the language in the very different domains of the food and beverage sector (Lingo, 2021) and in the professional and public sectors (Mahabir, 2022).

In addition, the changing reality has also influenced the private sector, as chronicled by Diego Mideros and Paola Palma in their study on developing a bespoke in-house Spanish programme for the staff of a major Caribbean airline (Mideros & Palma, 2023). As suggested by Hosein et al. (2022), acquiring Spanish proficiency would also have significant commercial benefits for Trinidad & Tobago, thereby harking back to the original trade-based focus of the SAFFL initiative.

In the Philippines, though Spanish-related projects have been diffused around the country via the SPFL (Cabling et al., 2020, p. 196), Blázquez-Carretero

et al. (2022, pp. 176–177) note that, in general, most resources tend to be centred around Manila and thus need to be disseminated further. In an echo of the Trinidad & Tobago context, it has been observed (Blázquez-Carretero et al., 2022, p. 166) that Spanish provision in schools and universities still remains insufficient. In highlighting a lack of personnel able to teach the language effectively, Blázquez-Carretero (2021, p. 19) also draws attention to further complicating factors, such as a dearth of relevant linguistic training options for staff, as well as a lack of suitable pedagogical materials. Indeed, with regard to the latter aspect, Spanish is certainly not alone among the many languages taught in the educational system of the Philippines.¹

However, spearheaded by the Department of European Languages at the University of Philippines Diliman, various important schemes have been launched in recent years with the objective of improving the present situation. These pioneering activities include the creation of a professional association for teachers of Spanish in the Philippines (AFELE, 2024), the development of a valuable treasury of online resources relating to the teaching of Spanish in the country, as well as professional training and development seminars for teachers of the language (Blázquez-Carretero, 2024, pp. 240–248).

These moves are timely as studies have shown that wider interest among Filipinos in acquiring and using Spanish seemingly remains quite buoyant. For example, in her recent analysis of Filipinos using Spanish in specific Facebook groups, Pattanaro (2023, pp. 124–125) demonstrated that there were large numbers of groups catering to learners and speakers of the language. Filipino millennials were also the subject of a survey-based inquiry by Miñoza et al. (2022), who determined that, at least from a sociolinguistic perspective, the legacy of Spanish was still highly

relevant among young people nowadays. In addition, it can also be stated that the visible presence of Spanish multinationals in the Philippine market also enhances the commercial benefits of learning the language (Elizalde, 2019, pp. 38–39). As such, this aligns with the conclusions by Blázquez-Carretero, Young, and Sibayan-Sarmiento (2022, pp. 176–177), who state that Spanish is currently one of the most important foreign languages in the Philippines, with demand for it related to its global importance and the professional and economic advantages that proficiency in the language confers.

Conclusions

The present study has offered an exploratory overview of the application of Gazzola et al.'s (2023a) language policy cycle framework with regard to the situation of the Spanish language in two post-colonial nations: Trinidad & Tobago and the Philippines. As per the model's first stage, emergence, Spanish remained much more visible in the Philippines than in Trinidad & Tobago under Anglophone dominance, as demonstrated by the significant cultural vitality.

To turn to the second stage, agenda setting, the issue reached the political agenda in the two nations in different ways. In the case of Trinidad & Tobago, it was linked to overtures for a closer economic relationship with Latin America; while in the case of the Philippines, it reflected closer ties with Spain. Both nations also received royal visits from the Spanish monarchs, thus illustrating this importance on the political front.

With regard to the formulation of Spanish language policies, in Trinidad & Tobago, the SAFFL policy was created to improve Spanish proficiency in the educational, public, and private sectors. In the Philippines, this was done primarily through the creation of educational initiatives such as the SPFL and the CHED directives.

Moving to the stage of implementation, in Trinidad & Tobago this was done under the auspices of the SIS, which also involved representatives of various

1 For example, see Melchor's (2020) analysis of pedagogical materials for Ilocano.

stakeholders, as well as through universities themselves. In the Philippines, the SPFL was expanded and educational links with Spain were deepened significantly.

In terms of the final stage, i.e., evaluation of the language policy, it is clear that, although the relevant policies may not have been implemented as fully as originally envisaged, the changing geopolitical and trade-related environments mean that Spanish has become a valuable and valued language in both Trinidad & Tobago and the Philippines.

Noting the cyclical structure of the framework, it is also important to highlight that many of the issues which originally featured in the first two stages of the model have recurred in recent times. For example, in the Trinidad & Tobago context, this includes emergence of relevant public and political debates on the role of Spanish with regard to the Venezuelan immigrant population. Therefore, it is clear that the situation in both nations continues to evolve in response to domestic and international factors.

Given the recency of Gazzola et al.'s (2023) novel framework, in providing a comparative overview of the role of a specific language in two distinct country case studies, the present desk-based research article has briefly illustrated that the model represents an apt and effective tool for general policy analysis, offering a useful and important point of departure for more far-reaching work. As such, its application to other contexts across the world is strongly recommended and will doubtlessly be utilised frequently by future researchers.

In delving deeper into some of the information contained in the exploratory study, supplementary research could look into several further factors related to Spanish language policies in Trinidad & Tobago and the Philippines. Mindful of the often-overlooked role of translation policies in this regard, further research could include analysis of the role of translation and interpreting in Spanish-language policies—for example, as

mentioned by Hoyte-West (2021), the implementation of bilingual English-Spanish signage in Trinidad & Tobago, or more generally, Spanish might be interlinked to discussions on translation studies in the Philippine context (Moratto & Bacolod, 2023). Further work could also compare the treatment of Spanish with those of other languages in the two countries, such as with regard to literacy and education schemes with Creole in Trinidad & Tobago (Hoyte-West, 2024) or Indigenous languages in the Philippines.

Additionally, this desk-based analysis would also require data from those actively working with the implementation of Spanish-based policies in both countries, such as civil servants, language teachers and lecturers, and other relevant parties. To this end, the author has been made aware that a comprehensive interview-based report on the situation of Spanish in the Philippines and across southeast Asia is currently being prepared by the Real Instituto Elcano, a prestigious Madrid-based think tank. Though not yet available at the time of writing, this report will undoubtedly shed more detailed light on the current state of relevant language policies across the region.²

Therefore, the role of Spanish in both countries will certainly be a point of interest over the coming years. For example, as Madrid Álvarez-Piñer (2018b) observes with regard to the Philippines, the development of the language there will doubtlessly be linked to the changing role of Spanish in the Americas and elsewhere in the world. For Diego Mideros and colleagues working on the Trinidad & Tobago context, it is clear that “new developments surrounding migrants and refugees dictate that Spanish also holds a pivotal role in many of the countries in the region” (Mideros et al., 2023c, p. 219), observing that “the recent influx of migration from Venezuelan nationals in the region makes it more tangible for the

2 The author would like to thank one of the anonymous reviewers for drawing his attention to the existence of this upcoming report.

population to see that the Spanish language is now close to them and coexists in the same environment” (Mideros et al., 2023c, p. 216).

Accordingly, in terms of future perspectives for analysis, it is clear that Gazzola et al.’s (2023a) model could certainly be extended to encompass other nations in the Caribbean and southeast Asia, thereby contributing to practical discussions on policies relating to the role and status of the Spanish language in these regions and beyond.

Acknowledgements

The author would like to express his thanks to the anonymous peer reviewers for their invaluable recommendations and feedback.

References

- AFELE (2024). Sobre nosotros. <https://elefilipinas.org/la-asociacion/sobre-nosotros/>
- Alcala, A. C. (1999). Higher education in the Philippines. *Philippine Studies*, 47(1), 114–128.
- Álvarez Tardío, B. (2015). La miseria y el esplendor del premio Zóbel. *Perro Berde: Revista Cultural Hispano-Filipina*, 3, 59–65. <https://www.cervantes-virtual.com/nd/ark:/59851/bmc00203>
- Andrijević, M. (2023) El viaje y el tornaviaje de la lengua española a Filipinas. *Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature*, 21(2), 235–258. <https://doi.org/10.22190/FULL230908016A>
- Ardila, A. (2020). Who are the Spanish speakers? An examination of their linguistic, cultural, and societal commonalities and differences. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 42(1), 41–61. <https://doi.org/10.1177/0739986319899735>
- Bassot, B. (2022). *Doing qualitative desk-based research: A practical guide to writing an excellent dissertation*. Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447362456>
- Beaule, C. D., & Douglass, J. G. (2020). Introduction: Place making and pluralism in the global Spanish Empire. In C. D. Beaule & J. G. Douglass (Eds.), *The global Spanish Empire: Five hundred years of place making and pluralism* (pp. 3–30). University of Arizona Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bb41.5>
- Blázquez-Carretero, M. (2021). El español en la educación obligatoria filipina. *Boletín de ASELE*, 64, 17–20.
- Blázquez-Carretero, M. (2024). Desarrollo de un repositorio en línea de materiales gratuitos de español como lengua extranjera para el profesorado filipino de la secundaria pública. In C. Llorente Cejudo, R. Barragan Sánchez, N. Pérez Rodríguez, & L. Martín Párraga (Eds.), *Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 238–249). Dykinson S. L.
- Blázquez-Carretero, M., Young, M. L., & Sibayan-Sarmiento, A. M. (2022). Enseñar español en Filipinas: De idioma oficial a lengua extranjera. In M. d. C. Méndez Santos & M. d. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen II: Asia Oriental* (pp. 149–182). enClave-ELE.
- Borlaza, G. C., Cullinane, M., & Hernandez, C. G. (2024). Philippines. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Philippines>
- Bradley, D. (2010). South-East Asia, southern China and Taiwan (China). In C. Moseley (Ed.), *Atlas of the world’s languages in danger* (pp. 64–73). UNESCO Publishing.
- Cabling, K., Bautista, N. I., Sibayan-Sarmiento, A., Cruz, F. A., & Melchor, J. L. (2020). Foreign language policy and pedagogy in the Philippines: Potentials for a decolonial approach. *Social Transformations: Journal of the Global South*, 8(2), 185–226. <https://doi.org/10.13185/3382>
- Cantina, J. M. (2021). Analysis on the linguistic landscapes in Dipolog City, Philippines. *Agathos*, 12(2), 143–158.
- Carter, B.-A. (2008). Reconceptualizing the agenda for language education at the UW1: Languages for all. In L. Quamina-Aiyejina (Ed.), *Reconceptualising the agenda for education in the Caribbean: Proceedings of the 2007 Biennial Cross-Campus Conference in Education, 23–26 April 2007, School of Education, UW1, St. Augustine, Trinidad and Tobago* (pp. 53–61). School of Education, UW1, St. Augustine. <https://hdl.handle.net/2139/6639>
- Casa Real (2009). *Viaje de Estado de Sus Majestades los Reyes a la República de Trinidad y Tobago*. https://www.casareal.es/ES/actividades/Paginas/actividades_viajes_detalle.aspx?data=270
- Charnock, G. (2023). Free Trade Area of the Americas. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Free-Trade-Area-of-the-Americas>
- Council of the European Union (2023). *Qué es la CELAC y qué objetivo tiene*. <https://spanish-presidency>

- consilium.europa.eu/es/noticias/cumbre-ue-celac-europa-latinoamerica-caribe/
- de Argüelles, B. S. (1963). El estado presente de la enseñanza y aprendizaje del idioma español en Filipinas. *Arbor*, 55(211), 133–145.
- Dekker, D., & Young, C. (2005). Bridging the gap: The development of appropriate educational strategies for minority language communities in the Philippines. *Current Issues in Language Planning*, 6(2), 182–199. <https://doi.org/10.1080/14664200508668280>
- Díaz Rodríguez, J. M. (2021). Promoting Spanish language in the Philippines: Politics, representations, and discourses. *Forma y Función*, 34(2), e8549. <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88549>
- Elizalde, M. D. (2018). El español en Filipinas. In *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española* (pp. 97–114). Ministerio de Economía y Empresa. https://cvc.cervantes.es/lengua/iecipe/06_elizalde.htm
- Elizalde, M. D. (2019). España, Asia, Filipinas: un nuevo horizonte en la política exterior española. *Comillas Journal of International Relations*, 14, 29–41. <https://doi.org/10.14422/cir.i14.y2019.003>
- Fernández Vitores, D. (2012). El papel del español en las relaciones y foros internacionales: los casos de la Unión Europea y las Naciones Unidas. In J. Rupérez & D. F. Vitores (Eds.), *El español en las relaciones internacionales* (pp. 57–116). Fundación Telefónica.
- Fernández Vitores, D. (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. In *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23–140). Instituto Cervantes.
- Ferreira, J.-A. S. (2017). The history of Trinidad and Tobago's languages. In T. Lewis (Ed.), *Foundation readings on the history of Trinidad and Tobago* (pp. 155–163). Ministry of Education.
- Fundación Reina Sofía (2012). *Viaje de cooperación de Su Majestad la Reina a la República de Filipinas*. https://www.fundacionreinasofia.es/ES/reina_y_fundacion/viajes_de_cooperacion/Paginas/detalle_viaje.aspx?data=24
- Galván Guijo, J. (2021). El español en Filipinas. In *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 599–611). Instituto Cervantes.
- Gamble, W. H. (1866). *Trinidad: Historical and descriptive: Being a narrative of nine years' residence in the island with special reference to Christian missions*. Yates & Alexander. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.119817>
- Gazzola, M., Grin, F., Cardinal, L., & Heugh, K. (2023a). Language policy and planning: From theory to practice. In *The Routledge handbook of language policy and planning* (pp. 1–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429448843-1>
- Gazzola, M., Grin, F., Cardinal, L., & Heugh, K. (Eds.) (2023b). *The Routledge handbook of language policy and planning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429448843>
- Gómez, M. A. (2018). El español en la cartografía lingüística de las Antillas menores. In *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española* (pp. 79–96). Ministerio de Economía y Empresa. https://cvc.cervantes.es/lengua/iecipe/05_gomez.htm
- Hernández Sandoica, E. (1992). La Universidad de La Habana (1728–1898): Implantación cultural, estatus científico y nacionalismo bajo el dominio colonial español. *Historia de la educación*, 11, 73–89.
- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean creole contexts. *Caribbean Curriculum*, 22, 157–173. <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/536/468>
- Hosein, R., Boodram, L., & Saridakis, G. (2022). The impact of Spanish immigrants on the Trinidad and Tobago's economy: Can Spanish as a second language promote trade? *The Journal of International Trade & Economic Development*, 31(1), 136–159. <https://doi.org/10.1080/09638199.2021.1962955>
- Hoyle-West, A. (2021). A return to the past? The Spanish as the First Foreign Language policy in Trinidad & Tobago. *Open Linguistics*, 7(1), 235–243. <https://doi.org/10.1515/opli-2021-0018>
- Hoyle-West, A. (2022a). Spanish and Creole: Exploring aspects of minority and minoritised languages in Jamaica and Trinidad & Tobago. *Adeptus*, 19, Article 2722. <https://doi.org/10.11649/a.2722>
- Hoyle-West, A. (2022b). Exploring translator and interpreter training in the Trinidad and Tobago context: An overview. *English Studies at NBU*, 8(1), 43–52. <https://doi.org/10.33919/esnbu.22.1.3>
- Hoyle-West, A. (2023). On the trail of the first interpreters in early British colonial Trinidad: An exploration of relevant historical aspects. *Vertimo studijos*, 16, 81–99. <https://doi.org/10.15388/VertStud.2023.5>
- Hoyle-West, A. (2024). On promoting literacy in regional and minority languages: Some potential pointers from Central and Eastern Europe for Trinidad English Creole. *Traduction et Langues*, 23(1), 18–33. <https://doi.org/10.52919/translang.v23i1.968>

- Laurence, K. M. (1980). The survival of the Spanish language in Trinidad. *Nieuwe West-Indische Gids / New West Indian Guide*, 54(3/4), 213–228. <https://doi.org/10.1163/22134360-90002136>
- Lingo, S. (2021). *Language learning in the community context: The acquisition of Spanish among Trinidadian workers in the food and restaurant industry*. Unpublished B.A. thesis, University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago. <https://hdl.handle.net/2139/54052>
- Lipski, J. M. (1990). Trinidad Spanish: Implications for Afro-Hispanic language. *New West Indian Guide/ Nieuwe West-Indische Gids*, 64(1–2), 7–27. <https://doi.org/10.1163/13822373-90002023>
- Llamzon, T. A. (1968). On Tagalog as dominant language. *Philippine Studies*, 16(4), 729–749.
- Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018a). El idioma chabacano de Filipinas ante los retos del siglo XXI. In *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española* (pp. 133–138). Ministerio de Economía y Empresa. https://cvc.cervantes.es/lengua/iecipe/08_madrid.htm
- Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018b). El español en Filipinas: Un idioma de Estado. In *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española* (pp. 115–132). Ministerio de Economía y Empresa. https://cvc.cervantes.es/lengua/iecipe/07_alvarez-piner.htm
- Mahabir, K. (2022). *The necessity and practicality of Spanish for the professions and specific purposes in the public sector of Trinidad and Tobago*. Unpublished B. A. thesis, University of the West Indies, St Augustine, Trinidad & Tobago. <https://hdl.handle.net/2139/55307>
- Malcolm, C. (2010). And then there was one – An overview of the Fifth Summit of the Americas. *Law and Business Review of the Americas*, 16(1), article 3.
- Martin, I. P. (2014). English language teaching in the Philippines. *World Englishes*, 33(4), 472–485. <https://doi.org/10.1111/weng.12108>
- Melchor, J. L. (2020). The suitability of mother tongue-based multilingual education (MTB-MLE) learning materials: An analysis of K to 12 Ilocano short stories. *Hawai'i Journal of the Humanities*, 1(1), 147–168.
- Melchor, J. L., & Blázquez-Carretero, M. (2022). Zamboanga Chavacano: From español de cocina to un poquito español. A postcolonial inquiry into Creole language preservation. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 37(1), 72–113. <https://doi.org/10.1075/jpcl.00087.mel>
- Mideros, D., & Palma, P. (2023). Learning Spanish beyond the classroom in a corporate setting. In D. Mideros, N. Roberts, B.-A. Carter, & H. Reinders (Eds.), *Innovation in language learning and teaching: The case of the southern Caribbean* (pp. 151–173). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34182-3_8
- Mideros, D., Roberts, N., Carter, B.-A., & Reinders, H. (Eds.) (2023a). *Innovation in Language Learning and Teaching: The Case of the Southern Caribbean*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-34182-3>
- Mideros, D., Roberts, N., Carter, B.-A., & Reinders, H. (2023b). Foreign language education in the Southern Caribbean: An overview. In D. Mideros, N. Roberts, B.-A. Carter, & H. Reinders, (Eds.), *Innovation in language learning and teaching: The case of the Southern Caribbean* (pp. 1–21). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34182-3_1
- Mideros, D., Roberts, N., Carter, B.-A., & Reinders, H. (2023c). Foreign/second language learning and teaching in the Southern Caribbean: Future directions. In D. Mideros, N. Roberts, B.-A. Carter, & H. Reinders (Eds.), *Innovation in language learning and teaching: The case of the Southern Caribbean* (pp. 203–220). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34182-3_10
- Ministry of Education (2024). Secretariat for the Implementation of Spanish (sis). <https://www.moe.gov.tt/spanish-implementation-secretariat-sis/>
- Miñoza, J., Sedanza, M. A., Casimero, J. G., Gomez, R., & Moneva, J. (2022). Spanish influence among Filipinos: A sociolinguistic theory. *International Journal of Linguistics Studies*, 2(2), 141–162. <https://doi.org/10.32996/ijls.2022.2.2.17>
- Moratto, R., & Bacolod, M. A. G. (Eds.). (2023). *Translation studies in the Philippines: Navigating a multilingual archipelago*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003405603>
- Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B.-A., & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 75–102. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.5097>
- Obama White House (2009). *The United States and the 2009 Summit of the Americas: Securing Our Citizens' Future*. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/united-states-and-2009-summit-americas-securing-our-citizens-future>
- Ofilada Mina, M. (2014). La singularidad de la literatura filhispana. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 4(1), 54–66. <https://doi.org/10.5070/T441024418>

- Oliveira, G. M. (2019). O multilinguismo em oito quadros. *Ciência e Cultura*, 71(4), 17–19. <https://doi.org/10.21800/2317-66602019000400008>
- Pattanaro, C. (2023). El español en Filipinas hoy: temas y rasgos lingüísticos en los grupos de Facebook. *Normas*, 13(1), 112–127. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27693>
- Rafael, V. L. (2005). *The promise of the foreign: Nationalism and the technics of translation in the Spanish Philippines*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822387411>
- Robertson, I. E. (2010). *Language and language education policy: [Report to the] Seamless Education Project Unit, Ministry of Education, Government of the Republic of Trinidad and Tobago*. Ministry of Education, Government of the Republic of Trinidad and Tobago. <https://hdl.handle.net/2139/50794>
- Sales, M. J. (2019). Tagalog missionary grammars as a translation resource: Translation, book history and the production of linguistic knowledge in the Spanish Philippines. *Comparative Critical Studies*, 16(2–3), 301–322. <https://doi.org/10.3366/ccs.2019.0332>
- Santos, A., Fernandez, V., & Ilustre, R. (2022). English language proficiency in the Philippines: an overview. *International Journal of English Language Studies*, 4(3), 46–51. <https://doi.org/10.32996/ijels>
- Schreyer, C., Granadillo, T., & Daveluy, M. (2022). The risk of ‘taking urgent steps’: Linguistic diversity and the International Decade of Indigenous Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(3), 195–199. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2048840>
- Sevillano, L. M. (2020). OAS education & exchange opportunities. *Journal of the Texas Tech University Ethics Center*, 4(2), 1–4.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. In C. Elman, J. Gerring, & J. Mahoney (Eds.), *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* (pp. 17–41). Cambridge University Press.
- Symaco, L. P. (2017). Education, language policy and language use in the Philippines. *Language Problems and Language Planning*, 41(1), 87–102. <https://doi.org/10.1075/lplp.41.1.05sym>
- Thompson, R. W. (1959). Pre-British place-names in Trinidad. *De West-Indische Gids*, 39(2–4), 137–165. <https://doi.org/10.1163/22134360-90002410>
- University of Trinidad and Tobago (2021). Postgraduate oral defence: Pre-service teachers experiences with a connectivist Spanish methodology course. https://utt.edu.tt/index.php?articles=1&article_key=8262&cwk=11=1=1=1
- Wallace, W. C. (Ed.) (2023). *The movement of Venezuelans to the Americas and the Caribbean in the 21st century*. Palgrave Macmillan Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31762-0>
- Watts, D., Brereton, B., & Robinson, A. N. R. (2024). Trinidad and Tobago. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Trinidad-and-Tobago>
- Wilson, D. (2016). *The teaching of Spanish as a modern foreign language in Trinidad: A case study of the Spanish initiative implementation in the primary classroom*. Unpublished Ed.D. dissertation, University of Leicester, United Kingdom. <https://hdl.handle.net/2381/37612>
- Winer, L., & Aguilar, E. L. (1991). Spanish influence in the lexicon of Trinidadian English Creole. *Nieuwe West-Indische Gids / New West Indian Guide*, 65(3/4), 153–191. <https://doi.org/10.1163/13822373-90002012>
- Yamin-Ali, J. (2004). Spanish in the primary school. *Trinidad Daily Express*. <https://hdl.handle.net/2139/6347>
- Youssef, V. (2002). Issues of bilingual education in the Caribbean: The cases of Haiti, and Trinidad and Tobago. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(3), 182–193. <https://doi.org/10.1080/13670050208667754>
- Zeng, J., & Li, X. (2023). Ideologies underlying language policy and planning in the Philippines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–8. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01911-8>
- Zeng, J., & Yang, T. (2022). English in the Philippines from the perspective of linguistic imperialism. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v14n1.18>

How to cite this article: Hoyte-West, A. (2024). Language policies towards Spanish in Trinidad & Tobago and the Philippines: An exploratory study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3). e5356250 <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356250>

LES ÉCOLES ROUMAINES DE MÉDECINE COMME ESPACES MULTILINGUES : DÉFIS DANS LES NOUVELLES MIGRATIONS DE DIPLÔME

LAS ACADEMIAS RUMANAS DE MEDICINA COMO ESPACIOS MULTILINGÜES: DESAFÍOS
EN LAS NUEVAS MIGRACIONES DE TÍTULOS

ROMANIAN MEDICINE SCHOOLS AS MULTILINGUAL SPACES: CHALLENGES
IN NEW DIPLOMA MIGRATIONS

AS ESCOLAS ROMENAS DE MEDICINA COMO ESPAÇOS MULTILÍNGUES: DESAFIOS
NAS NOVAS MIGRAÇÕES DE DIPLOMAS

Anamaria Ioniță

Professeure assistante, Faculté
des Lettres, Université Ovidius de
Constanta, Roumanie.

anamaria.ionita@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0004-2220-284X>

[org/0009-0004-2220-284X](https://orcid.org/0009-0004-2220-284X)

Monica Vlad

Professeure d'Université, Faculté
des Lettres, Université Ovidius de
Constanta, Roumanie.

monicavlad@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0001-8861-5365>

[org/0000-0001-8861-5365](https://orcid.org/0000-0001-8861-5365)



RÉSUMÉ

Cette étude qualitative se penche sur les questions du multilinguisme, de la communication à l'hôpital et des modalités de gestion de la diversité linguistique en milieu hospitalier. Par le biais d'une enquête menée auprès d'un groupe d'étudiants internationaux qui suivent des études médicales en langue anglaise à l'Université Ovidius de Constanta (Roumanie), nous analysons dans notre étude les modalités et les stratégies de communication multilingue des étudiants internationaux en stage à l'hôpital du pays d'accueil. L'analyse des résultats a montré l'importance d'intensifier et de prolonger l'enseignement-l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil ainsi que la nécessité, pour l'hôpital, de former ses professionnels à la diversité linguistique et culturelle et de recourir aux compétences langagières plurilingues des étudiants internationaux. Les résultats qualitatifs ont relevé les caractéristiques de l'hôpital roumain en général et notamment du stage clinique hospitalier, ainsi que les stratégies de communication employées dans la triade interactionnelle étudiant étranger – personnel médical – patient.

Mots-clés : multilinguisme, communication médicale, migration de diplôme, stage hospitalier

RESUMEN

El presente estudio cualitativo se ocupa de las problemáticas del multilingüismo, la comunicación en los hospitales y las formas como se gestiona la diversidad lingüística en el medio hospitalario. Mediante una encuesta realizada a un grupo de estudiantes internacionales que cursan estudios de medicina en inglés como medio de instrucción en la Universidad Ovidius de Constanza (Rumania), el artículo analiza los métodos y estrategias de comunicación multilingüe de estudiantes internacionales

Reçu : 2024-01-31 / Accepté : 2024-08-16 / Publié : 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356120>

Éditeur-es : Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brésil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, Inde; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombie; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombie. Ce numéro spécial sur Politiques et pratiques du Multilinguisme Mondial est accompli dans le cadre de la chaire UNESCO sur PLM, Université d'Antioquia, 2022-2026.

Droits patrimoniaux, Universidad de Antioquia, 2024. Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International.



en prácticas hospitalarias en el país de acogida. El análisis de los resultados mostró la importancia de intensificar y ampliar la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura del país de acogida, así como la necesidad de que el hospital forme a sus profesionales en diversidad lingüística y cultural y aproveche las competencias lingüísticas multilingües de los estudiantes internacionales. Los resultados cualitativos destacaron las características del hospital rumano en general y de las prácticas clínicas hospitalarias en particular, así como las estrategias de comunicación empleadas en la tríada interaccional estudiante extranjero-personal médico-paciente.

Palabras clave: multilingüismo, comunicación médica, migración diplomada, prácticas hospitalarias

ABSTRACT

This qualitative study examines several issues on multilingualism, healthcare communication, and how linguistic diversity is managed in clinical settings. Through a survey among a group of international students enrolled in medicine programs with English as a medium of instruction at the Ovidius University in Constanta (Romania), we analyze the multilingual communication strategies and modalities they deploy in their practicum at hospital in their host country. The analysis of the results showed the importance of intensifying and extending teaching and learning of the host country's language and culture, as well as the need for the hospital to train practitioners in linguistic and cultural diversity, and to tap into international students' multilingual language skills. Qualitative results highlighted the characteristics of the Romanian hospital setting in general, and the hospital clinical practicum in particular, as well as the communication strategies deployed in the interactional triad of foreign student - medical staff - patient.

Keywords: multilingualism, healthcare communication, diploma migration, clinical practicum

RESUMO

Este estudo qualitativo examina as questões de multilinguismo, comunicação em hospitais e as maneiras pelas quais a diversidade linguística é gerenciada em hospitais. Por meio de uma pesquisa com um grupo de estudantes internacionais que estudam medicina em inglês na Ovidius University em Constanta (Romênia), analisamos os métodos e as estratégias de comunicação multilíngue de estudantes internacionais em estágio no hospital do país anfitrião. A análise dos resultados mostrou a importância de intensificar e ampliar o ensino-aprendizagem do idioma e da cultura do país anfitrião, bem como a necessidade de o hospital treinar seus profissionais em diversidade linguística e cultural e fazer uso das habilidades linguísticas multilíngues dos estudantes internacionais. Os resultados qualitativos revelaram as características do hospital romeno em geral e do estágio clínico hospitalar em particular, bem como as estratégias de comunicação empregadas na tríade interaccional de estudante estrangeiro - equipe médica - paciente.

Palavras-chave: multilinguismo, comunicação médica, migração de diplomas, estágio hospitalar

Introduction

La migration humaine est une caractéristique du XXI^{ème} siècle et « presque toutes les régions du monde sont concernées par les migrations, internes et internationales » (Wihtol de Wenden, 2010, p. 49). On assiste ainsi à une diversité de formes de mobilité et de migration et à un changement des polarisations des migrations internationales partout dans le monde. Si les flux migratoires les plus connus et les plus importants sont du type Sud-Nord, les plus récents et les plus répandus sont du type Sud-Nord et Nord-Nord (Wihtol de Wenden, 2023). Parmi les facteurs influant sur la mobilité spatiale et géographique de la population, on rappelle la situation politique, économique, sociale et environnementale du pays d'origine, le développement personnel ou professionnel ou le désir d'avoir une vie meilleure.

Dans ce contexte, la Roumanie est l'un des nombreux pays ayant changé de statut pendant les dernières années : de pays de départ et de transit, elle est devenue pays d'accueil. En effet, si la Roumanie était auparavant caractérisée surtout par un flux sortant de sa population, par une migration Sud-Nord ou Est-Ouest et notamment par un flux sortant de professionnels de la santé (Vasilcu & Séchet, 2011), elle est devenue au cours des dernières décennies un pays d'accueil pour de nombreux migrants arrivant du Sud mais également pour de nombreux étudiants venus y suivre leurs études.

Face à ce phénomène en plein essor de la migration en général, et de la pluri-polarisation récente de celle-ci, la mobilité internationale de diplôme connaît également, en effet, des changements d'orientation (Terrier, 2009). L'accueil et la formation des étudiants internationaux constituent un enjeu majeur pour les universités roumaines aux niveaux macro et microsociologique, y compris pour l'Université Ovidius de Constanta, notre terrain d'investigation pour cette étude. En effet, l'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne (2007) a mené sans doute à la hausse des flux migratoires des étudiants internationaux vers les

universités roumaines, surtout vers les programmes d'études en sciences de la santé qui, selon les données statistiques, figurent parmi les plus recherchés (Ioniță, 2022 ; Ioniță & Vlad, 2022, 2023).

Si les motivations de nature stratégique des étudiants internationaux sont des facteurs déterminants du choix de la Roumanie (Ioniță, 2022), les pratiques langagières utilisées par ceux-ci dans un contexte déterminé, le stage clinique hospitalier, y compris leurs représentations des cours de roumain et de l'usage de la langue roumaine en tant que langue dominante dans ce contexte, apparaissent comme des facteurs clés pour une communication efficace avec les patients autochtones, garantie finale d'études réussies pour ces étudiants.

Dans un tel contexte, la question centrale de cette étude est la suivante : quelles sont les pratiques linguistiques et communicationnelles des étudiants internationaux en stage clinique hospitalier ?

La réponse à cette question générale est proposée sous la forme d'une hypothèse. Ainsi, nous postulons que la communication exolingue en milieu hospitalier principalement roumanophone est gouvernée par un double système de contraintes : d'un côté, le partage des rôles au niveau professionnel et interactionnel lors du stage clinique a un impact sur les stratégies de communication mobilisées par les stagiaires dans les échanges avec les patients ; d'un autre côté, la variété et la diversité des répertoires langagiers et culturels des étudiants internationaux favorisent une approche personnalisée de la communication étudiant international - personnel médical - patient.

Par le biais d'une enquête par entretien semi-directif, nous nous intéresserons dans ce travail aux pratiques de communication, aux types et aux stratégies de communication utilisées par vingt étudiants internationaux avec des patients locaux et/ou étrangers en milieu hospitalier roumain. Dans la première partie de l'article, nous ferons un bref aperçu des principaux concepts-clés mobilisés dans cette recherche, celui de relation médecin-patient

dans les nouveaux environnements multilingues et de communication professionnelle dans le domaine médical. Nous présenterons brièvement le contexte de formation médicale en Roumanie en apportant quelques précisions sur le déroulement des études médicales dans les universités roumaines et sur le terrain d'étude, la Faculté de Médecine de l'Université Ovidius de Constanta. Ensuite, dans la deuxième partie du texte, nous examinerons les représentations des étudiants internationaux en médecine en contexte de stage clinique en milieu hospitalier roumain quant à la communication, et aux stratégies de communication mobilisées par ceux-ci dans la triade interactionnelle étudiant international - personnel médical - patient pour vérifier l'hypothèse formulée. L'originalité de ce travail est qu'il propose une analyse de l'hôpital roumain en tant qu'espace de communication multilingue.

Cadre théorique

4

Cette recherche de nature interdisciplinaire s'inscrit dans le domaine de la migration pour études universitaires, du plurilinguisme des étudiants internationaux en mobilité de diplôme et du multilinguisme des écoles médicales roumaines, de la sociolinguistique, des enjeux communicationnels et des difficultés de communication clinique entre les étudiants internationaux allophones en migration académique temporaire en Roumanie. Elle s'appuie sur deux concepts théoriques principaux : « la relation médecin-patient » et « la communication professionnelle », travaillés par différentes disciplines (linguistique, sociolinguistique, santé, économie, anthropologie) comme nous allons le montrer ci-après, où nous passerons rapidement en revue la littérature consacrée à ceux-ci.

La relation médecin-patient dans les nouveaux environnements hospitaliers multilingues : définitions et revue de littérature

La relation médecin-patient, composante essentielle de la pratique médicale, a fait l'objet de nombreuses recherches au fil du temps (Lussier & Richard, 2008 ; Mallet, 2023 ; Neyret, 2018 ;

Richard & Lussier, 2005). Ses nombreuses définitions (Balint, 2003 ; Bontoux *et al.*, 2021 ; Fainzang, 2006 ; Sarradon, 2011) mettent l'accent sur l'idée qu'il s'agit d'une relation interpersonnelle où sont engagés un médecin et un patient, mais également sur le fait que cette relation est influencée par le contexte socio-culturel dans lequel elle se produit.

En milieu hospitalier, la relation médecin-patient « se développe dans le contexte de technicité et de concurrence croissantes, et, en même temps, dans une exigence renouvelée de qualité des soins et de ré-humanisation des prises en charge, ambulatoires ou hospitalières » (Hélarlot & Mullet, 2011).

Les paramètres responsables de la relation médecin-patient sont la communication, l'empathie, l'écoute, le respect, la clarté des explications, la confiance (Bontoux *et al.*, 2021). La communication médecin-patient a subi des changements au cours des dernières décennies et continue à se transformer, notamment dans le contexte des migrations internationales et du multilinguisme des institutions de soins, du plurilinguisme des soignants et des soignés. L'hôpital représente l'un des contextes privilégiés d'observation de la communication en général et de la communication plurilingue en particulier, ainsi que de ses nombreux enjeux actuels (Graber, 2002). C'est également le cadre de référence pour l'apprentissage clinique par les étudiants en formation médicale.

La communication professionnelle et multilingue

La question de la communication professionnelle dans le domaine médical a fait aussi l'objet de nombreuses recherches effectuées par des linguistes (Gajo *et al.*, 2001 ; Gajo, 2004), des sociologues dans le domaine de la santé (Adam & Herzlich, 1994), des anthropologues (Fainzang, 2006) et des médecins (Bontoux *et al.*, 2021 ; Fournier & Kerzanet, 2007 ; Salomon, 2018 ; Sala, 2018).

La communication professionnelle dans le champ de la santé est définie comme « un entretien, verbal ou autre, entre un professionnel de la santé, le patient, les proches de celui-ci, un collègue ou un public » (Richard & Lussier, 2016, p. 5). Ce type de communication suppose donc un échange et une circulation d'informations entre le soignant et le soigné (Haberey-Knuessi, 2013).

Les chercheurs dans le domaine de la santé soulignent l'importance de la communication dans la relation médecin-patient (Mantz & Wattel, 2006 ; Richard & Lussier, 2016 ; Silverman *et al.*, 2013), car elle joue un rôle déterminant dans la pratique médicale. La qualité de la communication influe sur la qualité des soins et sur le développement d'une relation de confiance entre le soignant et le soigné (Manoukian & Massebeuf, 2001).

Une communication efficace et réussie demande aussi aux interlocuteurs d'utiliser d'autres moyens et outils (documents écrits, outils technologiques tels que le téléphone, l'ordinateur, les courriels), de collaborer, d'adopter et d'adapter leur comportement au contexte de communication et aux interlocuteurs (Richard & Lussier, 2016). L'utilisation des mots met en discussion la maîtrise de la langue de l'institution (de l'hôpital dans notre cas) et de l'Autre, dont la connaissance est primordiale dans la communication en milieu hospitalier, dans les interactions verbales et dans la socialisation.

De nombreux facteurs comme : le manque d'écoute, de compréhension, d'explications, de temps de la part du médecin, de formation à la communication, de confiance partagée, peuvent constituer une source de conflits entre les soignants et les soignés, peuvent compromettre l'acte médical et la sécurité des patients.

Ces conséquences expliquent la nécessité de réfléchir dans cette étude sur les stratégies communicationnelles des étudiants internationaux employés dans la relation avec les patients locaux, et pour les écoles de médecine et les établissements

de santé, le besoin de former ses professionnels dans le domaine de la communication médicale et de la communication multilingue et multiculturelle.

Contexte

L'Université Ovidius se trouve dans la ville de Constanta, située au bord de la Mer Noire, dans le Sud-Est de la Roumanie. C'est une université roumaine de taille moyenne (environ 18000 étudiants) mais qui connaît depuis plusieurs années une augmentation du nombre d'étudiants internationaux : ce sont presque 1110 étudiants internationaux qui y suivent leurs études à présent.

La ville de Constanta fait partie de la région Dobroudja, région multiethnique, multilinguistique et multiculturelle de la Roumanie où, à l'exception de la langue roumaine, langue officielle du pays, on parle plusieurs langues dites « minoritaires » (Saramandu & Nevaci, 2009) : le turc, le tatar, le grec, l'italien, le bulgare ou le russe.

La multiethnicité des habitants de cette région constitue, en effet, l'un des facteurs favorisant le choix de l'Université Ovidius de Constanta par les étudiants internationaux, conjointement à l'existence des programmes d'études médicales en roumain et en anglais (médecine générale et dentaire) et à d'autres motivations stéréotypées (la reconnaissance des diplômes, les conditions d'admission plus faciles, la durée des études médicales, le coût de la vie et les frais de scolarités peu élevés) (Ioniță, 2023).

Du point de vue de l'origine, les étudiants internationaux optant pour l'Université Ovidius de Constanta proviennent des pays des cinq continents. La diversité de leurs origines met en évidence « le poids largement dominant des flux d'étudiants Sud-Nord » (Eyebiyi & Mazzella, 2014, p. 7), ainsi que le changement du mouvement migratoire de la population dont nous avons parlé auparavant, et dans notre cas, de celle des étudiants, des pays du Nord vers le Sud, comme c'est le cas des étudiants venus de France, de Norvège, de Suède, de Finlande, de Grande Bretagne ou d'Allemagne.

La présence de ces étudiants internationaux en Roumanie et plus précisément à Constanta, et leur diversité linguistique et culturelle, font de l'Université Ovidius et, de manière implicite, de la Faculté de Médecine, un espace multilingue propice à l'examen de la communication et des stratégies de communication mises en place par ses acteurs.

La Faculté de Médecine de l'Université Ovidius de Constanta propose une formation médicale en deux langues : roumain et anglais. Le programme d'études médicales en langue roumaine est choisi en général par les étudiants roumains, mais également par un petit nombre d'étudiants internationaux. Etant donné que les cours se déroulent en roumain, les étudiants internationaux optant pour cette formation doivent apprendre la langue roumaine avant de commencer leurs études. L'apprentissage du roumain se fait au sein du dispositif de « l'Année préparatoire de langue roumaine pour les étrangers » mis à leur disposition par l'université, programme d'une durée de deux semestres. Ce dispositif a comme mission la formation et le développement des compétences aussi bien linguistiques et communicationnelles dans la langue roumaine, que culturelles, pour une meilleure intégration des étudiants internationaux au pays d'accueil. Sachant que ce programme n'est pas dispensé spécifiquement à l'intention des étudiants qui se préparent aux études de médecine, une formation au langage de spécialité n'est pas prévue dans le curriculum.

Pour ce qui est de l'autre filière du programme d'études médicales, la filière anglaise, elle attire la plupart des étudiants internationaux, grâce aussi au nombre de places proposées au concours d'admission : 110 places par an, dont 60 sont allouées aux citoyens de l'Union européenne et 50 aux citoyens des pays non-européens. Pour ce public étudiant, l'étude de la langue roumaine a un autre statut que pour les étudiants inscrits dans la filière médicale en roumain. En effet, la discipline « Le roumain pour les étudiants internationaux » fait

partie du Curriculum d'enseignement obligatoire, mais elle y est décrite comme une discipline complémentaire à laquelle est alloué un seul crédit ECTS (ce qui correspondrait à 25 heures d'études par semestre au total). De ce fait, les étudiants internationaux envisagent cette discipline, au moins jusqu'au début du stage hospitalier, comme non obligatoire et ils n'y attachent pas une grande importance. L'absence de motivation dans l'apprentissage du roumain est ancrée aussi, pour la plupart de ces étudiants, dans leurs projets de vie qui ne prennent pas en compte la possibilité de rester en Roumanie pour exercer la profession de médecin, dans le manque de contraintes de la part de l'université, dans le nombre insuffisant d'heures de cours de roumain (2 heures/semaine), dans le programme de cette discipline centré sur l'enseignement des aspects généraux plutôt que sur des aspects spécifiques au langage médical, ainsi que dans le changement périodique d'enseignant (Ioniță & Vlad, 2023).

La formation médicale dans les deux filières comporte un stage clinique hospitalier obligatoire qui se déroule dans le Centre hospitalier universitaire de Constanta (Roumanie) où les médecins et les malades sont généralement des locuteurs de roumain, mais où, depuis quelques années, on accueille également des patients d'origine étrangère. Ceci permet d'envisager l'environnement hospitalier du stage, avant même l'arrivée des stagiaires internationaux, comme un environnement partiellement multilingue, comme on le verra plus loin.

Défini comme « le terrain d'apprentissage où l'étudiant va acquérir des connaissances procédurales et comportementales qui compléteront le savoir théorique acquis en amphithéâtre » (Barrimi *et al.*, 2016, p. 70), le stage à l'hôpital, se déroulant à partir de la troisième année d'études médicales et jusqu'à la sixième année, implique une rotation des étudiants (par groupes) dans différentes spécialités médicales. Ceci les fait se confronter à des situations nouvelles au niveau organisationnel,

relationnel, langagier, social et, en l'occurrence, à des patients locuteurs du roumain, langue que les étudiants poursuivant leurs études dans la filière en anglais maîtrisent plus ou moins bien et d'une culture (codes, normes, valeurs) étrangère de leur propre culture, à laquelle ils doivent s'adapter pour une meilleure intégration et pour mener à bien leur formation médicale.

Dans la section qui suit, nous allons présenter la description des méthodes utilisées pour la collecte des données sur le stage hospitalier, pour la constitution et l'analyse de notre corpus, ainsi que sur le déroulement des entretiens.

Cadre méthodologique et corpus

Dans ce contexte défini par la présence dans l'espace de l'hôpital, pour des activités d'apprentissage surveillé, en contact avec les patients mais également avec les tuteurs médecins et avec les auxiliaires médicaux, des étudiants en médecine d'origines variées, avec des répertoires langagiers variés, poursuivant leur scolarité en anglais, et pour lesquels l'apprentissage du roumain est facultatif, nous nous sommes posées la question des pratiques communicatives que ceux-ci utilisent dans les différents rapports professionnels qu'ils sont censés entretenir : avec les patients, avec leurs tuteurs médecins, avec les autres auxiliaires médicaux, avec leurs pairs. Etant donné que l'accès aux pratiques de communication à proprement parler est extrêmement difficile, nous avons décidé de recourir à des entretiens avec les étudiants, ce qui nous permet l'accès à leurs représentations sur la communication, les types et les stratégies de communication en contexte clinique hospitalier. Ainsi, le corpus sur lequel nous avons travaillé dans une démarche d'analyse qualitative comprend la transcription de 20 entretiens semi-directifs réalisés en anglais avec des étudiants internationaux suivant la filière anglaise du programme d'études de Médecine au sein de l'Université Ovidius de Constanta pendant l'année académique 2022-2023.

Nous avons opté pour une approche qualitative et compréhensive (Kaufmann, 1996) car nous avons souhaité explorer les émotions, les sentiments et les expériences des étudiants liés à la communication avec les patients locaux, connaître et mieux comprendre les interactions entre les étudiants futurs médecins et les différents acteurs avec lesquels ils communiquent lors du stage à l'hôpital, et non dernièrement parce qu'elle s'avère appropriée pour l'étude des aspects sociaux relatifs à la santé (Huston & Rowan, 1998).

Le profil des participants qui ont fait l'objet de cette enquête est presque similaire : ils sont tous étudiants et/ou diplômés en médecine en anglais et suivent ou ont suivi le dispositif de stage clinique hospitalier. Ils viennent de différents pays du monde, ils sont plurilingues, en migration académique volontaire et ils ont déjà vécu des expériences de mobilité académique. Parmi les 20 sujets interrogés, 10 sont en 5^{ème} année d'études, 5 sont en 6^{ème} année et 5 sont récemment diplômés en formation médicale en anglais. Les entretiens, dans la majorité des cas, ont eu lieu dans des cafés de la ville de Constanta, à l'exception des entretiens avec les cinq diplômés en médecine qui se sont déroulés sur Webex et WhatsApp. Cette démarche s'explique par leur situation au moment de la réalisation de l'enquête : ils étaient déjà retournés dans leurs pays d'origine.

Notre échantillon, qui ne se veut pas représentatif, est constitué de 20 sujets provenant de 15 pays des différents continents : 15 sont d'Europe (Grèce, Norvège, Suède, Angleterre, Portugal, Chypre), 2 d'Asie (Irak, Arabie Saoudite), 1 d'Amérique du Nord (Canada) ou de pays qui se trouvent au carrefour de deux continents comme l'Europe et l'Asie (1 de Turquie) l'Asie et l'Afrique (1 d'Israël). Leurs répertoires langagiers sont très riches et diversifiés : chaque sujet interrogé déclare au moins 3 langues apprises pendant son parcours de vie, même si cela n'a pas représenté une condition préliminaire de choix.

Le guide d'entretien contient des questions ouvertes et non directives explorant plusieurs thématiques (opinions générales sur le déroulement du stage clinique en milieu hospitalier, communication étudiant étranger-patient, stratégies et modalités de communication en milieu hospitalier, motivations) qui ont fait l'objet d'une analyse antérieure (Ioniță, 2023).

En ce qui concerne la méthode d'analyse, nous avons soumis strictement à une analyse thématique de contenu (Bardin, 2013) les réponses aux questions suivantes : $\frac{1}{2}$ Quelles sont les langues utilisées dans la communication avec les patients hospitalisés et le personnel médical roumain en contexte de stage clinique hospitalier ? Sur quels types de sujets communiquez-vous avec ceux-ci ? Quelles sont les stratégies et les modalités de communication que vous mobilisez pour communiquer avec les personnels rencontrés lors du stage clinique ? ». De ce fait, nous avons procédé à une analyse manuelle de verbatims, sans logiciel d'analyse. Nous avons opté pour l'analyse de contenu, car nous avons envisagé une étude qualitative, nous permettant de comprendre et d'interpréter une réalité (Paillé & Mucchielli, 2012), celle quotidienne de la communication étudiant international-patient-personnel de santé en milieu hospitalier roumain. Nous avons privilégié l'analyse de contenu thématique, car nous l'avons considérée comme étant la plus adaptée pour examiner notre corpus et pour avoir la possibilité de faire un va-et-vient entre les entretiens.

Éthique

Nous avons obtenu le consentement éclairé de tous les participants inclus dans l'étude. Afin de garantir l'anonymat des participants à notre enquête et la confidentialité des données collectées, nous avons anonymisé leurs réponses. Pour l'identification de chaque étudiant interrogé, nous avons utilisé un code. Ce code renvoie au numéro du participant (P), au genre et à l'abréviation du pays d'origine (par exemple P1FNor). Les codes sont utilisés

dans la section suivante afin d'identifier la source des citations. Pour garantir la fidélité des récits recueillis, nous avons décidé de les laisser dans la langue dans laquelle ils ont été réalisés, l'anglais, étant donné son statut de langue de circulation internationale.

Analyse des données et résultats

En nous appuyant sur la définition de la communication proposée par Barrette *et al.* (1996, p. 138, cités par Guimond, 2010), qui la définissent comme « une relation qui s'établit entre des personnes à partir des significations communes qu'elles attribuent à des mots ou des intonations (CV) ainsi qu'à des gestes, des attitudes corporelles, etc., des positions dans l'espace (CNV) » (Guimond, 2010, p. 175), nous allons examiner dans cette section les moyens et les stratégies de communication des étudiants internationaux que nous avons interrogés dans l'interaction avec les membres du dispositif du stage clinique hospitalier roumain : patients, médecins, infirmières et pairs.

La communication avec les patients hospitalisés

D'après les dires des étudiants interviewés, la communication avec les patients roumains constitue un vrai défi pour eux, à cause de la langue vue comme une « barrière linguistique ». En effet, selon leurs déclarations, la langue est la principale difficulté rencontrée lors du stage hospitalier :

(1) Language is the most difficult part. (P1FNor)

(2) I think the most difficult thing in the interaction with the Romanian patients is only the language. I think the hardest is understanding them because asking questions is easier, because you exactly know what you have to ask. (PF11Tur)

Ainsi, la maîtrise insuffisante de la langue roumaine en tant que langue de l'hôpital influence, d'une part la communication exolingue entre les patients natifs et les étudiants internationaux allophones et d'autre part, les représentations des étudiants internationaux sur les patients autochtones et le personnel médical. Et elle a un impact

sur les futures expériences en stage clinique hospitalier. En effet, la communication exolingue spécifique au contexte analysé ici se caractérise par une inégalité de la maîtrise du code langagier (la langue), par des différences au niveau socio-culturel, ainsi que par des divergences entre les rituels interactionnels (Picard, 2016).

Dans ce contexte de difficultés ressenties, il n'est pas étonnant que l'analyse de notre corpus ait montré l'emploi de manière prépondérante de la langue anglaise dans la communication avec les patients :

(3) For sure first language I will try is English. Sometimes it doesn't work. They don't speak English. (P9MSd)

Avant de passer à l'anglais, certains se disent que la présentation, même simplifiée ou légèrement fautive, en roumain, suivie par l'usage d'une question introductive du type rituel de politesse, seraient de mise, dans le but de se rapprocher et d'établir une relation interpersonnelle avec les patients qu'ils doivent examiner pendant l'anamnèse :

(4) In front of a patient I will say "Eu sunt student la Medicină în anul 6. Vreau să întreb pentru, cum vă simțiți, care este situația dumneavoastră ?" [" Je suis étudiant en médecine en 6ème année. Je veux vous demander comment vous sentez-vous, quelle est votre situation ? »]. Then we start the conversation like "Cum vă numiți? De ce ați venit la spital? Ce vârstă aveți ? Ce vă doare? Unde? Ce simptome aveți?" [Quel est votre nom ? Pourquoi êtes-vous venu à l'hôpital ? Quel âge avez-vous ? Où avez-vous mal ? Quels sont vos symptômes ?] (P7FGr)

(5) The first thing we say, we present ourselves and we apologize that we don't know Romanian, so if they can, uh, if they have more patience or to speak slower, it's good. (P17FPtg)

Le geste rituel d'excuse de ne pas parler roumain de cette étudiante portugaise va de pair avec la prise de conscience de cet autre étudiant d'origine arabe qui dit clairement que, pour débiter l'anamnèse et gagner la confiance des patients, l'usage de l'anglais n'est pas la meilleure stratégie :

(6) [...] starting the conversation with "Do you speak English?" is not really a good icebreaker. (P4MASd)

Les discours des participants font également émerger l'image stéréotypée du jeune patient roumain, perçu par ceux-ci comme un locuteur d'anglais et celle du patient roumain âgé qui ne parle pas l'anglais :

(7) [...] the younger they are, more open to the experience in general, and they would even prefer to try to practice their English with us. The younger talk to us in English, the younger patients. (P4MASd)

Toujours du point de vue des catégories stéréotypes que les étudiants font apparaître dans leurs discours, on identifie des degrés de difficulté de la compréhension non seulement par rapport à la langue, mais aussi par rapport à l'âge ou au service dans lequel se déroule le stage. Les enfants et les personnes âgées semblent plus difficiles à comprendre, ainsi que les patients en soins psychiatriques, comme nous pouvons l'observer dans les exemples suivants :

(8) For me, I think it is more difficult to interact with older people, because the way they speak is sometimes different. And then and also it can be hard of course with kids. But young people is the easiest because they speak more clearly. It's easier to understand them. So all the really like kids they are hard, but they speak. (P11FTur)

(9) Yeah, I would say it's the hardest in psychiatry with the language. [...] because in psychiatry we will have some patient who they have some psychiatric issue in which they will speak very fast or their speech will not be understood. And people like if it was in Arabic I will know what he is talking about like I will diagnose it. But in Romanian, I will not be able to diagnose it. (P8Mirk)

Dans son discours, P11FTur explique que la communication avec les jeunes s'avère plus facile parce qu'ils s'expriment de manière claire en roumain par rapport aux patients âgés qui ont des difficultés de s'exprimer oralement du point de vue physique. Par ailleurs, dans son témoignage, P8Mirk montre que dans la communication avec

les patients en soins psychiatriques, la communication s'avère difficile à cause de la syllabation.

L'analyse du corpus nous a également permis de constater que dans la communication avec les patients, les étudiants utilisent un mixte de stratégies et d'outils : les mots, les gestes, les outils informatiques, l'appel aux pairs ayant de meilleures compétences en roumain, aux médecins, aux infirmières, aux patients ou à leurs accompagnateurs, la reformulation, la répétition ou l'emploi d'une langue véhiculaire dans le but de résoudre les problèmes de compréhension. Chaque étudiant a ses propres stratégies, qu'il adapte en fonction du contexte et du patient, comme le montrent les exemples ci-dessous :

(10) [...] there is nonverbal communication that helps a lot in understanding what person is actually saying and it's beautiful. I am always joking. We are speaking Romanian handling wage feet, language, face language, all kind of languages and we understand each other at the end. (P1FNor)

(11) With the children who are three years old it's difficult to communicate. [...]. You need to tell a joke or you need to ask him what you are before. Well, in the question of the anamnesis was mainly from the part of the mothers. In the physical examination we were using a lot of gestures because many of them they were not speaking. So before placing the stethoscope, I had to put it on my colleague and show that this is not harmful. It's not going to hurt. We did the same with the lingua. They watch, they feel comfortable and they do it. (P7FGr)

Ces types d'extraits nous permettent d'observer les moyens employés par les étudiants pour comprendre et se faire comprendre.

Les étudiants internationaux en stage interagissent principalement avec des patients roumains, mais également avec des patients d'origine étrangère :

(12) Occasionally we would have the Turkish patients, you could interact with easily and sometimes we would be lucky enough to have some Arabic speaking patients from Syria. From I've seen a patient from Morocco, maybe from Iraq. We started the conversation in Romanian or English. But then when we found out we used Arabic. (P4MAsd)

Le discours de P4MAsd fait ressortir la caractéristique de l'hôpital de Constanta qui apparaît comme un environnement où les sujets ont l'opportunité d'utiliser plusieurs langues de leur répertoire langagier. En milieu hospitalier, P4MAsd exhibe son plurilinguisme en utilisant trois langues : le roumain, l'anglais et l'arabe, ainsi que sa capacité de les alterner entre elles pour une communication efficace.

Plus récemment, les étudiants internationaux interagissent aussi avec des patients ukrainiens. La ville de Constanta compte, depuis le début de la guerre d'Ukraine (en février 2022), la plus grande communauté de réfugiés ukrainiens de Roumanie, après la capitale, Bucarest. Ainsi, l'hôpital de Constanta accueille couramment des malades d'origine ukrainienne qui ne parlent, souvent, ni le roumain, ni l'anglais. Cela représente, selon les dires des étudiants internationaux, un « grand problème » et une difficulté qu'ils doivent surmonter :

(13) So now there are a lot of Ukrainian refugees. So now there are patients who speak Russian, so it's a big problem. I had a patient and I asked her "Can you speak English?" She said "No." I asked her "Can you speak Romanian?" And she was like "No". And I was like, hmm, how do I communicate with this lady and it's very, very difficult. I used Google translate on my phone, from English to Russian. [...] and then we were just asking for the phones. It's very difficult. Even the doctor he cannot communicate with the patient properly. (P2FAng)

Dans la communication avec les patients ukrainiens, les étudiants constatent que les deux langues utilisées constamment, l'anglais ou le roumain, ne leur servent pas et que la seule stratégie qui leur permet de communiquer est *Google Translate*. La communication avec les patients ukrainiens s'avère difficile, aussi bien pour eux que pour les médecins, comme le déclare P2FAng.

Par ailleurs, le fait que les patients ukrainiens ne parlent pas bien le roumain semble plutôt conforter les étudiants internationaux, comme en témoigne cette étudiante d'origine grecque :

(14) I think I feel better when they do not speak Romanian perfectly, so they cannot expect me to speak

Romanian perfectly. We try to find another way of communication between us like Google Translate, gestures, body language. With that lady we had to use that another lady that she was speaking Romanian, without Google Translate. Because we had to do two or three questions with like not too big anamnesis. (P6FGr)

Pour P6FGr, le fait que les ukrainiens ne parlent pas roumain la fait se sentir plutôt à l'aise et la place sur un pied d'égalité, au moins au niveau de la compétence langagière en roumain. Dans le discours de P6Fgr, l'on trouve une description complète des stratégies utilisées par les étudiants internationaux dans la communication avec les patients ukrainiens : l'outil de traduction informatique *Google Translate*, les gestes, le langage du corps ou l'appel à une tierce personne.

Comme on a pu le voir, lors de l'interaction nécessaire avec les patients, interaction qui porte le plus souvent sur leur anamnèse, les étudiants internationaux sont amenés à utiliser un éventail de moyens langagiers allant de l'usage de l'anglais langue véhiculaire jusqu'à l'usage d'un roumain simplifié, d'autres langues de leur répertoire langagier, l'utilisation d'outils informatiques, du mime, de la reformulation, l'appel à d'autres personnes ressources. La diversité de leurs propres arrière-plans culturels et langagiers influe sans doute sur la plasticité de ces stratégies et sur leur versatilité.

La communication avec le personnel médical de l'Hôpital Départemental de Constanta : médecins et internes

Durant le stage, les étudiants internationaux sont toujours ensemble, ils sont divisés par groupes de 4-5 personnes et sont presque toujours accompagnés soit par leur tuteur, soit par l'un des internes responsables de leur suivi. Ce type de partage des rôles induit nécessairement des pratiques communicationnelles spécifiques, hiérarchisées, dans lesquelles chacun détient sa propre place clairement définie par les « rites d'interaction » (Goffman, 1974, p. 9). La communication avec les médecins et avec les internes est forcément une communication déséquilibrée, dans laquelle

l'étudiant en stage est situé en position inférieure car il est supposé détenir un savoir moindre que ses tuteurs – qui seront ses évaluateurs à la fin de la période. Du point de vue de la langue, ceux-ci sont censés être ses formateurs dans la filière d'études en anglais, ce qui laisse supposer que leur maîtrise de l'anglais est nettement supérieure à celle des patients ou des autres auxiliaires médicaux.

C'est la raison pour laquelle les étudiants utilisent majoritairement l'anglais en tant que langue véhiculaire pour demander des informations liées aux patients, dans la communication avec les médecins :

(15) They speak with us in English most of the time. For the doctors, I will ask them about the case. So for example, if we are looking at a woman who is in her second trimester of pregnancy I will ask him "Does she have any other disease?" But I will ask this to the doctor, like if she has any other disease. (P8MIrk)

La seule difficulté ressentie par les étudiants dans la communication avec les médecins roumains concerne leur écriture à la main :

(16) Reading the case files in Romanian with this doctor's handwriting is incredibly. Most of the times I don't even bother. Honestly, it's that's too much, almost impossible. So this is why we try to get as much information from the patient directly and from nurses. (P4MAsd)

L'extrait ci-dessus montre que P4MAsd est conscient de l'impossibilité de comprendre l'écriture des médecins en roumain, surtout qu'il s'agit d'une langue insuffisamment maîtrisée et lorsqu'il doit se fier à ce seul instrument pour comprendre les éléments d'un cas, il essaie d'obtenir des informations directement des patients ou des infirmières.

Dans la communication avec les patients roumains, les médecins et les internes responsables du stage clinique des étudiants internationaux jouent souvent le rôle de personne ressource, de médiateur et de traducteur dans la relation étudiant international-patient roumain, grâce à leur compétence supérieure en langue, même si ce rôle de médiateur

langagier ne fait habituellement pas partie de leurs devoirs professionnels, comme on peut l'observer dans le fragment suivant :

(17) When I don't understand I ask my professor. She was with me and I asked how she translated for me in English. We would ask for the doctor. She will help us. Or sometimes the doctor, she will tell us. We can go outside the room and then she explained the whole case from the beginning. So there is no point of asking the patient other questions because the doctor will explain everything in English. (P8MIrk)

Mais le médecin et/ou l'interne n'est pas le seul à assumer le rôle de traducteur. De fait, il arrive parfois que, dans la communication, l'étudiant international utilise également son répertoire langagier lorsque la communication entre le médecin roumain et le patient d'origine étrangère s'avère difficile, puisqu'aucun d'entre eux ne parle la langue de l'autre :

(18) There was one patient in this hospital in Romania where he could not speak another language, he only spoke Urdu. And colleagues from another group said they came to me that like. There's a patient we can't see, not Romanian patient. They were like, "We can't communicate with him and the doctors can't even communicate with him. So, can you come?" And I was like of course, so ok, I went there. I asked him all the questions for anamneses. The doctors were telling me what to ask and I managed to translate it for them. Yeah, and that was like amazing and also, poor guy like he was so grateful that I came like just to have someone familiar like I have that familiar language, it made it such a big difference. It was such an interesting experience and I felt so lucky. (P2FANG)

Dans son témoignage, l'étudiante P2FANG exprime un sentiment de satisfaction lorsqu'elle parle de l'utilisation de l'une des langues de son répertoire langagier multilingue et surtout de son apport dans la communication médecins roumains-patients étrangers-étudiants internationaux. Le fait qu'elle ait pu communiquer dans une langue *familière* au patient est vu en termes positifs, appréciatifs : *incroyable, chance, expérience intéressante*. Il ressort de son discours que la connaissance et l'opportunité de parler une langue étrangère que d'autres ne parlent pas *font une grande*

différence et cela est très important, surtout dans le domaine de la santé, car elle a un impact majeur sur la qualité des soins. Dans la situation évoquée par cette étudiante, on constate que ses pairs sont allés « vers une collectivisation du problème » (Gajo *et al.*, 2001, p. 157) de la communication entre les médecins roumains et le patient étranger en choisissant de faire appel à leur camarade qui connaissait la langue du patient. Par ailleurs, le plurilinguisme de cette étudiante lui permet d'accéder à des informations qui ne peuvent pas être transmises de manière claire et précise dans une autre langue autre que sa langue maternelle.

Ce que l'on peut retirer de ce bref excursus dans les pratiques d'interaction entre les étudiants internationaux en stage et les médecins tuteurs, c'est, d'une part, la prééminence de l'anglais comme langue véhiculaire ainsi que les sujets de discussion qui animent ces discussions et qui portent *sur* les différents cas, qui comportent donc du vocabulaire médical, que l'on peut supposer plus transparent dans les différentes langues pour les étudiants.

La communication avec les infirmières et d'autres auxiliaires médicaux

Les infirmières, les aides-soignants et les autres auxiliaires de soins constituent des interlocuteurs obligatoires des étudiants lors du stage à l'hôpital, même si ceux-ci apparaissent moins souvent dans leurs discours. En effet, certains étudiants internationaux déclarent ne pas interagir avec les infirmières, comme le montrent les fragments suivants :

(19) We don't have any interaction with the nurses, only the doctors. (P8MIrk)

(20) We don't have a relationship with the nurses because we don't need them, they don't need us. We don't interact with them. (P7FGr)

Pour ce qui est de la langue de communication avec les infirmières, on constate que la première question qu'ils posent à celles-ci est la suivante : « Parlez-vous l'anglais ? » :

(21) The first question that we were always saying if they're speaking English, "Vorbiti engleza?" [« Parlez-vous l'anglais ? »] This is the only thing that we were saying all the time. If they say no, we were trying with more monosyllabus, one word "Where is that one doctor?" This is how we were trying to communicate and if it doesn't work either Google Translator we quit. (P6FGr)

Ce type d'exemple de P6FGr montre que la communication avec ce type de personnel médical est moins évidente qu'avec les médecins, avec lesquels l'usage de l'anglais semblait de mise dès l'entrée en jeu. Non obligées de maîtriser l'anglais, et sans doute moins formées, les aides-soignantes et les infirmières utilisent, dans la communication avec les étudiants internationaux un mixte de langues et les mêmes outils de médiation que les patients roumanophones. En effet, lorsque les étudiants n'arrivent pas à se faire comprendre par les infirmières qui ne connaissent pas l'anglais, ils utilisent *Google Translate*. Mais, dans le cas où cet outil de traduction informatique ne fonctionne pas, il arrive que les étudiants renoncent – car ils sont moins obligés de poursuivre la communication qu'avec les patients.

Par ailleurs, malgré les difficultés liées à la communication en roumain dont les étudiants parlent dans leurs discours, certains essaient cependant de s'exprimer dans cette langue pour demander des renseignements liés à la localisation d'un médecin, par exemple :

(22) Usually when I want to locate a doctor. Usually I'm going to ask them "Eu sunt student la Medicina și vreau să vorbesc cu domnul doctor T. Știți unde e domnul doctor?" [« Je suis étudiant en médecine et je voudrais parler avec monsieur le docteur T. Savez-vous où il est ? »] This I know because I have searched it and I have formulated. So I know how to say it. So only information of this kind, about the direction or the location. (P7FGr)

Ou alors, les efforts de communication pour parler en roumain avec les infirmières sont liés à la nécessité d'obtenir des renseignements en relation

avec la médication des patients, comme l'explique P9MSd :

(23) Or maybe sometimes there is some medical patient in the room and you want to ask "Did you give this medication to the patient?" They can give me more information about the medication for this disease of the patient. So, I need to ask the nurses sometimes because the nurses in the hospital, they give them medication majority. And majority of them, they don't speak English, they speak only Romanian. (P9MSd)

D'autres étudiants rencontrent de difficultés de communication avec les infirmières lorsqu'ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement en roumain et finissent par être ignorés par celles-ci :

(24) That was the worst situation because we were going to the nurses and we were saying. Excuse me, these patients like has this complaint and they couldn't understand because we didn't explain that correctly in Romanian and they just ignore us. (P6FGr)

Cette situation d'intercompréhension mutuelle est vue par l'étudiant comme la pire situation, ce qui peut le conduire à se sentir frustré.

La communication avec les pairs

Entre les étudiants internationaux, la principale langue véhiculaire est l'anglais, langue qui ne leur pose apparemment aucune difficulté, du moins au niveau déclaratif :

(25) Generally speaking, English is what we speak in between us, students English. (P20FPtg)

L'analyse des données recueillies montre que le rôle de l'étudiant international ne se limite pas seulement à l'apprentissage clinique, à la mise en pratique des connaissances théoriques, à la conduite d'un entretien, à la réalisation d'un examen clinique ou à la prise d'une anamnèse. Ceux qui ont une meilleure maîtrise du roumain remplissent parfois le rôle d'intermédiaire entre leurs pairs qui ne savent pas parler la langue et les patients hospitalisés, comme nous le montre le fragment suivant :

(26) So, if there's one person in the group who can speak Romanian, they're always pushed to the shed to the front, that's always the person that is asking questions, so we ask that fully in English. And then they ask, first in Romanian directly to the patient and then patient respond. Most of the time we will understand answers. If not, we ask the colleague that speak Romanian because there is always at least one person in the group that speaks fluent Romanian. (P1FNor)

(27) There's someone who understands, we call someone who knows, who understands Romanian, then we do let them do the anamnesis and the history of the patient. (P3MCan)

Dans les exemples ci-dessus, les deux étudiants décrivent une situation largement rencontrée durant le stage clinique en milieu hospitalier. Chaque groupe a un *leader* et ce *leader* joue le rôle d'interprète pour ses pairs. Le *leader* du groupe est en général une personne qui connaît la langue roumaine, soit parce qu'il a suivi les cours du dispositif de « L'Année préparatoire de langue roumaine pour les étrangers », soit parce qu'il a été plus motivé d'apprendre la langue malgré le fait que la formation médicale se déroule en anglais. Comme on peut le constater, et de manière assez surprenante, ici le rôle de *leader* vient de ses compétences supérieures en langue, et non de ses compétences dans le domaine de spécialité, ce qui montre le rôle important de la langue dans la pratique de stage hospitalier.

Cette problématique du *leader* du groupe – celui qui parle la langue du patient – est peut-être la conclusion la plus importante à tirer par rapport aux pratiques de communication des étudiants entre eux. Alors que l'anglais représente la langue véhiculaire, c'est celui qui maîtrise le mieux le roumain qui sera choisi chef de file lors du stage à l'hôpital. Le Tableau 1 fait la synthèse des/les résultats en matière de pratiques et de stratégies communicationnelles identifiées chez les étudiants internationaux interrogés.

Discussion et conclusions

Cette étude qualitative à but analytique visait à identifier les représentations sur les pratiques

linguistiques, les modalités et les stratégies de communication des étudiants internationaux en migration de diplôme venus suivre leurs études de médecine en anglais à la Faculté de Médecine de l'Université Ovidius de Constanta, lors du stage à l'hôpital, composante obligatoire de leur formation universitaire. Sachant que ce stage se déroule dans un environnement majoritairement roumanophone, dans lequel aussi bien la grande majorité des patients que le personnel médical parlent la langue du pays, le roumain, et que, par ailleurs, le groupe des étudiants internationaux est un groupe hétérogène, constitué de stagiaires provenant de pays différents, avec des répertoires langagiers différents et avec des arrière-plans culturels différents, nous avons examiné, dans cet article, à partir d'un entretien plus ample mené auprès de 20 étudiants internationaux, leurs stratégies de communication mises en place avec les patients, avec les médecins tuteurs de stage, avec les autres auxiliaires médicaux et avec leurs pairs.

Suite à une analyse qualitative de contenu des entretiens, les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la communication en milieu exolingue que nous avons prise en considération, est régie par un double système de contraintes.

D'une part, le stage en milieu hospitalier détermine un partage très ritualisé des rôles, aussi bien du point de vue professionnel qu'interactionnel, et ce partage a des conséquences sur les stratégies de communication mises en œuvre par les participants aux échanges. Nous avons pu voir que les stagiaires sont censés s'entretenir sur des sujets très précis avec les patients (lors de l'anamnèse), avec les médecins (à propos des différents cas observés), avec les aides-soignant(e)s (pour des questions liées à la médication ou pour identifier les médecins) et avec leurs pairs (pour discuter des cas observés).

D'autre part, le contexte essentiellement roumanophone impose un deuxième système de contraintes qui se superpose au premier et qui fait intervenir le problème de la langue à plusieurs niveaux : les

Tableau 1 Tableau synthétique des résultats

Thème	Sous-thème	Synthèse des résultats
La communication avec les patients hospitalisés	La communication avec les patients roumains	Barrière linguistique : difficulté de s'exprimer et de comprendre la langue roumaine Inégalité de la maîtrise de la langue roumaine Différences au niveau socio-culturel Divergences entre les rituels interactionnels L'emploi de la langue anglaise Mélange de stratégies de communication : mots, gestes, outils numériques, l'appel à différentes personnes (pairs, médecins, infirmières, patients et leurs accompagnateurs), reformulation, répétition, l'usage d'une langue véhiculaire
	La communication avec les patients étrangers (ukrainiens)	Difficulté de communiquer L'emploi de l'outil de traduction Google Translate
La communication avec le personnel médical	La communication avec les médecins et les internes	L'emploi de la langue anglaise de manière prépondérante Difficulté ressentie par les étudiants : l'écriture à la main des médecins Les médecins et les internes roumains aident les étudiants étrangers dans leur relation avec les patients roumains
	La communication avec les infirmières et d'autres auxiliaires	Communication établie exclusivement dans le but d'obtenir des informations liées à la médication des patients, à la localisation des médecins dans l'hôpital L'usage d'un mélange de langues et des mêmes outils de médiation L'emploi de l'outil de traduction Google Translate
La communication avec les pairs		La principale langue véhiculaire utilisée : l'anglais Les étudiants internationaux ayant une bonne maîtrise de la langue roumaine jouent le rôle de médiateurs, de traducteurs, d'interprètes, d'intermédiaires dans les échanges entre les pairs qui ne savent pas parler la langue et les patients roumains

répertoires plurilingues et pluriculturels variés des étudiants internationaux leur permettent d'approcher la communication avec les différents acteurs de manière différente et complexe. L'anglais, en tant que langue véhiculaire, facilite les échanges mais il est largement insuffisant dans les interactions avec les patients ou avec les auxiliaires médicaux qui, soit maîtrisent mal cette langue, soit traitent avec peu de confiance ceux qui ne

leur parlent pas dans leur langue. Les différents arrière-plans culturels et langagiers permettent aux étudiants internationaux de pallier de manière diversifiée l'insuffisante maîtrise du roumain par des stratégies de contournement que nous avons pu exemplifier et par des outils informatiques de plus en plus performants. Dans la communication avec les pairs ou avec les médecins, l'anglais reste tout de même la langue privilégiée, et ceci malgré

la variété des répertoires langagiers des sujets interviewés. Ces répertoires s'avèrent utiles plutôt lors de la rencontre avec des patients étrangers qui exigent des compétences langagières spécifiques, ce qui transforme les étudiants internationaux en personnes ressources pour la communication à l'intérieur de l'hôpital.

En conclusion, malgré les limites de cette étude (méthodologiques liées à la dimension et à la représentativité de l'échantillon interrogé et analytiques liées au manque d'une analyse plus approfondie des stratégies de communication) et malgré le fait que les résultats ne sont pas généralisables à toute la population étudiante en formation médicale en anglais en Roumanie, nous pouvons en déduire de manière non équivoque la double nécessité de formation des étudiants en médecine qui se préparent au stage à l'hôpital : d'une part, une formation aux exigences de la communication dans l'environnement hospitalier, avec la mise en évidence des différents rôles et des spécificités des différents acteurs, et d'autre part, une formation à la communication en roumain, notamment avec les patients et les auxiliaires médicaux, formation basée sur des simulations et des études de cas et qui prenne en considération, comme point de départ, les différentes représentations que nous avons pu mettre en exergue de ces pratiques de communication dans notre étude. Les limites de cette étude, ainsi que les résultats obtenus, ouvrent de nouvelles pistes de recherche et de réflexion dans le domaine de la communication étudiant international en stage-patient autochtone comme la piste qui consiste à élargir l'échantillon en y incluant des étudiants en troisième et quatrième année d'études médicales en anglais et la possibilité d'analyser les pratiques discursives et communicationnelles lors des interactions entre les étudiants internationaux en stage clinique et les patients hospitalisés.

Références

- Adam, P., & Herzlich, C. (1994). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Nathan.
- Balint, M. (2003). *Le médecin, son malade et la maladie*. Payot.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barrimi, M., El Ghazouani, F., Oneib, B., Rammouz, I., Aalouane, R., Bentata, Y., & El Fihri, W. (2016). Encadrement pédagogique des étudiants en médecine en stage de psychiatrie : expérience du CHU Mohammed VI, Oujda, Maroc. *L'information psychiatrique*, 92(1), 69-78. <https://www.jle.com/10.1684/ipe.2015.1438>
- Bontoux, D., Autret, A., Jaury, P., Laurent, B., Levi, Y., & Olié, J. P. (2021). Rapport 21-09. La relation médecin malade. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 205(8), 857866. <https://doi.org/10.1016/j.banm.2021.07.009>
- Eyebiyi, E., & Mazzella, S. (2014). Introduction observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la Recherche sur L'Éducation et les Savoirs*, 13, 7-24. <https://doi.org/10.4000/cres.2558>
- Fainzang, S. (2006). *La relation médecins-malades : information et mensonge*. PUF. <https://doi.org/10.4000/lhomme.13042>
- Fournier, C., & Kerzanet, S. (2007). Communication médecin-malade et éducation du patient, des notions à rapprocher : apports croisés de la littérature. *Santé publique*, 5(19), 413-425. <https://doi.org/10.3917/spub.075.0413>
- Gajo, L. (2004). Langue de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins. *Cahiers de l'ILSL*, 16, 1-6. <https://www.unil.ch/files/live/sites/clsl/files/shared/CILSL16.pdf>
- Gajo, L., Graber, M., Molina, M. E., & D'Onofrio, A. (2001). Communication entre soignants et patients migrants : quels moyens pour quels services ? *Bulletin VALS-ASLA*, (74), 153-174. <https://libra.unine.ch/handle/123456789/13570>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Éditions de Minuit.
- Graber, M. (2002). Communication interculturelle à l'hôpital : réflexion autour de la médiation. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 36, 113-122. <https://doi.org/10.26034/tranel.2002.2577>
- Guimond, S. (2010). Le langage et la communication. Dans *Psychologie sociale : perspective multiculturelle* (chap. 8, pp. 175-198). Édition Mardaga. <https://doi.org/10.14375/NP.9782804700324>
- Haberey-Knuessi, V. (2013). L'Enjeu communicationnel dans le système hospitalier. *Recherche en Soins*

- Infirmiers*, 4(115), 8-18. <https://doi.org/10.3917/rsi.115.0008>
- Hélandot, V., & Mulot, S. (2011). Les relations de soin : du colloque singulier au pluralisme médical. Dans M. Drulhe & F. Sicot (dirs.), *La santé à cœur ouvert* (pp. 185-206). Presses Universitaires du Mirail. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.7335>
- Huston, P., & Rowan, M. (1998). Qualitative studies. Their role in medical research. *Can Fam Physician*, 44, 2453-2458. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9839063/>
- Ioniță, A. (2022). *Les parcours langagiers des étudiants étrangers en mobilité de diplôme en tant qu'outil d'intégration dans l'université roumaine. Etude de cas: l'Université « Ovidius » de Constanța*. Editura Universitară.
- Ioniță, A. (2023). The University of the 21st century as a plurilingual and pluricultural space: The case of medical students in the context of migration in Romania. *EIRP Proceedings*, 18(1), 435-443. <https://dp.univ-danubius.ro/index.php/EIRP/article/view/321/331>
- Ioniță, A., & Vlad, M. (2022). Les (pluri)mobilités étudiantes : intégration, adaptation, réciprocité. Le cas des étudiants en médecine venus faire leurs études à l'Université Ovidius de Constanța en Roumanie. *Glottopol*, 37, 34-50. <http://journals.openedition.org/glottopol/2090>
- Ioniță, A., & Vlad, M. (2023). Les pratiques langagières et communicatives des étudiants internationaux en formation médicale en Roumanie en situation de stage clinique à l'hôpital. *Analele Universității Ovidius Constanța, Seria Filologie*, xxxiv(1), 201-225. https://litere.univ-ovidius.ro/Anale/volumul_2023_1.php
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lussier, M. T., & Richard, C. (2008). En l'absence de panacée universelle. Répertoire des relations médecin-patient. *Canadian Family Physician*, 54(8), 1096-1099. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2515242/>
- Mallet, A.-F. (2023). *Relation médecin-patient : quelles adaptations à la suite de la crise COVID-19 ? Étude qualitative auprès de médecins généralistes de Haute-Normandie*. Médecine humaine et pathologie [Thèse pour le doctorat en médecine]. Université de Rouen. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04207366v1/document>
- Manoukian, A., & Massebeuf, A. (2001). *Pratiquer la relation soignant-soigné*. Edition Lamarre.
- Mantz, J.-M., & Wattel, F. (2006). Importance de la communication dans la relation soignant-soigné, Rapport. *Bull. Acad. Natle Méd.*, 190(9), 1999-2011. [https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)33142-5](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)33142-5)
- Neyret, A. (2018). *Évolutions de la relation médecin-patient à l'heure de la transition épidémiologique : comment s'y former ?* Revue de la littérature [Thèse pour l'obtention du diplôme d'état de docteur en médecine]. Université de Bordeaux. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01721998>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Picard, D. (2016). Les rituels de l'interaction. Dans J.-F. Dortier (Éd.), *La communication: des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 130-140). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0130>
- Richard, C., & Lussier, M.-T. (2005). *La communication professionnelle en santé*. ERPI.
- Richard, C., & Lussier, M.-T. (2016). *La communication professionnelle en santé* (2^{ème} éd.). Pearson.
- Sala, B. (2018). *Stratégies de communication des médecins généralistes dans la relation médecin-patient*. Médecine humaine et pathologie. [Thèse d'exercice de médecine]. Université de Nice Sophia Antipolis. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01996482>
- Salomon, M. (2018). *Modalités et difficultés de communication rencontrées par les patients syriens non francophones en consultation de Médecine Générale en Seine-Maritime et dans l'Eure* [Thèse pour le doctorat en médecine]. Université de Rouen, France. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01801152>
- Saramandu, N., & Nevaci, M. (2009). *Multilinguism și limbi minoritare în România* [Multilinguisme et langues minoritaires en Roumanie]. Ed. Qual Media.
- Sarradon, A. (2011). La rencontre médecin-patient est aussi le lieu d'une médiation du lien social. *Revue du Praticien(La)*, 16(578), 938-943. <https://hal.science/hal-00463634>
- Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J. (2013). *Skills for communicating with patients* (3rd Ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781910227268>
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud. *L'Information Géographique*, 4(73), 69-75. <https://doi.org/10.3917/lig.734.0069>

- Vasilcu, V., & Séchet, R. (2011). Vingt ans d'expérience migratoire en Roumanie postcommuniste. *Espace Populations Sociétés*, 2. <https://doi.org/10.4000/eps.4463>
- Wihtol de Wenden, C. (2010). La géographie des migrations contemporaines. *Regards Croisés sur l'Économie*, 8, 49-57. <https://doi.org/10.3917/rce.008.0049>
- Wihtol de Wenden, C. (2023). Enjeux migratoires en Europe et dans le monde (Dossier : Migrations : comprendre et convaincre). *Droits & Libertés*, (203). <https://www.ldh-france.org/wp-content/uploads/2023/11/DL203-Dossier-1.-Enjeux-migratoires-en-Europe-et-dans-le-monde.pdf>

Comment citer cet article : Ionita, A., & Vlad, M. (2024). Les écoles roumaines de médecine comme espaces multilingues : défis dans les nouvelles migrations de diplôme. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3). e6356120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356620>

DE LA EXCLUSIÓN A LA PARTICIPACIÓN INTERGENERACIONAL ACTIVA: UN PROYECTO DE DOBLAJE EN LENGUA INDÍGENA MINORIZADA

FROM EXCLUSION TO ACTIVE INTERGENERATIONAL PARTICIPATION: A DUBBING PROJECT
IN A MINORITISED INDIGENOUS LANGUAGE

DA EXCLUSÃO À PARTICIPAÇÃO INTERGERACIONAL ATIVA: UM PROJETO DE DOBRAGEM
EM UMA LÍNGUA INDÍGENA MINORIZADA

DE LA MISE À L'ÉCART À LA PARTICIPATION INTERGÉNÉRATIONNELLE ACTIVE : UN PROJET
DE DOUBLAGE DANS UNE LANGUE INDIGÈNE MINORISÉE

Maria Montroy

Investigadora posdoctoral,
Universitat Jaume I, Castelló de la
Plana, España.
montroy@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-1868-4207>

Inés María García-Azkoaga

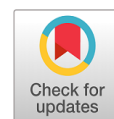
Universidad del País Vasco / Euskal
Herriko Unibertsitatea, Bilbao, País
Vasco, España.
ines.garciaazkoaga@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Este artículo es resultado del trabajo de investigación: La transmisión lingüística intergeneracional y la TAV como instrumentos de desarrollo. Universitat Jaume I. (CEISH/110/2023) & Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Enero 2022-diciembre 2024.

RESUMEN

El forro es una lengua minoritaria de Santo Tomé y Príncipe (África) que convive con el portugués —lengua hegemónica—, tiene poca presencia social y menos apoyo institucional; lo hablan principalmente los ancianos, quienes sufren una marcada exclusión de la vida social. Este trabajo es el resultado de un proyecto con un doble objetivo: buscar herramientas que permitan mejorar la relación intergeneracional y el bienestar social de los ancianos, y conocer cómo influyen las actividades de transmisión lingüística intergeneracional en la comunidad. El presente estudio de caso se llevó a cabo en la comunidad de Santo Amaro, con la colaboración de una ONG de cooperación para el desarrollo. Partiendo de la hipótesis de que el doblaje puede ser una herramienta útil para la unión de diferentes generaciones, se diseñó un taller de doblaje de una animación digital con ancianos y niños de una misma comunidad, y se hizo un análisis cualitativo de los resultados de la actividad. Por un lado, se constataron los beneficios de un taller de doblaje como el propuesto en diferentes aspectos culturales y sociales. Entre los resultados, se destaca que el taller de doblaje permitió visibilizar e impulsar los derechos de los hablantes, así como darles proyección social y romper prejuicios interlingüísticos e intergeneracionales, y la comunidad se benefició del producto de un trabajo colaborativo que puso a su disposición material digital audiovisual de calidad, antes inexistente en esa lengua minorizada.

Palabras clave: animación digital, doblaje, forro, lenguas minorizadas, participación intergeneracional



Recibido: 2024-01-17 / Aceptado: 2024-05-24 / Publicado: 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356014>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RESUMO

O forró é uma língua minoritária em São Tomé e Príncipe (África) que coexiste com o português —língua hegemónica—, tem pouca presença social e mínimo apoio institucional; é falado principalmente pelos idosos, que sofrem uma exclusão acentuada da vida social. Este trabalho é o resultado de um projeto com um duplo objetivo: procurar ferramentas para melhorar as relações intergeracionais e o bem-estar social dos idosos, e descobrir como as atividades de transmissão linguística intergeracional influenciam a comunidade. O estudo é efetuado na comunidade de Santo Amaro, com a colaboração de uma ONG de cooperação para o desenvolvimento. Partindo da hipótese de que a dobragem pode ser uma ferramenta útil para unir diferentes gerações, temos concebida uma oficina de dobragem de uma animação digital com idosos e crianças da mesma comunidade, e os resultados da atividade foram analisados qualitativamente. Por um lado, confirmaram-se os benefícios de um workshop de dobragem como o proposto em diferentes aspectos culturais e sociais, uma vez que permite dar visibilidade e promover os direitos dos falantes, bem como dar-lhes projeção social e quebrar preconceitos interlinguísticos e intergeracionais; por outro lado, a comunidade beneficiou-se do produto de um trabalho colaborativo que lhes disponibilizou material audiovisual digital de qualidade, anteriormente inexistente nesta língua minorizada.

Palavras-chave: animação digital, dobragem, forro, línguas minorizadas, participação intergeracional

ABSTRACT

Forro is a minority language in São Tomé and Príncipe (Africa) that coexists with Portuguese (the hegemonic language). It has limited social presence and minimal institutional support. It is predominantly spoken by the elderly, who experience significant social exclusion. This work is the result of a project with a twofold objective: firstly, to identify potential tools to enhance intergenerational relations and the social well-being of the elderly; secondly, to ascertain the impact of intergenerational language transmission activities on the broader community. The study is being conducted in collaboration with a non-governmental organisation for development in the Santo Amaro community. It is our contention that dubbing can be an instrument for intergenerational communication. In order to test this assertion, a workshop was designed in which a digital animation was dubbed with the participation of elderly individuals and children from the same community with the results of the activity undergoing a qualitative analysis. The benefits of a dubbing workshop, such as the one proposed, are confirmed in terms of its positive impact on different cultural and social aspects. It allows the rights of speakers to be made visible and promoted, as well as providing them with social projection, and breaking down interlinguistic barriers. On the one hand, the project has the potential to challenge existing intergenerational and cultural prejudices; on the other hand, the community benefits from a collaborative work that makes quality digital audiovisual material available to them, which was previously non-existent in this minoritised language.

Keywords: digital animation, minoritised languages, dubbing, intergenerational participation

RÉSUMÉ

Le créole forro est une langue minoritaire de São Tomé e Príncipe (Afrique) coexistante avec le portugais —la langue hégémonique. Le forro a peu de présence sociale et moins de soutien institutionnel. La langue est parlée surtout par les personnes âgées, qui souffrent d'une forte exclusion de la vie sociale. Ce travail est le résultat d'un projet ayant un double objectif : rechercher des outils pour améliorer la relation intergénérationnelle et le bien-être social des personnes âgées et découvrir quel est l'impact des activités intergénérationnelles de transmission de la langue sur la communauté. Cette étude de cas a été conduite dans la communauté de Santo Amaro, avec la collaboration d'une ONG de coopération pour le développement. Partant de l'hypothèse que le doublage peut être un outil utile pour rassembler différentes générations, un atelier a été conçu pour doubler une animation numérique avec des personnes âgées et des enfants de la même communauté, et une analyse qualitative des résultats de l'activité a été réalisée. D'une part, les avantages d'un atelier de doublage tel que celui proposé dans différents aspects culturels et sociaux ont été notés. Parmi les résultats, il est souligné que l'atelier de doublage a permis de rendre visibles et de promouvoir les droits des locuteurs, de leur donner une projection sociale et de briser les préjugés interlinguistiques et intergénérationnels, et que la communauté a bénéficié du produit d'un travail collaboratif qui a mis à disposition du matériel audiovisuel numérique de qualité, qui n'existait pas auparavant dans cette langue minoritaire.

Mots-clés : animation numérique, doublage, forro, langues minorisées, participation intergénérationnelle

Introducción

Como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Ramón i Mimó, 1997), estos pretenden reconocer el valor de las lenguas, fomentar el respeto hacia todas ellas y asegurar su desarrollo. Las lenguas hacen parte del patrimonio inmaterial de la humanidad y como tales son un importante legado de conocimiento. Sin embargo, de todas las lenguas que hay en el mundo, se estima que desde 1950 se ha perdido el 3,8 %, y muchas de ellas están en situación de vulnerabilidad o incluso en riesgo de desaparición (Moseley, 2010). Se trata de lenguas minoritarias y, muchas veces, minorizadas, que van perdiendo vitalidad por efecto de las condiciones de desprestigio, cesando así su transmisión intergeneracional a favor de unas lenguas mayoritarias con más reconocimiento social, que terminan por sustituir a las autóctonas. Por eso, para preservar los derechos de esas lenguas minoritarias, no basta con un

texto que los reconozca, sino que resulta necesario empoderar cultural y lingüísticamente a sus hablantes.

La lengua propia tiene un efecto en todo lo que hacemos; es una forma de identidad, y a menudo se utiliza como indicador de superioridad o de inferioridad; su estatus en el entorno del individuo influye en el cumplimiento de los derechos humanos, la calidad de la educación, la participación política, etc. En definitiva, la lengua influye en el desarrollo humano (Tonkin, 2023). Es por ese vínculo entre las lenguas y su desarrollo que cada vez son más las voces críticas (Uranga, 2013) que echan en falta la inclusión del aspecto lingüístico en proyectos de desarrollo humano sostenible.

Aunque en Santo Tomé y Príncipe (Figura 1) se hablan varias lenguas criollas: angolar, caboverdiano, forro y lung'ie, en este proyecto trabajamos

4

Figura 1 Situación geográfica de Santo Tomé y Príncipe. La comunidad de Santo Amaro se encuentra cerca de Guadalupe, al norte de la isla de Santo Tomé.



Fuente: Gobierno de España, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2024).

con el forro por ser la lengua materna de los ancianos participantes. Cabe destacar que el forro cuenta con poca presencia social y con poco apoyo institucional (Gonçalves y Hagemeyer, 2015). Su espacio sociolingüístico ha sido ocupado paulatinamente por el portugués, lengua hegemónica por herencia de la colonización (recordemos que fue una colonia portuguesa hasta 1975) (República Portuguesa, Portal Diplomático, s. f.) y que, por ende, cuenta con mayor prestigio social. En consecuencia, el portugués es la lengua mayoritaria y se utiliza para todos los efectos como lengua oficial exclusiva, incluso en los medios de comunicación (Hagemeyer *et al.*, 2018), aunque existe alguna pequeña presencia de las lenguas criollas, con alguna programación concreta o en la música.

Como sucede en el caso de otras muchas lenguas minoritarias y minorizadas, el desprestigio del forro ha provocado la interrupción de su transmisión familiar y la desafección hacia esa lengua, lo que ha favorecido la alfabetización de las generaciones más jóvenes en portugués. El uso del forro como lengua primera (L1) ha quedado relegado al ámbito de las personas más ancianas, colectivo que, además, sufre rechazo y exclusión social (Almeida, 2022). Los jóvenes, alfabetizados solo en portugués y monolingües, no sienten el menor atractivo por las lenguas criollas, por lo que su relación con los ancianos se resiente aún más.

Pero, además del factor lingüístico, está el factor cultural, pues los ancianos ya no comparten los mismos referentes culturales que las generaciones jóvenes. La falta de interés de las instituciones para llevar a cabo políticas lingüísticas comprometidas con la revitalización de las lenguas minorizadas o planes de acción para salvaguardar la diversidad lingüística y cultural acelera ese proceso.

Con nuestro trabajo queremos analizar si el doblaje en forro puede ser útil para provocar un cambio de conciencia sobre el valor de la lengua y de la cultura autóctona, y contribuir así a mejorar el bienestar de los ancianos y la relación intergeneracional en la comunidad.

Algunos estudios han mostrado que mediante talleres de dramatización se puede favorecer la revitalización de lenguas minorizadas como el aimara (Suxo Yapuchura, 2017). También tenemos un antecedente como el de Solari Pita *et al.* (2021), que trabajan con el doblaje de una película animada al matsigenka como experiencia intergeneracional y participativa para la revitalización de la lengua indígena.

En nuestro caso, el estudio se inserta dentro de un proyecto de cooperación al desarrollo más amplio (Proyecto Intergeneracional) en el que, desde 2015, trabaja la organización no gubernamental (ONG) Cooperación Bierzo Sur con el grupo de *boy scouts* de la comunidad de Santo Amaro, una pequeña población de la isla de Santo Tomé, en línea con la *Carta africana sobre los derechos humanos de los pueblos (carta de Banjul)* (Organización para la Unidad Africana, 1981),¹ en lo que se refiere a los derechos y las libertades culturales de las comunidades y a la protección de los ancianos. Se consideró relevante que se estudiaran los efectos de introducir un taller que tuviera en cuenta también la perspectiva lingüística, para lo que se contó con la colaboración de la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial, de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Así, tras la aprobación previa del correspondiente Comité de Ética de la Universitat Jaume I, se pone en marcha un dispositivo que implica la colaboración de personas de diferentes edades, y que aúna la dimensión cultural y la lingüística. Se trata de un taller de doblaje en lengua forro que supone un proceso integrador y colaborativo en el que es indispensable la interacción plurilingüe, y que da lugar a un producto audiovisual de calidad en esa lengua.

1 *Carta africana sobre los derechos humanos de los pueblos*: “Aprobada el 27 de julio de 1981, durante la XVIII Asamblea de Jefes de Estado y Gobierno de la Organización de la Unidad Africana, reunida en Nairobi, Kenya” (Organización para la Unidad Africana, 1981). Esta carta supone el reconocimiento de una serie de deberes, libertades y derechos de las personas y los pueblos de África recogidos en los 68 artículos que la componen.

La escasa presencia de productos audiovisuales en lenguas minorizadas se justifica normalmente por razones de mercado, porque al haber pocos hablantes, se asume que no hay suficiente demanda de productos en esas lenguas y, por lo tanto, se cree que no tiene valor alguno invertir en la traducción de material audiovisual extranjero o en la producción de material audiovisual local. Basta con mirar la omnipresencia del inglés en las producciones audiovisuales o en los medios digitales que tan imprescindibles se han convertido tanto en la vida diaria como en otras esferas académicas y profesionales, y la homogeneización cultural que ello implica. En el caso del forro, esa situación se agrava más aún, porque es una lengua en peligro de desaparición y apenas tiene presencia digital (Eberhard *et al.*, 2023).

En las siguientes secciones se presenta el marco teórico de este estudio, atendiendo a la relación entre el doblaje y las lenguas minoritarias y minorizadas, así como a las posibilidades que ofrece el doblaje como instrumento de integración social y de mejora del bienestar. También dedicamos un espacio a explicar en qué consiste la técnica del doblaje. Luego, abordamos la metodología, y describimos el proceso que hemos seguido para llevar a cabo el diseño del taller, así como de las entrevistas posteriores a su realización. Seguidamente, mostramos los resultados y terminamos con las conclusiones extraídas de esta experiencia.

Marco teórico

El doblaje de los audiovisuales es un tema que genera bastante controversia. Por un lado, se justifica la conveniencia de mantener la versión original con subtítulos para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera (especialmente del inglés); pero, por otro, está la cuestión de cómo afecta esa postura a las lenguas que tienen pocos hablantes y, con ello, el papel que cumple en la revitalización de las lenguas minorizadas. Otra de las cuestiones en debate es la necesidad de la decolonización lingüística ante la creciente demanda de contenido

audiovisual con subtítulos para el aprendizaje de inglés (Lovón, 2023).

Actualmente, el porcentaje de lenguas que encuentran representación en el mundo digital no llega ni al 5 %, lo que supone una preocupación para su supervivencia (Kornai, 2013). Como señalan diferentes autores (De Ridder y O'Connell, 2018; Díez de Ultzurrun y Zabaltza, 2023; Urkizu, 2024), la traducción audiovisual es una opción que, aunque muchas veces se subestima, resulta fundamental para la planificación lingüística cuando se trata de lenguas minoritarias y minorizadas. Esta actividad es esencial para garantizar los derechos de los hablantes y promover el uso de esa lengua, y debería seguir reforzándose ante el panorama globalizador actual. A falta de medios para producir programación propia, es, además, una fórmula económica para asegurar programación en esas lenguas.

En el contexto del Estado español, la emisión de material audiovisual en las lenguas oficiales minoritarias tiene una clara influencia en la sociolingüística de sus comunidades de habla, puesto que contribuye a generalizar la validez de la lengua y potencia la aceptación de un modelo estándar (Veiga, 2004). El doblaje implica también un arduo trabajo de adaptación a la lengua meta (Dobao, 2004; Urkizu, 2024), dada la necesidad de adaptar giros y expresiones para escenas, situaciones y personajes hasta ese momento existentes solo en la lengua hegemónica. Urkizu (2024) nos recuerda cómo, en el caso del euskera, el doblaje de una animación llegó a convertirse en una referencia común muy potente para acercar la lengua minoritaria a la comunidad, y en un hito para el uso de las expresiones coloquiales entre los más jóvenes.

Además de ser utilizado como herramienta para posibilitar opciones de entretenimiento en diversas lenguas, el doblaje cada vez se utiliza más con fines sociales. Dore y Vagnoli (2020), por ejemplo, realizan un estudio sobre el uso del doblaje como medio para aliviar el dolor y la ansiedad en niños

y adolescentes hospitalizados, y en los resultados observan una mejoría del bienestar y del estrés de los pacientes. Por su parte, a la vista de los resultados de diferentes investigaciones internacionales llevadas a cabo en el ámbito del doblaje audiovisual, Remael y Neves (2021) defienden el valor de integración social que tiene esa práctica.

Desde el punto de vista de la salud y del bienestar de las personas mayores, Ortiz Arriagada y Castro Salas (2009) apuntan a la importancia que tienen el respeto de sus valores culturales y la interacción positiva con su contexto, así como la autoestima, por lo que la participación, entre otras, en actividades sociales puede ser una herramienta útil para promover su bienestar (Mesa-Fernández *et al.*, 2019). Por lo tanto, el taller de doblaje propuesto en la situación que nos atañe puede ejercer un efecto positivo en la socialización y en el bienestar de los ancianos, así como en las relaciones intergeneracionales de la comunidad.

Técnicamente, el *doblaje* consiste en reemplazar la banda sonora original de un texto audiovisual por otra banda sonora traducida en la lengua

meta, manteniendo intactos las imágenes y los sonidos relativos a la música y los efectos especiales (Chaume, 2012). No obstante, como señalan Marzà y Torralba (2013), no existen unas directrices o unas normas homogéneas que faciliten esa labor. Las autoras, sin embargo, nos ofrecen algunas claves para efectuar ese trabajo con éxito. Necesariamente habrá un guion, una persona que traduce y una que adapta, así como una segmentación adecuada del guion, y quienes participan en el proceso deben compartir “un mismo código de comunicación y una misma unidad de trabajo” (Marzà y Torralba, 2013, p. 37).

Metodología

En este estudio cualitativo, el taller de doblaje nos permite integrar a los ancianos en la actividad, otorgándoles un rol privilegiado, al ser ellos quienes mejor conocen la lengua de trabajo y, por lo tanto, indispensables para la tarea. Para ilustrarlo mejor, nos basamos en la descripción del proceso de doblaje de Agost (2001) para hacer una comparativa entre el escenario profesional y el taller que se realizó en Santo Tomé (véase Tabla 1).

Tabla 1 Comparación entre el doblaje profesional y su adaptación a la experiencia de doblaje en Santo Tomé

Doblaje profesional según Agost (2001)	Experiencia de doblaje en Santo Tomé
Ámbito profesional. El encargo surge de las empresas productoras, las cadenas de televisión, etc.	Proyecto de cooperación internacional para el desarrollo, que pretende mejorar las relaciones intergeneracionales y el bienestar de las personas ancianas
Para la traducción en lengua meta, se parte del guion completo en la lengua original	El guion original se traduce al portugués y se adapta en una versión más resumida para su posterior traducción al forro
Traducción a cargo de traductores profesionales	Traducción a cargo de cinco ancianos* voluntarios hablantes de forro, de la comunidad de Santo Amaro
El doblaje se realiza en salas de grabación especializadas y técnicamente bien equipadas	Se practica en un espacio cedido por la iglesia de la comunidad y se graba en una sala insonorizada cedida por la radio local
Sincronización fonética, quinésica e isocrónica	Sincronización quinésica e isocrónica
Inclusión de símbolos en el texto, para facilitar el doblaje a técnicos, actores y actrices de doblaje	Sin símbolos. Instrucciones verbalizadas
Actores y actrices de doblaje profesionales	Personas voluntarias: ancianas, ancianos, niñas y niños de la comunidad
Los actores y las actrices pueden leer el guion	Memorización del guion; las personas ancianas son analfabetas y no pueden leerlo. Hay un margen para la improvisación

Nota: *Cinco ancianos participaron en la traducción del guion. Solo dos en el doblaje.

Básicamente, estas son las fases que configuran el proceso: selección de un vídeo idóneo para los objetivos del proyecto, tramitación de los permisos necesarios para su utilización en el doblaje, traducción y adaptación del guion al portugués, traducción y adaptación del texto al forro, entrenamiento de los participantes (no profesionales, voluntarios y previo consentimiento informado) para la sincronización del texto oral en forro con las imágenes, ensayos para la grabación, grabación definitiva, ajustes técnicos y, finalmente, la proyección pública del resultado final.

Remitiéndonos a Agost (2001), si bien en el doblaje profesional el proceso se inicia con el encargo de la traducción por parte de empresas productoras, cadenas de televisión, etc. a un traductor profesional, en este caso se parte de un proyecto de cooperación internacional para el desarrollo con enfoque cultural, que no pretende lanzar un producto audiovisual comercial al mercado, sino poner en marcha una actividad diseñada para fomentar la transmisión lingüística, mejorar las relaciones intergeneracionales y el bienestar de los ancianos en Santo Amaro.

Para ello, se establecieron una serie de parámetros para elegir el vídeo de partida idóneo para la actividad: ser un producto de calidad; estar destinado para el público infantil; no superar los diez minutos de duración; no tener sesgos culturales demasiado ajenos para la comunidad; proyectar un mensaje lúdico que posibilitara la intervención de diversos personajes, y no necesitar la sincronización labial para facilitar la actividad.

Una vez elegido el vídeo, dado que la versión original estaba en catalán, se tradujo y adaptó el guion primeramente al portugués y después al forro. La primera traducción la realizó el equipo de investigación; las frases de la versión original se tradujeron y resumieron respetando la información indispensable para comprender el texto, mantener la coherencia con las imágenes y el tono (cómico, dramático, etc.) en cada situación. Como ejemplo, mostramos una de las frases de los

primeros minutos del vídeo con la traducción que se propuso en portugués, en el que la información omitida aparece subrayada:

Catalán: N'hi ha una que diu que fa molts i molts anys, en temps dels primers guerrers, el Sol i la Lluna vivien a la Terra i compartien l'immens territori on els sioux havien plantat les seves tendes.

Portugués: Uma delas conta que há muitos muitos anos, o Sol e a Lua viviam na Terra e partilhavam o território onde viviam os *sioux*.

Este “resumen” se consideró conveniente, porque se preveía que las frases en forro serían más largas que en portugués; por ejemplo, “tiritar” se traduciría por *tlêmê tatata*, y era necesario mantener la sincronización de las escenas.

La segunda traducción (del portugués al forro) estuvo a cargo de cinco ancianos de la comunidad. Previamente, se solicitó el consentimiento informado y el visto bueno correspondiente del Comité de Ética de la Universitat Jaume I. Un voluntario de los *boy scouts* se encargó de visitar a los ancianos en sus casas y pedirles que tradujesen un pequeño fragmento del texto de forma oral, encargándose él mismo de la transcripción. Se procedió así porque la mayoría de los ancianos no están alfabetizados o su alfabetización es muy limitada. En cuanto al forro, pese a existir propuestas de ortografías, gramáticas y diccionarios, no son conocidas entre la población, por lo que el voluntario efectuó una transcripción libre. Cada frase en forro se escribía justo debajo de su correspondiente en portugués, aspecto que facilitaba, además, el trabajo de transcripción del voluntario.

Volviendo al escenario de doblaje profesional habitual, una vez traducido el texto, comienza la fase de ajuste o adaptación, en la que se cuida que la traducción se ciña a las imágenes, es decir, que la traducción esté sincronizada a los labios de los personajes, a lo que ocurre en pantalla, etc. Ese necesario sincronismo se puede clasificar en fonético (concordancia entre lo que se dice y el movimiento de labios de los personajes en pantalla), quinésico (concordancia entre lo que se dice y los gestos o acciones que se

ven en pantalla) e isocrónico (concordancia entre el inicio y el fin de lo que se dice y lo que se ve en pantalla). Para el taller, se escogió específicamente un vídeo para el que no fuera necesaria la sincronización labial, por lo que los únicos aspectos que debían cuidarse eran el sincronismo quínésico y la isocronía.

Tradicionalmente, desde el punto de vista profesional, en esa fase se hace uso de una serie de símbolos para ayudar en su trabajo a los técnicos y los actores y las actrices de doblaje, que indican las pausas, si hay reverberación, etc. En el taller de doblaje de Santo Tomé se prescindió de ese tipo de símbolos, por considerar que, al tratarse de niños y ancianos sin experiencia previa en doblaje, confundirían a los participantes y entorpecerían la actividad. Así pues, las aclaraciones de este tipo se proporcionaban oralmente durante los ensayos y antes de las grabaciones por parte del equipo de investigación.

En condiciones normales, la siguiente fase del proceso es la de dirección, donde entra en juego la labor del director de doblaje en un estudio, que además de cuidar el sincronismo entre la voz de los actores y las actrices y lo que ocurre en pantalla, debe elaborar el plan de trabajo, seleccionar “las voces” y guiar la interpretación. Aquí se desarrolla la interpretación que hacen los actores y las actrices del texto traducido.

En Santo Tomé, son de nuevo los encargados de la actividad quienes dirigen el trabajo de los participantes (equivalentes a los actores y las actrices de doblaje) y no existe un estudio de grabación en el cual llevar a cabo la actividad. Los ensayos se hicieron en un salón cedido por la iglesia de la localidad para este trabajo y, para las grabaciones, se contó con la desinteresada colaboración de Rádio Lobata, cuyos trabajadores ofrecieron una de sus salas insonorizadas, aunque no teníamos acceso a micrófonos ni a otras herramientas. Los únicos medios técnicos que se utilizaron fueron el teléfono móvil de un miembro del equipo de investigación y la aplicación de grabación de voz

que venía incorporada en el dispositivo, así como el ordenador portátil de un voluntario, en el que se hicieron las primeras mezclas provisionales.

Respecto a los participantes en el taller, previamente a su selección, durante dos días se realizaron actividades lúdicas con componentes de teatralidad para todos los niños y jóvenes que acudían para participar en alguno de los talleres del Proyecto Intergeneracional de la ONG. De esa manera, se fue perfilando el número de participantes en el taller de doblaje y sus edades, teniendo en cuenta sus gustos por los tipos de actividad, y su predisposición y su capacidad de dramatización. Finalmente, se aceptaron un máximo de 6 niños voluntarios de entre 9 y 12 años. Para la selección de los ancianos que ejercerían de actor y actriz de doblaje, nos guiamos por el consejo de los *boy scouts* que conocían personalmente a los ancianos de la comunidad, por sus condiciones de salud (determinadas por la ONG) y por su voluntad de participar.

El reparto de personajes se hizo de acuerdo con la historia narrada en el audiovisual y los personajes representados en ella: un personaje que representaba al Sol, otro que representaba a la Luna y diversos narradores. A la hora de asignar las voces de los personajes a doblar, se contrastó con los *boy scouts*; así pues, el anciano tendría el papel del Sol, la anciana el de la Luna y los niños serían narradores.

En el doblaje profesional, los actores y las actrices escuchan y ven la versión original antes de realizar su interpretación. En el taller intergeneracional, los niños vieron el vídeo en versión original antes de sus grabaciones. Los ancianos, sin embargo, vieron solo un pequeño fragmento para comprender mejor la actividad; se trataba así de evitar que rehuyeran su participación por tener que ver el vídeo en una lengua en la que no se sentían cómodos porque les resultaba más costosa su comprensión. Además, se les explicó la leyenda relatada en el vídeo, cuáles eran sus personajes y cómo serían sus diálogos.

En el momento de la grabación y dado que los ancianos no podían leer el texto escrito, se les leía su frase y se les explicaba el contexto en el que se decía y que la duración debía ser aproximadamente como la original. Se grababan todas sus propuestas con las habituales indicaciones respecto al tiempo, especialmente si su versión era más larga de lo requerido, y ellos iban ajustando sus propuestas poco a poco.

Por último, un voluntario, adaptándose a los limitados medios técnicos de un ordenador, se responsabilizó de la mezcla de pistas con las grabaciones de las intervenciones, la banda sonora, sonidos de ambiente efectuados por los propios niños, etc. Esa primera versión *amateur* se produjo con el programa de libre acceso Audacity®.

En lo que se refiere a la preparación previa de los participantes, antes de comenzar con el doblaje, se celebraron sesiones con los niños, de lunes a viernes, de entre dos y tres horas durante tres semanas. Las sesiones se organizaron en cuatro fases.

- Fase 1: se desarrollaron fundamentalmente juegos de dramatización. Se aprovechó para incluir progresivamente algunas expresiones en forro, para comenzarlos a familiarizar con esta lengua (*bon dja-ô/buenos días, antê amanha-ê/hasta mañana, kuma klôpô sa-ê? /¿cómo estás?, sa bwa/estoy bien, etc.*).
- Fase 2: se incluyó el guion en portugués para que se el grupo se familiarizara con sus intervenciones. Aunque no se dejaron de hacer juegos, se reservaron entre 30 y 45 minutos para empezar a realizar lecturas dramatizadas del guion, para trabajar la dicción, el volumen, la velocidad, la sincronización con las imágenes, etc. También se empezó a trabajar en la grabación de los sonidos de ambiente que aparecerían en la versión provisional del vídeo.
- Fase 3: se introdujeron algunas frases en forro con la ayuda de uno de los dos únicos *boy scouts* que lo hablaban, y a trabajar la pronunciación y el significado de cada frase comparándola con su traducción en portugués. Se enseñó a identificar palabras por su parecido con el portugués,

por su peculiar sonoridad y utilizando bromas o juegos de palabras para ayudarles a recordar el significado. Igualmente se les preguntó si tenían algún familiar que hablara forro y les pudiera ayudar. En casi todos los casos, esos familiares eran los abuelos, y algunos niños pidieron por iniciativa propia llevarse los guiones a casa para practicar con esa ayuda, por lo que se podría decir que la primera interacción intergeneracional de la actividad empieza en ese momento.

- Fase 4: se incluyó el guion completo en forro y se fue interpretando de la forma más parecida a cómo sería el día de la grabación: se llamaba a los dos niños que habían de ir junto con uno de los ancianos y se practicaba con ellos durante unos minutos. En esta fase se llevan a cabo dos prácticas con el guion, en vez de una.

Simultáneamente a esas actividades matinales, los niños participaban en otras desarrolladas por los *boy scouts* por las tardes, entre las que se incluían visitas a ancianos. Paralelamente, el equipo de investigación y el de la ONG visitaban a los ancianos para prepararlos para la actividad y atender a sus dudas y comentarios sobre esta.

En la semana dedicada a la grabación, se trasladaba a un anciano y dos niños al estudio de radio. Los ancianos corregían la pronunciación de los niños y estos ayudaban a los primeros en la improvisación de sus intervenciones. Un poco antes e inmediatamente después de la grabación, compartían un rato juntos, en el que se intentaba estimular una conversación entre ellos: a qué juegos jugaban antiguamente y a qué juegan los niños ahora, cuentos y leyendas santotomenses, etc. Observamos que la anciana era muy estricta con la corrección del forro de los niños y muy autoexigente; reclamaba que se debían haber organizado muchas más sesiones de práctica para hacerlo mejor. El anciano se mostraba muy satisfecho y contento de ver a los niños aprendiendo forro, de poder participar en la actividad y de tener un papel importante en ella (véanse Figuras 2 y 3).

Figura 2 Anciana dando instrucciones de pronunciación en forro



Fuente: Maria Montroy

Figura 3 Anciano participante, viendo el vídeo doblado en forro



Fuente: Maria Montroy

Una vez hechas todas las grabaciones, se muestra esa primera versión a los niños y a los ancianos participantes en privado.

El último viernes de agosto de 2022 (año en que se lleva a cabo el taller), en la fiesta que se acostumbra a realizar con toda la comunidad para celebrar

el cierre del proyecto de la ONG y los *boy scouts*, el vídeo doblado se proyectó para que los asistentes pudieran verlo.

En los meses posteriores a esta misión, a fin de cumplir el acuerdo con los directores y productores, se procedió al ajuste profesional del vídeo

doblado al forro (Una mà de contes, s. f.), y luego se publicó tanto en la web del programa al que pertenece (Una mà de contes, 2022) como en la web de la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial (s. f.).

Un año después, a fin de ver los efectos del taller con cierta perspectiva temporal, se organizaron entrevistas con los ancianos participantes, con la presidenta de la ONG y con cinco líderes de grupos de *boy scouts* de otras comunidades.

Siguiendo un plan de acción para una investigación etnográfica como propone San Vicente (2010), determinamos que las entrevistas fueran semiestructuradas, es decir, que partieran de un guion preestablecido, pero contemplando la posibilidad de incluir otras cuestiones que surgieran espontáneamente y que pudieran aportar información relevante.

12

En las entrevistas a los ancianos se incluyen los siguientes temas: el doblaje, la colaboración en una actividad con niños, la realización de una actividad en forro, la relación con el resto de participantes después del taller, qué ha supuesto para ellos participar en el taller y si volverían a hacerlo. Se formulan estas nueve cuestiones:

1. ¿Le gustó el hecho de compartir una actividad con niñas y niños?
2. ¿Ha vuelto a tener algún tipo de relación con las personas con quienes compartió esa actividad?
3. ¿Le gustó el hecho de que actividad fuese en forro?
4. ¿Considera que fue positivo para usted participar en esa actividad?
5. ¿Considera que usted ayudó de alguna forma en la actividad?
6. ¿Cree que enseñó algo a las niñas y los niños?
7. ¿Le gustaría que esta actividad se repitiera a lo largo del año?
8. ¿Le gustaría volver a participar en esta actividad o en otras parecidas?
9. ¿Hay alguna cosa más que quiera hacer constar sobre estas actividades?

A la presidenta de la ONG se le preguntó sobre los aspectos del proyecto relacionadas con el taller de doblaje y la inclusión del forro en el proyecto. Esas preguntas son:

1. ¿Qué valoración hace de la inclusión del criollo forro en este proyecto?
2. ¿Cree que merece la pena seguir explorando esta vía para trabajar en favor de la integración de las personas ancianas?
3. ¿Hay algo que le haya llamado la atención especialmente o que quiera resaltar sobre la inclusión del criollo forro en el proyecto?
4. Y en cuanto a la traducción y el doblaje del vídeo, ¿qué cree que pueden aportar este tipo de técnicas a los proyectos de la ONG?

En el caso de los *boy scouts*, se entrevistó a los líderes de cinco agrupaciones de comunidades diferentes. En las cinco entrevistas, que se realizaron de forma individual en días y localizaciones diferentes, se les preguntó su opinión sobre el proyecto, si trabajan habitualmente con ancianos y cómo lo hacen, si creen que este taller podría funcionar en su comunidad y si estarían dispuestos a acogerlo. Las nueve preguntas que constituyen este bloque son:

1. ¿Cree que este proyecto sería interesante y tendría alguna relevancia en el contexto de su comunidad?
2. ¿Actualmente trabajan con personas ancianas?
3. ¿Conoce la situación de las personas ancianas en riesgo de exclusión de su comunidad? (Familia, relación con los vecinos, estado de salud, soledad, rechazo, etc.)
4. ¿Sabe qué lenguas hablan estas personas ancianas?
5. ¿Han trabajado alguna vez con las lenguas criollas de Santo Tomé y Príncipe?
6. Después de conocer el proyecto desarrollado en Santo Amaro, ¿está dispuesto/a a empezar a integrar las lenguas criollas? ¿Cree que tendría alguna relevancia en la comunidad?
7. ¿Qué opina del doblaje como posible actividad?

8. ¿Cree que la actividad tendría una buena acogida en la comunidad?
9. ¿Considera que podrían iniciar de forma independiente esta actividad? Es decir, sin apoyo externo.

Siguiendo la recomendación de San Vicente (2010), en esta investigación también se hizo uso de las notas de campo como instrumento para registrar información complementaria aportada por las entrevistas y que era relevante para el estudio.

Resultados

Los resultados de esta experiencia se plasman en el producto final obtenido: un vídeo de alta calidad, y en las respuestas obtenidas durante las entrevistas a los ancianos participantes, a la responsable de la ONG y al grupo de *boy scouts* voluntarios, además de las notas de campo.

Al terminar el taller, constatamos que tanto los niños como los ancianos quedaron contentos e ilusionados con el resultado. Los ancianos reconocían que los niños habían hecho un buen trabajo. Uno de ellos manifestó que esta era una buena forma para que los niños aprendieran forro.

Las entrevistas arrojaron los resultados que pasamos a detallar a continuación.

En cuanto a los ancianos, ambos tienen una visión muy positiva del doblaje. El anciano se siente especialmente orgulloso de haber ido a la radio y haber enseñado forro a los niños. Durante el año transcurrido entre el taller y la entrevista, les ha hablado de la experiencia del doblaje a sus familiares y vecinos. El protagonismo adquirido por el anciano ha hecho que se vuelva conocido y que todo el mundo lo identifique fácilmente.

Este participante destaca haber desarrollado una actividad en su propia lengua (forro) —que él llama “dialecto”—. Incide en este aspecto su gusto por esta lengua y en el hecho de haber ayudado a que pudiera hacerse el taller.

Acho bem porque eu também gosto de falar dialeto. Bom, eu não sei se eles me ajudaram. Mas eu penso que ajudei. (Anciano participante)
[Me parece bien, porque a mí también me gusta hablar em forro.
Bueno, yo no sé si me ayudaron. Pero pienso que yo ayudé.]

El anciano dice que mantuvo el contacto con algunos de los participantes en el taller, aunque durante poco tiempo, porque tuvo que marcharse de la comunidad por motivos de salud. Señala que sigue manteniendo una relación muy estrecha con la otra anciana, aunque ella no lo menciona en la entrevista. Reafirma su gusto por el taller y se postula para volver a participar, en caso de repetirlo.

Gostei. Estou a gostar até agora. Quando voltar tem de me alertar só. (Anciano participante)
[Me gustó. Todavía me gusta. Cuando vuelvan solo me tienen que avisar.]

La anciana agrega haber disfrutado el compartir la actividad con los niños. Subraya que se trata de una actividad apropiada para personas ancianas y que la recomendaría. Después de la entrevista, recuerda los artículos publicados en el periódico digital *Téla Nón* (2023a, 2023b) y que se le enseñó a su nieto. Para ella, es importante que los más mayores establezcan relaciones de amistad con los niños, quienes, según su criterio, siempre deben estar en el centro de las actividades.

Crianças também têm de ficar no meio. Crianças não podem ficar fora. Nem pessoa grande. Agora tem de amizar [sic]... pessoa grande tem de amizar [sic] com criança para criança ter amizado [sic] com os outros também. (Anciana participante)

[Los niños también tienen que estar en el centro. Los niños no se pueden quedar fuera. Ni las personas mayores. Tienen que hacerse amigos. Las personas mayores tienen que hacerse amigas de los niños para que los niños puedan hacerse amigos de otras personas también.]

Según su testimonio, que coincide con el anciano, el taller de doblaje les ha ofrecido la oportunidad de ayudar, tanto a los niños como a los organizadores, en aspectos relativos al forro, en que se pudiera desarrollar la actividad correctamente, en el buen

comportamiento de los niños, etc. También coincide al decir que le gustaría que el taller se repitiese; estaría dispuesta a volver a participar, y señala la importancia del taller de doblaje para estimular la alegría de los niños y de los ancianos.

Porque... quer dizer, para criança estar sempre alegre. Pessoa grande também para ser alegre, porque vida também tem de ser aberto [sic]. (Anciana participante)

[Porque... es decir, para que los niños estén siempre alegres. También para que las personas mayores estén alegres, porque em la vida hay que ser abiertos.]

La presidenta de la ONG, concedora de los ancianos participantes, sostiene que la inclusión de este taller lingüístico y cultural en el Proyecto Intergeneracional ha sido un acierto:

Muy buena. Muy buena, más que nada porque los ancianos se han alegrado. No se esperaba que en un proyecto como este se incluyera un proyecto de investigación concretamente por estas lenguas que se están... yendo a perder en el país, porque no se incluyen en las escuelas. Pocos niños conocen estas lenguas. Entonces, ellos... Yo creo que muchos de ellos han visto una puerta abierta a explayarse, a mostrar lo que saben, que era como que se lo tenían guardado. Como si tuviésemos un armario cerrado con llave y que no sabes lo que hay dentro. Yo creo que para los ancianos ha sido como salir del armario (ríe). (Presidenta de la ONG)

De la misma manera, señala los beneficios que tiene para ellos a nivel psicológico y como prevención de algunas dolencias mentales. Respecto a si consideraría la posibilidad de seguir realizando este taller en el proyecto, la entrevistada responde:

A ver, es que a través de este proyecto en concreto... es el beneficio psicológico y social para los ancianos... es brutal. Primero, porque tienen la oportunidad de demostrar lo que saben. Segundo, porque ven que se les tiene en cuenta. Por una vez son protagonistas, en vez de ser aquellos que viven fuera, que nadie cuenta con ellos y que a veces viven en condiciones lamentables. Sobre todo, para ancianos que todavía no tienen ningún tipo de patología cognitiva y que tienen la cabeza al 100 %, es su momento. Para mí sí. A nivel, sobre todo, psicológico. Que es otro tema que aquí en Sao Tomé poco se tiene en cuenta. Sobre todo, porque aquí los ancianos están muy solos. La soledad de los ancianos es otro factor que hemos tenido en

cuenta. Y esto los ha llevado a formar parte de un proyecto importante y están... Cuando llegamos... No se olvidan de nuestros nombres, están deseando que volvamos, es un poco como que para ellos es la vuelta al colegio. (Presidenta de la ONG)

También observa que el doblaje les da mucha visibilidad a los participantes en el proyecto y le encuentra mucho potencial para la educación. Estima conveniente la implicación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Comunicación de Santo Tomé y Príncipe para que se pueda valer de esta herramienta para que los niños tengan la oportunidad de aprender forro en las escuelas, aunque no especifica cómo.

En cuanto a las entrevistas con líderes de *boy scouts*, para organizar mejor las respuestas obtenidas, las enumeramos de la 1 a la 5, y resumimos a continuación las ideas principales que se extraen de cada una de ellas:

1. En este grupo nos indican que, aunque trabajan con ancianos y con niños, siempre lo hacen por separado (es decir, sin estimular las relaciones intergeneracionales), y que el apoyo que se da al anciano suele limitarse a la entrega de alimentos periódicamente, pues no saben de qué otra forma hacerlo.

En cuanto al doblaje, creen que a los ancianos con los que trabajan les haría sentirse más animados y acogidos en la sociedad si tuvieran la oportunidad de participar, especialmente a aquellos pocos que, según explica la persona responsable, no saben hablar portugués.

Además señalan que esta actividad haría que los ancianos se sintiesen útiles por enseñarles forro a los jóvenes y que, por otro lado, puede ayudar a estos últimos a construir una concepción diferente sobre los ancianos.

Se muestran abiertos a acoger este proyecto, aunque creen que los *boy scouts* necesitarían recibir una mínima formación para poderse responsabilizar.

É uma mais-valia porque assim eles vão sentir-se acolhidos pela sociedade. Não vão sentir que estão

de fora porque... na nossa sociedade tem aquela coisa que... os idosos... depois de serem idosos ficam abandonados, vivem em casa sozinhos, então eles pensam que não têm mais importância, que não têm mais valor para a sociedade. Então esse projeto vem ajudá-los, não é? A ajudar a eles e a nós escoteiros, porque nós em cada visita a idosos... podemos ganhar... uma mentalidade diferente para os idosos, então este projeto vale mesmo a pena.

Vale a pena. É sempre bom. Nós aprendemos, eles vão ensinar-nos... é uma mais-valia. Para nós e para eles. E mais para nós, porque nós vamos aprender. E eles se vão sentir úteis por nós ensinar "ah! Hoje ensinei jovens alguma coisa!". (*Boy scout 1*)

[Es un incremento de valor, porque así ellos se sentirán acogidos por la sociedad. No sentirán que están de más porque... nuestra sociedad tiene esa cosa de... los ancianos... cuando pasan a ser ancianos se les abandona, viven en casa solos, entonces creen que ya no tienen ninguna importancia, que no tienen valor para la sociedad. Entonces ese proyecto los ayuda, ¿no? Les ayuda a ellos y a nosotros como *boy scouts*, porque nosotros en cada visita a los ancianos... podemos ganar... una mentalidad diferente para con los ancianos, entonces este proyecto vale mucho la pena. Vale la pena. Siempre es bueno. Nosotros aprendemos, ellos nos enseñarán... es un valor añadido. Para ellos y para nosotros. Y más para nosotros, porque aprenderemos. Ellos se sentirán útiles por enseñarnos "¡ah! Hoy enseñé algo a los jóvenes!"]

2. El segundo líder que entrevistamos señala, en primer lugar, la importancia que, según él, tendría este proyecto para incentivar a los propios *boy scouts* de su grupo que, al parecer, se encuentra algo inactivo en lo que respecta a sus tareas habituales. Trabajan muy poco con los ancianos y su labor consiste sobre todo en la entrega de productos de alimentación una vez al mes. Agrega que el doblaje es muy útil para conservar y divulgar su lengua y para motivar a los ancianos con una actividad que pueden realizar. En este caso, juzga necesaria no solo la formación de los *boy scouts*, sino también la presencia de un equipo externo de investigación o de la ONG para dar seguimiento y apoyo al proyecto.

Esse projeto, para mim como responsável de grupo... é um projeto, para mim muito bom. Porque também nos ia ajudar a desenvolver o escutismo

aqui. Comprometer os escoteiros que estão na comunidade com a comunidade. Então é um projeto muito bom.

A capacidade, até nós temos. Mas a nossa comunidade-sociedade sofre de uma coisa que... pronto, eu não entendo. Alguém estranho, melhor. Alguém que não conhecem, melhor para eles. Porque... eu sou daqui, se eu fizer este projeto, eles iam entender, mas não iam pensar que tem algo de novo. Querem algo de novo. Alguém que vem explicar coisas novas. Por isso... nos podemos continuar, sim. Podemos fazer esse projeto. Mas com alguém novo para visitar, para estar presente, e pronto... [...]. Se vier alguém novo, 100%. Não tem mesma aceitação se são vocês a fazer. É completamente diferente. A coisa mais difícil é essa parte. De resto, nós podemos conseguir fazer, sim. (*Boy scout 2*)

[Este proyecto, para mí como responsable de grupo... es un proyecto, para mí, muy bueno. Porque también nos ayudaría a desarrollar el movimiento *scout* aquí. Que los *boy scouts* que están en la comunidad se comprometan con la comunidad. Entonces es un proyecto muy bueno. Capacidad, tenemos. Pero nuestra comunidad-sociedad sufre una cosa que... bueno, yo no la entiendo. Alguien forastero, mejor. Alguien a quien no conocen, mejor para ellos. Porque... yo soy de aquí. Si yo hiciese ese proyecto, lo entenderían, pero no pensarían que supone una novedad. Quieren algo nuevo. Alguien que venga a explicar cosas nuevas. Por eso... nosotros sí que podemos continuar. Podemos hacer ese proyecto. Pero con alguien nuevo que venga a visitarnos, que esté presente, y bueno... [...]. Si viniera alguien nuevo, 100 %. No tendrá la misma aceptación si lo hacen ustedes. Es completamente diferente. Esa es la parte más difícil. Por lo demás, sí que lo podríamos hacer.]

3. El siguiente agrupamiento ve esta herramienta con mucho optimismo para posibilitar la interacción entre ancianos y niños y el intercambio de saberes, especialmente para evitar que el forro se pierda.

Al igual que en los casos anteriores, trabajan muy poco con ancianos y este trabajo suele consistir en visitas a residencias y centros de día, hacer servicio voluntario de limpieza en sus hogares "de vez en cuando" y ofrecer una comida caliente como mínimo una vez al año. Afirman estar disponibles para acoger el proyecto y que podrían hacerlo si se les ofrece

formación para ello. De hecho, debido a la insistencia y al interés de este grupo, se ofrece una breve formación sobre el Proyecto Intergeneracional, el trabajo con lenguas criollas y doblaje a un grupo reducido de *boy scouts* a modo experimental y para darles a conocer en qué consiste exactamente este tipo de trabajos.

Acho interessante, porque possibilita uma interação direta entre os idosos e as nossas crianças e permite uma troca e partilha de conhecimentos que é uma coisa que faz muita falta na sociedade. (*Boy scout 3*)

[Me parece interesante, porque posibilita una interacción directa entre ancianos y nuestros niños y permita un intercambio y compartir de conocimientos, que es algo que hace mucha falta en la sociedad.]

A través do meio de dobragem é uma forma interativa de passar o conhecimento da língua e fazer esta interação entre a língua [sic] e então acho que seria muito interessante, esse trabalho. (*Boy scout 3*)

[A través de la técnica del doblaje se puede transmitir de forma interactiva el conocimiento de la lengua y hacer esta interacción entre la lengua, entonces creo que sería muy interesante ese trabajo.]

4. En esta agrupación se observa que el doblaje es una herramienta beneficiosa tanto para los ancianos como para los jóvenes, puesto que estimula las relaciones intergeneracionales y la transmisión del forro. Además, creen que este tipo de vídeos puede servir, en caso de que se emitan o se proyecten para más personas, para que los niños que los ven se interesen por el forro.

Hasta la fecha, su experiencia con ancianos se basa en visitas a aquellos que viven solos o sufren acusaciones de hechicería (en diferentes comunidades), y les ofrecen servicios de limpieza y desbroce.

En cuanto al forro, han realizado alguna vez obras de teatro en esta lengua. Se muestran abiertos a implementar el proyecto.

Eu acho que o projeto vem na hora para apoiar os mais novos a interagir-se com os mais velhos, digamos assim, os nossos idosos. E que os nossos idosos

possam partilhar com aquilo que eles... sabem. (*Boy scout 4*)

[Creo que el proyecto llega en el momento de apoyar a los más jóvenes para que interactúen con los más ancianos, digámoslo así, nuestros ancianos. Y que nuestros ancianos puedan compartir lo que... saben.]

Isso vai fazer com que outras crianças que possam ver o vídeo se possam apaixonar pela língua crioulo forro. (*Boy scout 4*)

[Eso hará que otros niños que puedan ver el vídeo se enamoren de la lengua criollo forro.]

5. El líder de esta comunidad considera que lo más positivo del doblaje está en las oportunidades que ofrece para aprender y conservar el criollo forro, y cree que es algo muy positivo para todos los *boy scouts*. Según sus palabras, el movimiento Boy Scout pretende preparar a los jóvenes para la vida en todos sus aspectos, y entre ellos está la cultura, por lo que sostiene que se trata de una herramienta necesaria en su contexto.

Respecto a los ancianos, en su grupo solo les ofrecen ayuda en la limpieza a aquellos que viven solos, y cree que el doblaje es una buena forma de hacer otro tipo de actividades con ellos, lo que, además y según su opinión, les permitirá entrenar su capacidad visual y auditiva.

Asegura que el proyecto sería viable y sostenible en su comunidad y se ofrece para acogerlo.

Bom, por acaso é um projeto bastante interessante porque o escoteiro é... é uma organização internacional que prepara os jovens para a vida. E um dos elementos fundamentais que estamos a perder a nível de São Tomé e Príncipe é o nosso património cultural justamente... e a língua como o nosso bilhete de identidade, também esta-se a perder. A verdade é que hoje, a nível nacional, grande parte da malta é jovem e não sabem falar o crioulo forro. E se não conseguirmos inculcar desde terna idade o crioulo forro, mas claro, antes o português e depois o crioulo forro, sim, seria uma mais-valia e seria um projeto bastante interessante. E no nosso agrupamento nós estaríamos também de braços abertos para contribuir para a melhoria do crioulo forro e também para procurar que a língua não morra. (*Boy scout 5*)

[Bueno, en realidad es un proyecto bastante interesante porque Boy Scouts es... es una organización internacional que prepara a los jóvenes para la vida. Es uno de los elementos fundamentales que estamos perdiendo a nivel de Santo Tomé y Príncipe es nuestro patrimonio cultural justamente... y la lengua como nuestro carnet de identidad también se está perdiendo. La verdad es que hoy, a nivel nacional, gran parte de la gente es joven y no saben hablar criollo forro. Y si no conseguimos inculcar desde la tierna infancia el criollo forro, aunque claro, antes el portugués y después el criollo forro, sí, sería un valor añadido y sería un proyecto bastante interesante. Y en nuestro grupo estaríamos con los brazos abiertos para contribuir a la mejora del criollo forro e intentar que la lengua no muera.]

Pronto, há capacidade de aprender de várias formas: visual, auditiva, a alguns é preciso ver o outro a fazer algo para... Sim, o vídeo de facto poderá ajudar a entender melhor o crioulo forro e aumentar a nossa capacidade cognitiva também concernente à língua nativa. (*Boy scout 5*)

[Bueno, se puede aprender de varias formas: visualmente, auditivamente, algunos necesitan ver lo que otro hace para [...] Sí, el vídeo de hecho podrá ayudar a entender mejor el criollo forro y aumentar nuestra capacidad cognitiva, también en lo que concierne a la lengua nativa.]

Como hemos podido comprobar, también los responsables de agrupaciones de Boy Scouts consultados califican como positivo el taller de doblaje como herramienta para trabajar en favor de las personas ancianas y activar la transmisión lingüística, aspectos que, así mismo, valoran importantes para sus respectivas comunidades.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, al igual que en el proyecto del *matsigenka* de Solari Pita *et al.* (2021), el doblaje es una buena herramienta lingüística y cultural para fomentar las relaciones intergeneracionales, y que se puede integrar perfectamente en proyectos de cooperación para poder tener en cuenta las lenguas autóctonas minorizadas en los procesos de desarrollo. Esa actividad tiene la ventaja de que se puede adaptar en cada caso a la realidad y a las necesidades de los beneficiarios y, asimismo,

y se puede llevar a cabo sin un gran despliegue de medios técnicos.

Incluso, a pesar de los medios limitados y la falta de personal cualificado, es posible obtener un producto de calidad capaz de tener cierta repercusión o atraer la atención de otras personas dentro y fuera de la comunidad.

Este tipo de vídeos doblados, además, podrían utilizarse como material de apoyo en programas de revitalización lingüística o aprendizaje de forro, tal como corroboran las opiniones de la presidenta de la ONG y algunos líderes de grupos de *boy scouts*, y ser utilizados en iniciativas específicas de aprendizaje de lenguas originarias como el que describe Suxo Yapuchura (2017).

En el contexto específico del proyecto en el que se ubica esta investigación, podemos afirmar que el taller de doblaje ha servido para que algunas personas ancianas en riesgo de exclusión participasen activamente en la vida cultural de su comunidad, estimulando su socialización e interacción con niños y jóvenes, así como la transmisión de saberes y la valorización de sus conocimientos lingüísticos y culturales.

Sin olvidar el papel que las personas mayores desempeñan en el mantenimiento de la lengua, de las entrevistas con los ancianos y las notas de campo recogidas, se desprende que, para ellos, el doblaje es una actividad empoderadora, que estimula su sentido de servicio y de ser útiles en su entorno social, se adapta a sus condiciones físicas y mentales, y les resulta cómoda y agradable de realizar; además, fomenta situaciones de bienestar y de socialización.

La entrevista a la presidenta de la ONG refuerza la idea de que la inclusión del forro en el proyecto de su organización a través del doblaje es una iniciativa prometedora para mejorar la autoestima y un importante apoyo psicológico para los ancianos, lo cual es fundamental para promover igualmente su bienestar físico y social. También incide

la importancia del doblaje como herramienta de aprendizaje del forro, experiencia hasta la fecha inexplorada en Santo Tomé y Príncipe. Eso supone una apertura de posibilidades para seguir con esta investigación tanto en esa región como en comunidades con lenguas indígenas minorizadas de otros lugares.

Los resultados obtenidos de las entrevistas con los *boy scouts* indican que este proyecto podría hacerse extensible a otras comunidades del país, que tendría una buena acogida y que sería una oportunidad para efectuar un trabajo más directo con los ancianos, que implique también el aspecto social e intergeneracional característico del trabajo de la ONG. Además, las opiniones de los líderes de los *boy scouts* entrevistados refuerzan la idea de los beneficios del doblaje tanto a nivel psicológico como para entrenar las capacidades visuales y auditivas de los ancianos.

18

De esas entrevistas se desprende asimismo la relevancia cultural y lingüística de la actividad para conservar y fomentar el aprendizaje del forro, aspecto que los entrevistados consideran deseable, cuando no necesario, para las futuras generaciones.

De toda esta información podemos concluir que esta experiencia intergeneracional de doblaje ha servido para mostrar que tener en cuenta la lengua minorizada es abrir las puertas al desarrollo humano, en este caso, al bienestar de los ancianos. Además, que el doblaje es una herramienta capaz de ejercer de puente entre esos mayores y las generaciones más jóvenes, rompiendo prejuicios, y con el potencial de prevenir la exclusión de los mayores y estimular el intercambio de saberes entre diferentes generaciones.

Queremos destacar que el taller de doblaje y el producto resultante han sido el fruto de un trabajo colaborativo, basado en las propias necesidades de la comunidad: la premura de atender a una población anciana excluida en su propia comunidad. La colaboración con la ONG Cooperación Bierzo Sur nos ha permitido conocer mejor las necesidades

de la comunidad y enfocar el proyecto cultural y lingüístico de una forma más concreta.

Creemos que la incorporación de un taller para trabajar la dimensión lingüística constituye toda una novedad y un descubrimiento tanto para los responsables de la ONG como para el resto de los agentes implicados en dicho plan, y que bien merece contar con apoyo institucional. Por un lado, porque ofrece una oportunidad para que los ancianos colaboren activamente en la tarea y dejen de ser meros receptores pasivos de ayuda para su sustento. Por otro, porque el taller de doblaje implica darles valor a los conocimientos lingüísticos y culturales de los más ancianos, a la vez que interactúan de una forma práctica y colaborativa con las generaciones más jóvenes de la comunidad; de esa manera contribuye a reducir la discriminación de la que son objeto los ancianos, y a valorar los derechos de los hablantes a utilizar su propia lengua.

Otro aspecto para destacar es el producto final obtenido a partir del taller de doblaje. A pesar del tiempo limitado dedicado al entrenamiento de los participantes en el doblaje, se consiguió un resultado digno de ser publicado. Gracias al trabajo de los participantes en el taller y a la ayuda técnica de los creadores del vídeo original para rematar el producto final, se obtuvo una animación digital de gran calidad, lo cual supone toda una novedad no solo para el forro, sino también para los propios creadores de la animación, y un hito que permite ofrecer, a través de la plataforma de una televisión pública (Televisió de Catalunya), un producto en una lengua indígena minorizada de otro país, doblado de forma no profesional y realizado a partir del trabajo colaborativo de toda una comunidad.

Ese hecho es, además, una humilde contribución a aumentar los contenidos digitales en lenguas autóctonas minorizadas, y aporta a la presencia de la diversidad lingüística en esos medios. El interés suscitado tras la publicación del producto final igual se vio reflejado, como ya hemos indicado, en los medios de comunicación locales.

Finalmente, queremos destacar el potencial de los talleres de doblaje como herramienta para trabajar el multilingüismo en situaciones de diversidad lingüística y cultural. Con una adaptación didáctica adecuada podrían ser una herramienta útil para guiar una reflexión sobre esa diversidad en las escuelas, no solo en la comunidad en la que se ha llevado a cabo el proyecto, sino también en una sociedad en la que cada vez es más patente la diversidad y la convivencia entre lenguas propias y extranjeras.

No obstante, dadas las limitaciones de este trabajo, tanto por lo reducido de los participantes como de las dificultades logísticas (desplazamientos internos) y técnicas (acceso a los estudios de grabación, etc.) que implica llevar a cabo estos trabajos de campo, sería deseable realizar este trabajo con un grupo más numeroso y, a ser posible, en circunstancias más favorables para la investigación, para poder constatar los resultados y poder generalizarlos. Hay que tener en cuenta, además, que el taller de doblaje requiere una dedicación de tiempo que a menudo no tienen los equipos de voluntarios y cooperantes externos, ya que implica un primer acercamiento a la comunidad, un ejercicio de socialización para presentar y hacer comprender en qué consiste la actividad, buscar potenciales participantes, adaptarse a sus tiempos, visitar personalmente a los ancianos (a veces, en lugares de difícil acceso), etc.

En lo que a la tarea de traducir se refiere, somos conscientes de las limitaciones que puede suponer trabajar desde una doble traducción (catalán-portugués y portugués-forro), y que lo ideal sería poder contar con material en portugués, a poder ser local o lo más culturalmente cercano posible a la comunidad de trabajo, para poder prescindir de la necesidad de participantes foráneos y no generar dependencia. Para ello, sin embargo, surge la dificultad de encontrar un vídeo susceptible de ser traducido y doblado con las características necesarias en este contexto (corta duración, sin demasiadas exigencias de sincronización, etc.). No

obstante, de esta dificultad surge una propuesta para futuras líneas de investigación (o para iniciativas de nuevos talleres para la ONG), que implica la creación original de material audiovisual por parte de la comunidad, para que el taller de doblaje sea más significativo para toda la comunidad y avanzar hacia la independencia de los agentes locales.

En cualquier caso, a pesar de las dificultades que acompañan a este tipo de trabajos de campo, sería conveniente seguir proponiendo este mismo taller de doblaje en futuros proyectos de cooperación al desarrollo a realizar en la misma comunidad (o en otras comunidades con interés en este proyecto), para poder hacerlo extensible a una población mayor, como hemos dicho, tanto para poder contar con más datos para la investigación como para que sean más quienes puedan beneficiarse de los talleres.

Agradecimientos

El trabajo ha contado con el apoyo de una beca concedida a Maria Montroy Ferré dentro del programa posdoctoral Margarita Salas MGS/2021/01 (UP2021-021), financiado por European Union-NextGenerationEU, así como con el apoyo del Gobierno vasco para las actividades desarrolladas por la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Agradecemos a Cooperación Bierzo Sur y a todos los agentes implicados por su colaboración para el buen desarrollo del proyecto.

Referencias

- Agost Canós, R. (2001). Aspectos generales de la traducción para el doblaje. En J. D. Sanderson Pastor (Coord.), *¡Doble o nada! Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante* (pp. 13-26). Universitat d'Alacant.
- Almeida, M. I. F. de. (2022). *Estudo sobre a violência contra as idosas em São Tomé e Príncipe no período 2018-2020*. [Tesis de licenciatura]. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira

- (UNILAB). <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2588>
- Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial. (s. f.). Proyectos en curso. La Cátedra viaja hasta Santo Tomé y Príncipe. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://www.ehu.es/es/web/mho-unesco-katedra/abian>
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003161660>
- Díez de Ultzurrun Sagalà, I. y Zabaltza Aleman, F. (2023). Hizkuntza-politika eta nazioarteko ikusentzunezkoak: zer dugun bikoizketaren alde. *Senez*, 54, 226-239. <https://eizie.eus/eu/argitalpenak/senez/senez-54-2023/hizkuntza-politika-eta-nazioarteko-ikus-entzunezkoak-zer-dugun-bikoizketaren-alde>
- De Ridder, R. y O'Connell, E. (2018). Minority languages, language planning and audiovisual translation. En L. Pérez González (Coord.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 401-417). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315717166-25>
- Dobao, X. A. (2004). Dez teses para interpretar a dobraxe en Galicia. *A Trabe de ouro*, (59), 89-102.
- Dore, M. y Vagnoli, L. (2020). Amateur dubbing and humour to promote well-being among hospitalised children and adolescents. In M. Dore (Ed.), *Humour translation in the age of multimedia* (pp. 158-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429316081-9>
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2023). *Ethnologue: Languages of the world* (26.^a ed.). SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Gobierno de España, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2024). *Santo Tomé y Príncipe*. https://www.exteriores.gob.es/Documents/Fichas-Pais/SANTOTOME_FICHA%20PAIS.pdf
- Gonçalves, R. y Hagemeyer, T. (2015). O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais*, 1(1), 87-107. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31032>
- Hagemeyer, T., Gonçalves, R. y Afonso, B. (2018). Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. En P. F. Pinto y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 54-79). Lidel.
- Kornai, A. (2013) Digital language death. *PLoS One*, 8(10): e77056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077056>
- Lovón, M. (2023). Ideologías lingüísticas y decolonialismo lingüístico sobre el subtítulo en el aprendizaje del inglés. *Textos en Proceso*, 9(2), 73-90. <https://www.asice.se/index.php/tep/article/download/397/431/>
- Marzà, A. y Torralba, G. (2013). Las normas profesionales de la traducción para el doblaje en España. *TRANS: Revista de Traductología*, (17), 35-50. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2013.v0i17.3226>
- Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C., y Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(1), 115-124. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.35302016>
- Moseley, C. (Coord.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>
- Organización para la Unidad Africana. (1981). *Carta africana sobre los derechos humanos de los pueblos (carta de Banjul)*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1297.pdf>
- Ortiz Arriagada, J. B. y Castro Salas, M. (2009). Bienestar psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Contribución de enfermería. Ciencia y Enfermería*, 15(1), 25-31. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532009000100004>
- Ramón i Mimó, O. (1997). Declaración universal de derechos lingüísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 281-289. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a12.pdf>
- Remael, A. y Neves, J. (2021). A tool for social integration? Audiovisual translation from different angles. *Linguistica Antverpiensia, New Series - Themes in Translation Studies*, 6, 11-22. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.176>
- República Portuguesa, Portal Diplomático (s. f.). *São Tomé e Príncipe*. <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/historia-diplomatica?view=article&id=367:sao-tome-e-principe&catid=119:relacoes-diplomaticas>
- San Vicente, F. J. (2010). Guía básica para el conocimiento de la investigación etnográfica. *El canto de la musa*. https://culturainmaterial.es/id/eprint/29/1/Guia_basica_para_el_conocimiento_de_la_i.pdf
- Solari Pita, H., De la Torre Tupayachi, Á., Rincón González, M. y Muñoz Ramírez, A. (2021). Esucharnos en la pantalla grande: Osankevantite Irira / El libro de Lila. El proceso de doblaje de películas a

- lenguas originarias en la comunidad Amazonía - Bajo Urubamba - Cusco - Perú. En C. E. Callapa Flores (Coord.), *Experiencias em revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica. Argentina - Bolivia - Chile - Ecuador - Guatemala - México - Perú* (pp. 177-188). Funproeib Andes. <https://www.funproeibandes.org/?p=891>
- Suxo Yapuchura, M. (2017). Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú. *Lengua y Sociedad*, 16(2), 65-89. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i2.22376>
- Têla Nón. (2023a, enero 31). O nosso crioulo forro cruza a fronteira até Espanha. *Têla Nón*. <https://www.telanon.info/cultura/2023/01/31/39776/o-nosso-crioulo-forro-cruza-a-fronteira-ate-espanha/>
- Têla Nón. (2023b, febrero 16). O sol, a lua e o Príncipezinho-Uma peculiar promoção do crioulo forro que renova o debate sobre as línguas nativas. *Têla Nón*. <https://www.telanon.info/suplemento/opinio/2023/02/16/39894/o-sol-a-lua-e-o-principezinho-uma-peculiar-promocao-do-crioulo-forro-que-renova-o-debate-sobre-as-linguas-nativas/>
- Tonkin, H. (2023). Introduction: Diversity of language, unity of purpose. En L. J. McEntee-Atalianis y H. Tonkin (Eds.), *Language and sustainable development* (pp. 1-10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24918-1_1
- Una mà de contes. (2022, octubre 5). *El Sol i la Lluna - Forro - Idiomes del món*. Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals - 3Cat. <https://www.ccma.cat/tv3/sx3/el-sol-i-la-lluna-21-llengua-forro/video/6179064/>
- Una mà de contes. (s. f.). *Idiomes del món. Fent amics a São Tomé i Príncipe*. <https://www.ccma.cat/tv3/sx3/idiomes-del-mon-fent-amics-a-sao-tome-i-principe/noticia/3188849/>
- Uranga, B. (2013). *Propuesta para la integración del criterio lingüístico en proyectos de cooperación para el desarrollo*. Unesco Etxea. <https://www.ehu.es/documents/3120344/0/PropuestaIntegracion.pdf/45d8813a-c1e5-49a9-52f4-959a7dcf91f5?t=1696946130721>
- Urkizu, U. (2024). *Txorria hodei artean*. Elkar.
- Veiga, R. (2004). A lingua do noso audiovisual. En Consello de Cultura Galega (Eds.), *Libro branco de cinematografía e artes visuais em Galicia* (pp. 311-330). Consello da Cultura Galega. <https://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=187>

Cómo citar este artículo: Montroy, M. y García-Azkoaga, I. M. (2024). De la exclusión a la participación intergeneracional activa: un proyecto de doblaje en lengua indígena minorizada. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 29(3). e7356014 <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356014>

VISIONS OF THE EARTH: COLOMBIAN INDIGENOUS WOMEN LEARNING ENGLISH FROM A GENDER-BASED AND MULTILINGUAL PERSPECTIVE

VISIONES DE LA TIERRA: APRENDIZAJE DE INGLÉS POR MUJERES INDÍGENAS COLOMBIANAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y MULTILINGÜE

VISIONS DE LA TERRE : DES FEMMES INDIGÈNES COLOMBIENNES APPRENANT L'ANGLAIS SOUS UNE PERSPECTIVE DE GENRE ET MULTILANGAGIÈRE

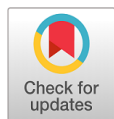
VISÕES DA TERRA: APRENDIZADO DO INGLÊS POR MULHERES INDÍGENAS COLOMBIANAS DESDE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E MULTILÍNGUE

Angela Patricia Velásquez-Hoyos

Assistant Professor, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
angela.velasquez@ucaldas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9743-5769>

Zoila Liliana Giraldo-Martinez

Assistant Professor, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
liliana.giraldo@ucaldas.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7923-0471>



ABSTRACT

This case study is the result of a pedagogical intervention within the project Visions of the Earth in which 18 Colombian Indigenous women participated. Participants came from diverse Indigenous communities across different regions of Colombia. The project, Visions of the Earth, emerged as an initiative in collaboration with the Colombian Network of Indigenous Women in the Academia (RedColmia) and Universidad de Caldas. The project aimed to strengthen participants' academic English through a year-long online program. Bi-monthly sessions were conducted by university professors and international guests, exploring visions of the Earth through texts by Indigenous writers who addressed historical exclusion and discrimination faced by Indigenous women in academia. Data were collected through two semi-structured surveys and participants' artifacts. Despite debates on language erosion, participant perceptions underscore the importance of learning English as an empowering tool. Findings reveal that learning English under an Indigenous women gender-based perspective and multilingual approach is a medium for cultural appreciation, identity redefinition, and a means to share their unique perspectives on the Earth. This study provides insights into the intersection of language development, cultural identity, and academic empowerment for Indigenous communities.

Keywords: cultural identity, English language learning, Indigenous women gender-based perspective, multilingual approach, pedagogical intervention

Received: 2024-01-25 / Accepted: 2024-05-21 / Published: 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356070>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



RESUMEN

El presente estudio de caso se derivó de una intervención pedagógica en el marco del proyecto Visiones de la Tierra, que contó con la participación de 18 mujeres indígenas colombianas pertenecientes a diversas comunidades indígenas de varias regiones de Colombia. El proyecto Visiones de la Tierra surgió como iniciativa en colaboración con la Red colombiana de mujeres indígenas (RedColmia) y la Universidad de Caldas. Dicho proyecto buscó reforzar el inglés académico de las participantes en un programa en línea desarrollado a lo largo de un año. Profesores universitarios e invitados internacionales dirigieron las sesiones bimestrales, explorando visiones de la Tierra mediante textos de autores indígenas que abordaban la exclusión y discriminación históricas que han enfrentado las mujeres indígenas en la academia. Los datos de este trabajo se recolectaron por medio de dos encuestas semiestructuradas y artefactos creados por las participantes. A pesar de los debates sobre la erosión lingüística, las percepciones de las participantes hacen énfasis en la importancia del aprendizaje del inglés como herramienta de empoderamiento. Los hallazgos revelan que el aprendizaje del inglés bajo una perspectiva de género y un enfoque multilingüe posibilita la valoración cultural, la redefinición identitaria y es un medio para compartir las singulares miradas indígenas sobre la Tierra. El presente estudio ofrece claridades en la intersección entre el desarrollo de la lengua, la identidad cultural y el empoderamiento académico de las comunidades indígenas.

Palabras clave: identidad cultural, aprendizaje del inglés, perspectiva de género en mujeres indígenas, enfoque multilingüe, intervención pedagógica

RÉSUMÉ

Cette étude de cas est issue d'une intervention pédagogique dans le cadre du projet Visions de la Terre, qui a eu la participation de 18 femmes indigènes colombiennes appartenant à diverses communautés indigènes de plusieurs régions de Colombie. Le projet Visions de la Terre est né d'une initiative en collaboration avec le réseau colombien des femmes indigènes (RedColmia) et l'université de Caldas. Le projet visait à renforcer l'anglais académique des participantes dans le cadre d'un programme en ligne tout au long d'une année. Des professeurs d'université et des invités internationaux ont animé les sessions bimestrielles, explorant les visions de la Terre à travers des textes d'auteurs indigènes qui traitent de l'exclusion et de la discrimination historiques auxquelles les femmes indigènes ont été confrontées dans le monde universitaire. Les données de ce travail ont été recueillies par le biais de deux enquêtes semi-structurées et d'objets créés par les participantes. Malgré les discussions sur l'érosion linguistique, les perceptions des participantes soulignent l'importance de l'apprentissage de l'anglais en tant qu'outil d'autonomisation. Les résultats révèlent que l'apprentissage de l'anglais dans le cadre d'une approche sexuée et multilingue permet la valorisation culturelle, la redéfinition de l'identité et constitue un moyen de partager des points de vue autochtones uniques sur la Terre. Cette étude permet de mieux comprendre plusieurs thèmes dans l'intersection entre le développement de la langue, l'identité culturelle et l'autonomisation académique des communautés indigènes.

Mots clés : identité culturelle, apprentissage de l'anglais, perspective de genre par des femmes indigènes, approche multilingue, intervention pédagogique

RESUMO

Este estudo de caso foi derivado de uma intervenção pedagógica no âmbito do projeto Visiones de la Tierra, que envolveu 18 mulheres indígenas colombianas pertencentes a várias comunidades indígenas em diversas regiões da Colômbia. O projeto Visiones de la Tierra surgiu como uma iniciativa em colaboração com a Rede Colombiana de Mulheres Indígenas (RedColmia) e a Universidade de Caldas. O projeto buscou fortalecer o inglês acadêmico dos participantes em um programa on-line com duração de um ano. Professores universitários e convidados internacionais conduziram as sessões bimestrais, explorando visões da Terra por meio de textos de autores indígenas que abordavam a exclusão e a discriminação históricas que as mulheres indígenas enfrentaram no meio acadêmico. Os dados para este trabalho foram coletados por meio de duas pesquisas semiestruturadas e artefatos criados pelos participantes. Apesar das discussões sobre a erosão do idioma, as percepções das participantes enfatizam a importância de aprender inglês como uma ferramenta de capacitação. As descobertas revelam que aprender inglês em uma abordagem de gênero e multilíngue permite a valorização cultural, a redefinição da identidade e é um meio de compartilhar visões indígenas exclusivas da Terra. Este estudo oferece percepções sobre a interseção entre o desenvolvimento do idioma, a identidade cultural e a capacitação acadêmica das comunidades indígenas.

Palavras chave: identidade cultural, aprendizado do inglês, perspectiva de gênero em mulheres indígenas, foco multilíngue, intervenção pedagógica

Introduction

English has historically been perceived as a language of colonialism since it has often been utilized as a tool to maintain dominance and control over colonized societies, serving as a means of communication and as a tool for shaping the cultural and social dynamics of colonized societies (Smith, 2005). However, the view of English has been changing significantly over the last decades. Since several former colonies have adopted English as a lingua franca, trading, multiculturalism and diplomacy have been facilitated through the use of English, as stated by Phillipson (2016). Its concurrent presence in business, science, arts, and popular culture has given English a new role: a medium that facilitates understanding and exchange across the tapestry of global cultures and geographies (Jenkins, 2007). Given this transformative shift, it is imperative to dig deeper into the potential of English as a unifying force and bridging tool in diverse contexts to unlock more opportunities. Exploring how it can be channeled to forge connections, foster collaboration, and open a variety of possibilities in our increasingly interconnected world should be an objective in the new English Language Teaching (ELT) arena (Kachru, 2020). In other words, English needs to be decolonized to make it more accessible to all. Hence, it's crucial to seek strategies to change the viewpoints of educators, students, and the broader academic community. Byram (2008) states that:

The teachers ... they have to think about how their teaching is not only focused on practical skills but also creates a sense of living in a specific time and place, in a specific country, in a specific nation – state; language and identity are inseparable. Those who teach second and foreign languages have to think about how the language is offering a new perspective, a challenge to the primary language of identity and a different vision of the culture(s) in which they live, and they have hitherto taken for granted. (p. 2)

From this perspective emerged a project named 'Visions of the Earth: Academic Discussions of Indigenous Women Mediated by the English Language'. This project was created in partnership

with a public university in Colombia and the Colombian network of Indigenous Women in the academia (Red Colmia). The project had 18 female participants from a variety of regions, municipalities, territories and communities in Colombia. The call for this project was made through Red Colmia and different channels of the public university. The purpose of the project was to provide a space for Indigenous women from different municipalities of Colombia to learn or enhance their knowledge in English for academic purposes under a multicultural and gender-based approach to access higher education opportunities. Hence, for this study, the following research question was proposed: How do Colombian Indigenous women perceive the process of learning English through multicultural discussions about visions of the Earth and an Indigenous gender-based perspective?

The need to learn English through a multicultural and gender-based approach was made evident through the voices of the Indigenous women who belong to Red Colmia. They expressed their frustration due to the barriers to educational and economic opportunities faced by Indigenous women in Colombia. For instance, limited bilingual education, a common issue in rural areas, restricts their access to many ventures including higher education (Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE, 2020). Furthermore, compared to the national average, they have lower enrollment and higher illiteracy rates due to factors like traditional domestic labor burdens (Rodríguez, 2017). This educational gap, compounded by historical marginalization and discrimination, creates a situation of vulnerability impeding their access to education (United Nations, 2010).

To tackle these difficulties, the project Visions of the Earth emerged as an alternative to provide indigenous women with a space to vindicate their indigenous women's rights and guide them in the educational ventures made available to them through learning English under a multicultural

and gender-based approach. These approaches empower them to access more educational and economic opportunities, participate more fully in public life, share their cultural perspectives with a broader audience, and maintain their cultural identity and Indigenous languages.

This article provides an overview of teaching and learning English from a multicultural perspective. It begins with a theoretical framework covering Critical Race Theory, Cultural Identity, gender-based approach and gender perspective in education, and decolonization of ELT. Following the theoretical framework, the methodology of the study is described, including the context, participants, sessions, and an explanation of the data collection instruments used. In the concluding sections of the article, a thorough analysis of the findings and a discussion will be found.

Theoretical Framework

To explore and understand the perceptions of Indigenous women towards learning English for academic purposes, this paper relies on a theoretical framework mobilizing areas of expertise such as critical race theory (CRT), gender-based approach and gender perspective in education, cultural identity frameworks, and decolonization of English language teaching.

Critical Race Theory

Critical race theory (CRT) first originated in the legal field; however, its principles and concepts have been applied in various disciplines, including education, sociology, literature, and cultural studies (Ford & Airhihenbuwa, 2010; Lawrence & Hylton, 2022; Lin, 2023). In these fields, CRT is used to examine how racism operates in institutional practices, policies, and cultural representations so as to identify and challenge racial inequalities, advocate for racial justice, and promote more inclusive and equitable social systems.

Similar ideas are presented in the work of Anya (2021) when she states that, in the field of Applied

Linguistics, educators are concerned about promoting social justice and equity in the classroom, with the purpose of “sharing social resources, benefits and power” (p. 1067). Hence, this author proposes a systematic examination of programs, materials, and syllabi to diversify learners, teachers and institutions. In this sense, CRT has recently become a priority in the field of English Language Teaching (ELT). According to Bonilla and Finardi (2022), CRT in ELT has helped teachers, curriculum designers, and policy makers analyze the dominant role of the English language over other languages and minority groups.

Following previous conceptions, ELT scenarios have perpetuated methodological approaches that lead to ideas of power and domination (Lopez-Gopar & Sughrua, 2014). This has negatively affected the way in which English language learners perceive their mother language, which worsens among Indigenous students (Usma et al., 2018). Therefore, CRT in ELT constitutes a way of analyzing and understanding power structures, language and identity, linguistic discrimination, social justice, advocacy, and marginalization to promote a decolonization of the curriculum (Wong et al., 2018). For instance, Fandiño-Parra (2021) asserts that:

In the last three decades, the English language in Colombia seems to be put in a privileged position with respect to Spanish (L1) and aboriginal languages. This privileged position appears to be based on the central role English has had in the latest educational reforms and curriculum projects promoted by the most recent governments. (p. 167)

In this sense, Ligget (2014) points out that the implementation of CRT in ELT requires ongoing self-reflection, professional development, and a commitment to creating equitable and inclusive learning environments. Through the incorporation of CRT principles into language teaching, educators can foster a more just and empowering educational experience for all students, regardless of their racial and cultural backgrounds. Likewise, Ordem et al. (2022) explain the paramount role

that CRT plays in decolonizing ELT practices. These authors argue that “the normalizing discourses regarding whiteness ought to be criticized and displaced by adopting the tenets of critical race theory” (p. 111).

As Von Esch et al. (2020) state, there is a need to continue doing research that nourishes the understanding of race in language teaching to foster anti-racist pedagogies, approaches, and decision-making to open the door to a more raciolinguistic equity¹ in language education. Rosa and Flores (2017) argue that understanding the raciolinguistic perspective is crucial for addressing race and language issues in the English classroom. They emphasize that instead of accepting existing racial and linguistic categories, we should examine the processes behind their co-naturalization to challenge white supremacy. In a subsequent study, Flores and Rosa (2023) stresses the urgency of including this raciolinguistic perspective in critical pedagogy and sociolinguistics to disrupt dominant narratives and create inclusive, socially just classrooms.

Gender-Based Approach and Gender Perspective in Education

Gender-based studies into teaching English to Indigenous women in Colombia are crucial for addressing educational, social, cultural, and economic dimensions. Different difficulties often prevent Indigenous women from getting education in Colombia, such as language, cultural and gender inequality (DANE, 2020, Giraldo-Martinez et al., 2024). Karlsson (2009) mentions that there is an interrelationship between gender inequality, poverty, and education. The author points out that it is unfortunate that the poorest places have the least access to education, and it is

even more unfortunate that women are the most affected. Identifying and dealing with these obstacles through a gender perspective in education can help to provide access to equitable learning opportunities.

According to the United Nations Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women (2010), despite the efforts to promote equal education among Indigenous groups around the world, their right to education has not been fully achieved in many countries; a situation that is even more problematic among Indigenous women who are “more disadvantaged than Indigenous men” (p. 1). Therefore, the Gender-Based Approach in education is an alternative created to help women advocate for equal access to educational opportunities. This focuses on understanding and addressing the impact of gender on educational outcomes and experiences. It aims to promote equity and equality by recognizing that gender affects how individuals experience education and how educational systems function (Lendák-Kabók, 2023).

Preece (2008) states that the gender-based approach in education aims to ensure fairness and justice for all genders by addressing historical and current disparities that affect access to qualified education. However, this author suggests that language education has a gendered dimension within Indigenous communities, as norms portray Indigenous women primarily in terms of marriage, motherhood, and the responsibility to teach Indigenous customs, traditions, and languages to their children. Consequently, most Indigenous women cannot access formal educational systems because their main job is to transmit knowledge and preserve their Indigenous culture.

Authors such as Mayorga-Muñoz et al. (2017) argue that to empower people and reduce gender inequality, the gender-based perspective is necessary not only in education but also in work, health, politics, and the economy. In the case of Indigenous women, Brant (2023) asserts that the

1 According to Rosa and Flores (2017), raciolinguistic equity combines principles of racial equity and linguistic justice. It refers to the fair treatment and equal opportunities for individuals of all racial and ethnic backgrounds in relation to their linguistic practices and language use.

gender-based perspective must be addressed from “a decolonial feminist lens” (p. 29). This means that Indigenous women need to empower themselves to critically analyze their dynamics from an Indigenous cosmivision. They need to think of strategies such as Indigenous women-centered praxis and sharing circles that enable them to construct scenarios of sorority. In educational settings, Brant (2023) points out the need for Indigenous women-centered curricula and “strength-based approaches to reconciliation education” (p. 39). These strategies encourage reflection on the need to challenge and dismantle the interlocking systems of colonialism, patriarchy, and other oppressions.

Cultural Identity

Since the purpose of this research is to analyze the perceptions of Indigenous women on learning English under an Indigenous, gender-based and multicultural approach, it is paramount to define what cultural identity means. According to the Ministry of Social Development (2016), cultural identity refers to the sense of belonging and identification with a particular cultural group or community. It is the recognition of shared values, traditions, customs, beliefs, language, history, and practices.

Related ideas about cultural identity are presented by Hill (2012) and Pitre and Clarke (2017). These authors argue that cultural identity encompasses recognizing and valuing the diversity of cultures and worldviews in the world. They emphasize that cultural identity shapes an individual’s self-image, behavior, and interactions influenced by factors like ethnicity, citizenship, religion, language, and customs. They conclude that cultural identity is dynamic, adapting as individuals or groups encounter new situations or interact with different cultures.

Regarding cultural identity in Indigenous groups, this holds significant importance as it forms the foundation of their unique existence

and distinct place in the world (Shepherd et al., 2018). For Indigenous peoples, cultural identity encompasses their ancestral heritage, traditional knowledge, spirituality, customs, and ways of life that have been passed down through generations (Houkamau & Sibley, 2010).

Besides traditional knowledge, harmony, and customs, Indigenous cultural identity is associated with the strong bond Indigenous peoples have with mother Earth. Indigenous cultures often have a profound and spiritual connection to their ancestral lands. Niigaaniin and MacNeill (2022) explain that the land is not just a physical space but holds deep cultural, historical, and sacred significance. Their relationship with nature is interconnected, as they believe in living in harmony with the environment and respecting its resources. Likewise, Abas et al. (2022) share similar views on Indigenous cultural identity and its connection to the land. They say that “they [Indigenous peoples] tend to have a reciprocal relationship with nature, rather than viewing nature as existing to serve humans, as much of modern culture has historically regarded things” (p. 2).

Decolonization of English Language Teaching

When teaching English in regions such as the Global South, which are usually regions marked by a background of marginalization and disenfranchisement in social and intellectual spheres (Makoni et al., 2022), English is often recognized as a valuable language in these regions due to its importance in international business, tourism, and higher education. However, it is in this internationalization that a challenge lies. According to R’boul and Bueno-Alastuey (2022), the internationalization of the English language has mired the Global South into scenarios of powerful imbalances with the Global North. The authors express that “one manifestation of these power inequalities is the supremacy of Anglophone cultures and their possible hegemony over local languages and

cultures” (p. 9). In this line of thought, Samacá (2020) states that:

We, English teachers, have been denied being ourselves, because the nature of our profession has been conceived by Western thought. We have forgotten about ourselves as we have been subjected to Westernized theories. We have not thought about English language teaching from our local perspectives. (p. 171)

Following these ideas, it is pertinent to emphasize the importance of decolonizing English language teaching practices to advocate for cultural sensitivity. This involves designing educational models, approaches, and materials that value local culture, identity, and context when learning the English language (González, 2007). In other words, decolonizing English language practices requires teachers to be mindful of local customs, traditions, and ways of communication to create an inclusive and respectful learning environment. English teachers should adopt a contextualized approach to teaching, incorporating critical perspectives, local examples, and themes in their lessons.

Dasli (2012, cited in Liddicoat, 2020) explains that language learning must be a medium for understanding languages and cultures. The main challenge for the Global South is to decolonize language practices and implement more multicultural educational processes that recognize the value of students’ native languages and cultures and create an environment that fosters the development of both English language skills and their mother languages (Makoni et al., 2022, & R’boul, 2024). That is why there is a need to teach the English language favoring students’ own identity and culture and avoid cascade models that perpetuate the domination of the English language over minority languages (Dasli, 2012).

Moreover, authors such as Fandiño-Parra (2021), Shin (2022), Lynch and Motha (2023), and Álvarez Valencia and Valencia (2023) emphasize the need to decolonize ELT education. Fandiño-Parra (2021) proposes several strategies for decolonizing ELT, including designing materials

based on local and sociopolitical needs, restructuring teachers’ educational programs to enable them to generate their own knowledge, and conducting research that is more aligned with the needs of local communities. Shin (2022) stresses the importance of building solidarity among Indigenous students in Canada as they enter educational programs. Lynch and Motha (2023) argue against associating English language teachers’ identities with colonial ideologies that still promote traditional English language methodologies as ideal for students in the Global South. Additionally, Álvarez Valencia and Valencia (2023) assert that decolonizing ELT in Colombia requires promoting intercultural dialogue among students, incorporating cultural semiotic resources to facilitate the use of students’ diverse linguistic backgrounds in learning English, and adapting ideas from critical pedagogy.

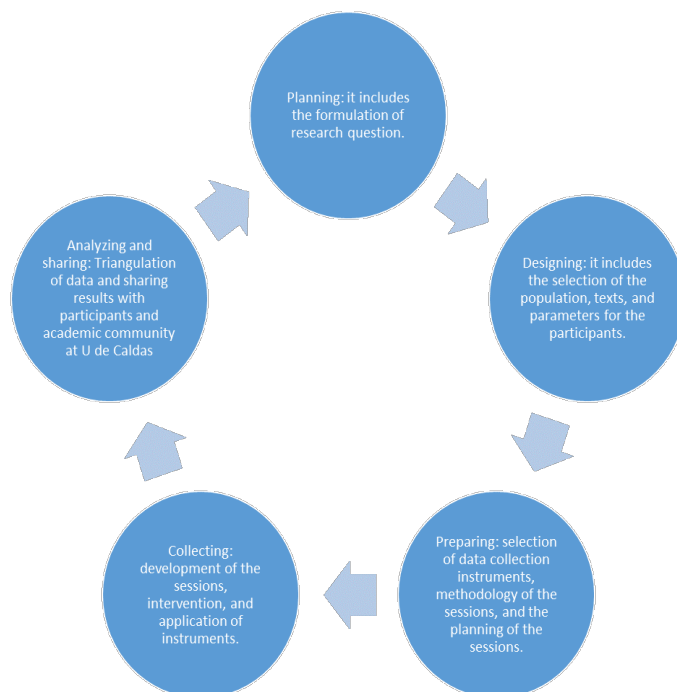
In this sense, Latin American researchers such as Arismendi (2022), Echeverri-Sucerquia (2020), Giraldo-Martinez and Ramos-Carvajal (2021), Velásquez-Hoyos (2023), and Windle and Amorim-Possas (2023) talk about intercultural education, task-based instruction, inclusive education, critical pedagogy, Etnoenglish² and translanguaging as alternative approaches that can be implemented and adapted to favor students’ own identity and culture, and decolonize English in this context. These types of approaches promote community-based projects and initiatives in which students see the inclusion of their immediate context in the English classroom to develop student engagement and active learning (Jaraba Ramirez & Arrieta Carrascal, 2012).

Method

The method used in this qualitative research project was a descriptive case study. According to Creswell (2013), a case study needs to be focused on a deep exploration and analysis of a phenomenon, an individual or group of individuals in their

2 The teaching of English based on Indigenous and Afro-Colombian students’ needs (Jaraba Ramirez & Arrieta Carrascal, 2012).

Figure 1 Research Cycle



Source: Adapted from Yin (2012)

natural setting. According to Yin (2014) using such a model in research implies to “describe a phenomenon in detail in its real-world context” (p. 7). Additionally, Hatch (2023) asserts that the main purpose of doing qualitative research is to explore human behavior in their everyday lives and interactions to understand the perspectives of those living in that unique world.

To achieve the objectives of this research, we followed the six stages of the research cycle proposed by Yin (2012). These stages are planning, designing, preparing, collecting, analyzing, and sharing as explained in Figure 1.

The participants of this project were 18 Indigenous women who belonged to different Indigenous reservations or communities of Colombia. They were invited to become part of the project through the Facebook page of the Network of Indigenous Women in Academia (*Red de Mujeres Indígenas en la Academia RED ColMIA*). The invitation included the requirements for registering and participating in the project. These requirements were:

firstly, to self-identify as an indigenous woman and secondly, to have been selected through a test and an interview in English in which they were asked to demonstrate level A2, according to the Common European Reference Framework. Thus, eighteen indigenous women from all over Colombia were selected for the purpose of this project. Table 1 describes the region of provenience, the participants’ level of education and the Indigenous reservation or community they belong to. As seen in Table 1, there was diversity in terms of their level of Education and community of origin, factors that did not have any relevant impact on the study.

The sessions were conducted via the Zoom platform every fifteen days, with each meeting lasting two hours. The main purpose of these sessions was to generate research debates around Indigenous perspectives on the earth through the study of texts written in English by Indigenous authors, thereby enhancing the participants’ competence in academic English (eap). In total, there were 15 sessions (See Table 2) carried out from March to

Table 1 Participants' Profile

Participant	Region of Colombia	Educational Level	Indigenous Reservation/Community
1	Nariño	Undergraduate degree	Pastos
2	Nariño	Undergraduate degree	Pastos
3	Nariño	Undergraduate degree	Pastos
4	Nariño	Undergraduate degree	Pastos
5	Nariño	Master's degree	kamëntsá
6	Caldas	Undergraduate degree	Embera Chamí
7	Caldas	Undergraduate degree	Embera Chamí
8	Caldas	Technical studies	Embera Chamí
9	Bogotá	Undergraduate degree	Muisca
10	Bogotá	Undergraduate degree	Muisca
11	Bogotá	Undergraduate degree	Muisca
12	Putumayo	Undergraduate degree	Inga
13	Putumayo	Technical studies	Inga
14	Amazonas	Master's degree	
15	Cauca	Secondary school	Inga
16	Cesar	Secondary school	Kankuano
17	Valle	Undergraduate degree	Pastos
18	Huila	Secondary school	Inga

10

Table 2 Session's Topics and Reading Texts

Session Name	Reading Text and Author
Welcoming session	N. A.
The power of words	<i>The Arrow Maker</i> , Scott Momaday
Writing from the body	<i>Luz en lo oscuro</i> , Gloria Anzaldúa
Native attitudes towards the environment	<i>Native American Attitudes to the Environment</i> , Scott Momaday
Sound worlds beyond the Western boundaries	<i>Defining Ethnomusicology</i> , Luis Alejandro Villanueva
An overview on the representation of the other	<i>A Brief Overview of the Representation of the Others</i> , Ruth Elena Cuasialpud Canchala
A story of the Kiowa language	<i>The Way to Rainy Mountain</i> , Scott Momaday
Educating the others	<i>Educating the Others</i> , Ruth Elena Cuasialpud Canchala
Sacred images	<i>Sacred Images</i> , Scott Momaday
Academic space as a place of negotiation	<i>Academic Space as a Place of Negotiation</i> , Rosas et al.
The influence of Indigenous authors in literature	<i>The Native Voice in the American Literature</i> , Scott Momaday
Manifiesta no saber firmar	<i>Manifiesta no saber firmar</i> , Esterilia Simanca Pushaina
Illusions of an empire	<i>Illusions of Empire: Amartya Sen on What British Rule Really Did for India</i> , Amartya Sen
Closing session	N. A.

November 2022. They were planned by the academic coordinators of the project: One Indigenous professor from the Department of Philosophy from Universidad de Caldas, a professor from the Department of Foreign Languages at the same university, the president of the Network of Indigenous Women in Academia, and a Colombian PhD student from the University of Vienna who belonged to the Red ColMIA.

Regarding the structure of the sessions, each of them included a presentation of the agenda, warm-up, vocabulary check, reading check, a discussion of the reading (see list of readings in Appendix 1), conclusions of the session, and in some meetings, students did oral presentations.

Data Collection Instruments and Techniques

The instruments used to collect data were two semi-structured surveys and artifacts such as audio or written records of the participants' reflections. This variety of instruments was selected to increase the validity and reliability of the information collected.

The first instrument employed was a semi-structured survey conducted via a Google form at the beginning of the project, while a second survey was administered at the end. Both asked about the participants' views on learning English from a female Indigenous perspective; the second survey asked about their perceptions of the sessions once they were finished. Bryman (2016) suggests that surveys reduce bias during the data collection process since they can be standardized.

The last instrument used was the participants' artifacts such as audios or written evidence of the participants' reflections. This was done through compiling the session recordings and the participants' written productions. It is paramount to clarify that some of the excerpts taken had a few grammatical mistakes; therefore, the researchers corrected them, but they always tried to keep their original meaning.

Regarding ethical considerations, the participants of the project completed a Google Form in which they received information about its purpose and a statement clarifying that their names would not be revealed. Therefore, this study employed conventions to refer to the participants and they gave their informed consent to participate in the project.

To analyze the perceptions of the participants, we used grounded theory, in which, according to Morales (2015), the researchers should follow a systematic approach to organize data and better analyze it. For this research, we started the process with open coding, wherein the perceptions of the women were meticulously examined, broken down into meaningful segments, and assigned initial codes. Additionally, we followed axial coding, where relationships between codes were identified, leading to the development of categories and subcategories. Finally, we included a selective coding in which we integrated concepts into a framework to generate comprehensive theory that encapsulates the underlying patterns and themes within the data.

Findings and Discussion

After analyzing data, three main categories emerged: Learning English in alignment with their visions of the Earth, learning English to vindicate Indigenous women's identity and their wisdom, and perceiving the English language as an academic space for Indigenous women to discuss and express their opinions.

Learning English in Alignment with Their Visions of the Earth

This finding reflects the impact of English discussions related to Indigenous women's visions of the Earth. It is impossible to deny that Indigenous women have long held a unique and invaluable perspective on the Earth. Their experiences, wisdom, and traditional knowledge are deeply rooted in the lands they inhabit. English discussions

surrounding Indigenous women’s world viewpoints serve to bridge the gap between Indigenous communities and the broader global audience. For instance, Participant 1 in session 3 provides a reflection about the importance of the environment for Indigenous communities, not only in Colombia but in other countries.

Excerpt 1: *Native Americans’ attitudes to the environment* is a text that explores ethno-cultural diversity and the profound connection between people and landscape. As Indigenous individuals, our territory encompasses our entire being, reflecting culture, customs, thoughts, and life—emphasizing the Earth as our mother. (Participant 1 in session 3)

This excerpt demonstrates that the planned reading for this session enabled the participant to share her beliefs and insights about the environment and how the cosmovision of her community is paramount in the existence of the human being. She uses words such as “Earth is our mother” to put emphasis on the crucial role nature plays in her Pastos³ community.

Additionally, learning English through a focus on visions of the Earth allowed participants to share some stories related to their oral traditions; particularly, their own myths and legends and how they conceive the origin of the universe and sacred places. To illustrate this, Participant 1 in session 14 explains one of the most important myths of the Pastos Indigenous community:

Excerpt 2: In the southern part of the Nariño department of Colombia, in the municipality of Cumbal; there is a “Resguardo Indígena del Gran Cumbal⁴” [Indigenous Reservation in Gran Cumbal] where the Pastos community lives. They are located near the

3 “Over 3,000 meters above sea level in southern Colombia, among Andean páramos, two volcanoes, lagoons, and water sources, live the Pastos indigenous people. Their society comprises three reserves: Panan, Chiles, and Gran Cumbal. They also have a presence in Ecuador”. (Varela, n. d.) taken from: <https://tierra.fimi-iiwf.org/indigenas-pasto.html#:~:text=El%20Pueblo%20Pasto%20habita%20en,terrenos%20adyacentes%20a%20sus%20viviendas>

4 Name of the indigenous reservation

volcano and the “laguna de la bolsa⁵”. The volcano and the lagoon are gods to this community as they represent the origins as evidenced in Pastos oral tradition. They are considered the parents where the first families were born many years ago. The story says that when the Volcano (father) and the lagoon (mother) were married, they had their first children that were named: Alpala, Tarapues, Chinguad, Chirán, Mitis, Cuaspud, Irua. It is said that the conexión [connection] to the lagoon (placenta) is located on one side of the lagoon near “la piedra de los Guacamullos - The stone of the Guacamullos”. In this place, nature and water transmit tranquility, and the beginnings of Cabildo’s⁶ mandate is sometimes celebrated. (Participant 1, session 14)

From this excerpt, we can see how stories like the one narrated by the previous participant allow them to reinforce a sense of belonging and shared heritage with other participants and the course instructors.

Furthermore, learning English in alignment with their worldviews represents a unique and culturally sensitive approach to language education that recognizes the importance of traditional knowledge and values. During this process, participants have also appreciated the role of their Indigenous languages and how reading stories related to their cosmovision promotes a more holistic understanding of the language and its use in diverse contexts as observed below:

Excerpt 3: In this session, the stories in English and in our Indigenous languages transmit feelings. When we read or listen to them, the words touch our sentiments; for this reason, it is crucial to communicate our ideas efficiently since a word can determine our destiny as a ‘man made of words’. In the session, we highlight the power of words in real life through oral and written stories. We use language to declare, question and plea. For that, using language implies risk and responsibility. (Participant 3, session 1)

As seen in excerpt 3, this participant explains that languages are intimately connected to culture and that traditional knowledge is embedded when

5 Lagoon located in the South of Colombia

6 Cabildo is the political authority of an indigenous community.

stories are shared in different languages. Thus, this participant highlights that storytelling in English and in their Indigenous languages helps keep Indigenous women's traditions and languages alive, favoring a multilingual approach.

Learning English to Vindicate Indigenous Women's Identity and their Wisdom

This finding reflects on the Indigenous women's perceptions about learning English to vindicate causes such as female identity and wisdom which have been historically neglected by the colonial world. The following excerpts give insights about the relationship between language development, cultural preservation, and gender dynamics among the Indigenous participants of the project as explained further in this category.

On one hand, most of the participants in the study believe that, through English, they can make their Indigenous identity known to others. They think that being able to relate their own culture to others' highlights their status as Indigenous women, and their need to defend their rights to access several opportunities. The following excerpt demonstrates these arguments:

Excerpt 4: [...] Learning a new language is vital to make our cultures known to the farthest corners of the world. Through these spaces, we can strengthen our rights and responsibilities as ethnic peoples, ensuring that future generations are fruitful in independent thinking, in defending the territory, and in caring for the environment, which is what characterizes us. (Participant 1, survey 1)

Moreover, participants study English to preserve and share their oral tradition, which is also another venue for vindicating their Indigenous identity. For these Indigenous women, learning English becomes a form of cultural reclamation, allowing them to negotiate the contemporary globalized world while still cherishing and safeguarding their heritage. Participant 5 describes the claim above:

Excerpt 5: The first session has a lesson for me, the power of words is important because through them we

can transmit, manifest, express family traditions from generation to generation, not only traditions but one's cultural identity. A misplaced word might change the meaning of the whole sentence. I like this session because this session helped me have another perspective of the meaning of the words. (Participant 5 in session 1)

On the other hand, the Indigenous participants also find English to be a tool that uplifts the role of women in their communities and celebrates their traditional wisdom which has been forgotten in contemporary societies. Through English, these women become powerful advocates for their communities, bridging cultural gaps and challenging stereotypes, as seen in the excerpt below:

Excerpt 6: My name is XXX. I am Indigenous woman from Pastos People. My great-grandmother is XXX, my grandmother XXX and my mother XXX. These women link my past, present and future because they preserve my roots and identity as Indigenous woman through Indigenous practices and traditions, namely: knitting (*tejido*). *Tejido* is one of the Indigenous practices that conserve our beliefs, thoughts, experiences and philosophies that means our view of the world. (Participant 3 in survey 2)

Additionally, most participants recognize the value of learning English to fight against multiple forms of marginalization. The challenge is that many Indigenous women find themselves equipped with just a basic knowledge of foreign languages. This linguistic limitation becomes a barrier to their progress, preventing them from accessing opportunities related to their skills and rights. Despite possessing leadership qualities and intelligence, these women often encounter obstacles in providing and acquiring knowledge. It is evident that the potential for growth and recognition exists, but the access to equal opportunities remains distant. The following excerpts exemplify this argument sufficiently:

Excerpt 7: It is important for women to broaden their knowledge in the field of the English language since it opens many spaces for political participation. (Participant 7, survey 1)

Excerpt 8: English can contribute to academic education, but at the same time, it is a means to open more

spaces within communities, allowing for their recognition and the construction of an inclusive society. (Participant 2, survey 1)

All this evidence suggests that the project visions of the Earth was a platform for the participants to redeem their female Indigenous cosmovision and wisdom and amplify their voices with a broader community.

Perceiving the English Language as an Academic Space for Indigenous Women: Discussing Opinions and Improving Academic Skills

In this project, we found that English is not seen as a threat, but as a tool for Indigenous women to share their cultural roots and even preserve their language. Thus, we delve into the significance of English as a medium for Indigenous women to articulate and share their perspectives within an academic context. This finding highlights the empowering potential of diverse language learning approaches in creating a space that enables Indigenous women to share their opinions. It provides them with a platform for meaningful discourse and expression, mediated by an Indigenous gender perspective while incorporating a multilingual approach to learning languages: Indigenous languages, English, and Spanish.

In the sessions held, Indigenous women narrated their stories, viewing this opportunity as a way to share their emotions regarding society, colonialism, and racial discrimination, which aligns with gender-based perspectives in education. For instance, Participant 11 in session 8 explained that these academic spaces are good for reflecting, learning, and socializing with other Indigenous women who are in academia, as shown in the following transcript:

Excerpt 9: This type of projects and academic spaces are good for us to share our knowledge and learn the English language which is also good for expanding our knowledge and letting people know that we, as Indigenous women, exist. (Participant 11, session 8)

Besides viewing the English language and this project as a space for Indigenous women to share their knowledge, we also found that English is seen as a tool to access academic opportunities, highlighting the importance of gender perspectives in language education. Participant 17 in survey 2 wrote:

Excerpt 10: This project has allowed us to learn English from our Indigenous perspective; it is something that we like and that it is not imposed. We know that English now is important, and we see it to access to scholarships and academic spaces. (Participant 17, survey 2)

This participant asserts that this project, which facilitates learning English from an Indigenous perspective, is viewed positively by the participants. They express that while English is recognized as crucial for accessing scholarships and academic spaces, it is also seen as a tool to share their Indigenous wisdom and foster cross-cultural understanding with diverse cultures and people worldwide.

Additionally, through this project, Indigenous women expressed their opinions and experiences in academic scenarios such as going to university for the first time and how this helped participants resignify their conception of being an Indigenous woman in academia. Participant 9 reflected that:

Excerpt 11: [...] I know that many Indigenous women who would like to enter university feel ashamed to say that they are Indigenous just for social prejudice, so we need spaces like Cabildo Indígena Universitario and this types of projects like Visions of the Earth to find academic spaces and break down stereotypes, learn, and have more access to educational environments. I think learning English is a great way to do it because when we learn another language, we understand and value more our native language. (Participant 9, survey 1)

Discussions among Indigenous women also reveal improvements in their academic English, particularly in their speaking skills—a crucial ability for participants to articulate and express opinions within academic spaces. This project prioritized a multicultural and multilingual approach in

English classes under a gender-based perspective. For instance, Participant 1 in survey 2 alludes to this:

Excerpt 12: When we read texts in Spanish such as the one by Esterilia Simanca and we discussed in our sessions using some words from our Indigenous languages to express our opinions in English, we can see the harmony of all languages and how this contributes to improve my speaking. (Participant 2, survey 2)

As the purpose of this project was to strengthen the academic skills of Indigenous women, the following excerpt shows that through this process the participants have made progress in their English and language skills, while maintaining a connection with their cultural roots and languages. Additionally, the project not only focuses on the development of speaking skills, but also on providing participants with reading strategies to succeed in academic scenarios as seen below:

Excerpt 13: This project contributes to reading comprehension. The texts we read and the reading strategies we had in the sessions really made me improve my reading. (Participant 5, survey 2)

Furthermore, participants expressed that the course improved their vocabulary related to activism, feminism, and colonialism, and that this focus motivates them to advocate for Indigenous women's rights.

Excerpt 14: In the sessions, we learned words such as women's rights, privilege, inequity, racism, manifestation, consciousness, ethnocide, white supremacy, colonialism, among others, which helped improve my vocabulary in English and even in Spanish. These sessions also revived my spirit to fight for my rights and the rights of other Indigenous women from the Pastos community. (Participant 3, survey 2)

Previous excerpts demonstrate how learning and discussing these topics have profoundly impacted participants' personal empowerment and advocacy for Indigenous gender equality. These discussions and readings have also enabled them to improve their speaking, vocabulary, and reading comprehension, which in the long run will help them to better develop themselves within academic spaces.

Discussion and Conclusions

Our purpose in this qualitative case study was to analyze Indigenous women's perceptions of learning the English language through discussions based on their visions of the Earth. The data collected suggests that Indigenous women's perceptions regarding learning English, including their Indigenous cosmovision, have a positive impact. This impact is evident in vindicating their Indigenous identity and gender equality, finding academic spaces to share their stories, and connecting and sharing their language and visions of the Earth with a wider community. English became a channel through which project participants could effectively compare their own perspectives with those presented by the authors of texts that served as focal points for discussions. This new way of perceiving a hegemonic language was a meaningful way of enriching their learning path through the texts' insights.

This study also demonstrates the need to provide Indigenous women with academic spaces to learn foreign languages in order to transform their reality. The spaces created by the project offered Indigenous women a "decolonial feminist view" (Brant, 2023), encouraging them to affirm their individual identities and articulate their opinions in a foreign language. This achievement was made possible through their engagement in learning English from a gender-based perspective and a multilingual approach that focuses on the views of Colombian Indigenous women on the world. As a final outcome of this project, we collected several written experiences from the participants and published them in a digital booklet (Giraldo Martínez, 2023) to amplify their voices. (Brant, 2023).

As well as learning English, Indigenous women need a multilingual approach and an Indigenous women-centered curriculum (Brant, 2023) that do not threaten their Indigenous languages and identity over languages such as Spanish and English. A gender, multicultural and multilingual

perspective for learning foreign languages could guarantee access to enhanced education and a wealth of information disseminated through various media, thereby empowering Indigenous women to transcend linguistic barriers and claim their rightful place in the global discourse. As stated by Liggett (2014), Ordem et al. (2022), Von Esch et al. (2020), and Brant (2023), there is a need to implement more CRT and Indigenous women-centered praxis initiatives that would help in the promotion of more socially just educational practices.

We assert that future studies should center on pedagogical interventions for true English beginners as well. While this project aimed to empower Indigenous women to enhance their English knowledge, we encountered a significant number of Indigenous women eager to participate who, unfortunately, were unable to do so due to their limited English skills and lack of connectivity. These obstacles hindered their access to educational opportunities, including this initiative and other scholarship programs.

Finally, this case study demonstrates that when the English language is not imposed and is taught based on their needs, Indigenous women have a more positive mind set toward learning it. They see English as a tool for vindicating their Indigenous rights, sharing their culture, and understanding and valuing more their Indigenous languages, visions of the Earth, and other cultures (Abas et al., 2022; MacNeill, 2022). Therefore, English language educators need to reflect on what it means to teach English in the Global South, embrace cultural and linguistic diversity, and think of decolonial ELT strategies to strengthen and not menace this diversity.

References

- Abas, A., Aziz, A., & Awang, A. (2022). A systematic review on the local wisdom of Indigenous people in nature conservation. *Sustainability* 14(6). <https://doi.org/10.3390/su14063415>
- Álvarez Valencia, J. A., & Valencia, A. (2023). Indigenous students and university stakeholders' challenges and opportunities for intercultural decolonial dialogue. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 219–237. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.102812>
- Anya, U. (2021). Critical race pedagogy for more effective and inclusive world language teaching. *Applied Linguistics*, 42(6), 1055–1069. <https://doi.org/10.1093/applin/amab068>
- Arisemendi, F. (2022). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, 55, 199–219. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Bonilla Medina, S. X., & Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory Intersections to understand the context of ELT in the global South. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822–839. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a13>
- Brant, J. (2023). Lessons from our sweetgrass baskets: A wholistic vision of academic success for Indigenous women in higher education. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 52(4), 27–40. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189759>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th Ed.). Oxford University Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflection*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas —DANE. (September, 2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-informe.pdf>
- Dasli, M. (2012). Theorizations of intercultural communication. In G. S. Levine, & A. Phipps (Eds.), *Critical intercultural theory and language pedagogy* (pp. 95–111). Cengage Learning.
- Echeverri-Sucerquia, P. A. (2020). Critical pedagogy and L2 education in the global South. *L2 Journal*, 12(2), 21–33. https://escholarship.org/content/qt5mb1j9fx/qt5mb1j9fx_noSplash_58ee08ac2f00e242c1e92bdcd63bac76.pdf

- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166–181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Flores, N., & Rosa, J. (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 421–427. <https://doi.org/10.1111/josl.12643>
- Ford, C. L., & Airhihenbuwa, C. O. (2010). Critical race theory, race equity, and public health: Toward antiracism praxis. *American Journal of Public Health*, 100 Suppl 1(Suppl 1), S30–S35. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.171058>
- Giraldo Martínez, Z. L., & Ramos Carvajal, S. A. (2021). Teaching English online to students with autism spectrum disorder and Down syndrome during the COVID-19 pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 715–730. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13>
- Giraldo Martínez, Z. L., Giraldo Liévano, T., Chindoy Chindoy, J. A., Cuasialpud Canchala, R. E., & Velásquez-Hoyos, A. P. (Eds.). (2024). *Visions of the Earth: Some voices and experiences of Colombian Indigenous women*. Matiz Taller Editorial.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309–332. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722>
- Hatch, J. A. (2023). *Doing qualitative research in education settings* (2nd Ed.). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9781438494623>
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. [10.1177/1475240912461990](https://doi.org/10.1177/1475240912461990)
- Houkamau, C. A., & Sibley, C. G. (2010). The multidimensional model of Māori identity and cultural engagement. *New Zealand Journal of Psychology*, 39(1), 8–28. <https://doi.org/10.1037/t19427-000>
- Jaraba Ramirez, D. L., & Arrieta Carrascal, A. (2012). Etnoenglish: Weaving words, stories and life projects of the Zenú people. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95–104. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7938>
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Kachru, B. (2020). World Englishes and culture wars. In C. Nelson, Z. Proshina, & D. Davis (Eds.), *The handbook of world Englishes* (pp. 447–471). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119147282.ch25>
- Karlsson, J. (2009). Understandings about the interrelationship of gender inequality, poverty and education, and gender-based strategies to reduce poverty: Some findings from two case studies in the South African education sector. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, (81), 71–79. <https://www.jstor.org/stable/27868981>
- Lawrence, S., & Hylton, K. (2022). Critical race theory, methodology, and semiotics: The analytical utility of a “race” conscious approach for visual qualitative research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 22(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/15327086221081829>
- Lendák-Kabók, K. (2023). A gender perspective on language, ethnicity, and otherness in the Serbian higher education system. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(6), 527–541. <https://doi.org/10.1080/015348458.2021.1920415>
- Liddicoat, A. J. (2020). Perspectivas críticas en el aprendizaje intercultural de lenguas. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* (1), 17–38. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/26477>
- Liggett, T. (2014). The mapping of a framework: Critical race theory and TESOL. *Urban Rev*, 46, 112–124. <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0254-5>
- Lin, J. C. P. (2023). Exposing the chameleon-like nature of racism: a multidisciplinary look at critical race theory in higher education. *High Educ*, 85, 1085–1100. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00879-9>
- Lynch, R., & Motha, S. (2023). Epistemological entanglements: Decolonizing understandings of identity and knowledge in English language teaching. *International Journal of Educational Research*, 118, 102118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102118>
- Makoni, S., Kaiper-Marquez, A., & Mokwena, L. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of language and the Global South/s*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003007074>
- Mayorga-Muñoz, C., Pacheco-Cornejo, H. y Treggiari, F. (2017). El rol de la mujer indígena mapuche en la preservación de recursos genéticos y conocimientos tradicionales asociados. Un análisis jurídico desde la perspectiva de género. *Revista Jurídicas*, 14 (2), 29–45. <https://doi.org/10.17151/jurid.2017.14.2.3>
- Ministry of Social Development. (2016). *The Social Report 2016 – Te pūrongo oranga tangata*. Ministry of

- Social Development. <https://socialreport.msd.govt.nz/cultural-identity.html>
- Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (*grounded theory*). Metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (39), 6–13. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/8439>
- Niigaaniin, M., & MacNeill, T. (2022). Indigenous culture and nature relatedness: Results from a collaborative study. *Environmental Development*, 44, 100753. <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2022.100753>
- Ordem, E., Gokhan, O.U., & Cebeci, M.A. (2022). Critical race theory in English language education. *International Journal of Higher Education*, 11(6), 108–113. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n6p108>
- Phillipson, R. (2016). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Preece, S. (2008). Multilingual gendered identities: Female undergraduate students in London talk about heritage languages. *Journal of Language, Identity and Education*, 7(1), 41–60. <https://doi.org/10.1080/15348450701804706>
- Pitre, N. J. & Clarke, V. B. (2017). Cultural Self-Study as a Tool for Critical Reflection and Learning: Integral Analysis and Implications for Pre-Service Teacher Education Programs. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of research on promoting cross-cultural competence and social justice in teacher education* (pp. 76–100). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0897-7.ch004>
- Ralph, N.; Birks, M.; Chapman, Y. (2015). The methodological dynamism of grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4). <https://doi.org/10.1177%2F1609406915611576>
- R'boul, H., & Bueno-Alastuey, M. C. (2022). Coloniality of English teaching in the global South: interculturality, power relations and identity. [Doctoral Dissertation]. UPNA Universidad Pública de Navarra. <https://doi.org/10.48035/Tesis/2454/42960>
- R'boul, H. (2024). *Postcolonial challenges to theory and practice in ELT and TESOL Geopolitics of knowledge and epistemologies of the South*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003322535>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Rodriguez, G. A. (2017, August 29th). *Las mujeres indígenas de Colombia: Tejedoras de vida, de saberes y de paz* [post]. Universidad del Rosario. <https://urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/omnia/las-mujeres-indigenas-de-colombia-tejedoras>
- Samacá, Y. (2020). Towards a decolonial project: A quest between ELT colonial ideologies in the ELTP and the interrelations among its subjects. In H. Castañeda, C. Guerrero, P. Méndez, A. Castañeda, A. Dávila, C. Arias, E. Lucero, J. Castañeda, J. Zoraida, & Y. Samacá (Comps.), *Methodological uncertainties of research in ELT education I* (pp. 163–182). UD Editorial.
- Smith, L. (2005). Decolonizing the English language. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 75–100). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shepherd, S. M., Delgado, R. H., Sherwood, J., & Paradies, Y. (2018). The impact of Indigenous cultural identity and cultural engagement on violent offending. *BMC Public Health*, 18(50). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4603-2>
- Shin, H. (2022). Decolonizing Indigenous-newcomer relations in the teaching of English in education. *International Journal of Educational Research*, 116, 102091. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102091>
- United Nations Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women, & Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (2010). *Gender and Indigenous peoples' education*. United Nations.
- Usma, J., Ortiz, J., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229–254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Velásquez Hoyos, A. P. (2023). English teachers' perceptions of task-based instruction in Risaralda, Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 71–85. <https://doi.org/10.14483/22487085.17878>
- Von Esch, K., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391–421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Windle, J., & Amorim-Possas, L. (2023). Translanguaging and educational inequality in the Global South: Stance-taking amongst Brazilian Teachers of English. *Applied Linguistics*, 44(2), 312–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amac067>
- Wong, S. D., Eng, S., & Von Esch, K. S. (2018). *Critical race pedagogy. Current trends and*

future directions in English language teaching from America. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0926>

Yin, R. (2012). Case study methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods*

in psychology (vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological; pp. 141–155). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-009>

Yin, R. (2014). *Case study research and applications: Design and methods* (6th Ed.). SAGE Publications.

Appendix 1. List of Readings in the Course Visions of the Earth Indigenous Writers

Anzaldúa, G. (2015). *Light in the dark- luz en lo oscuro*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822375036>

Cuasialpud-Canchala, R. (2022). *A brief overview of the representation of "the others"*. [Unpublished document]. Universidad Nacional de Colombia.

Cuasialpud-Canchala, R. (2022). *Educating the others*. [Unpublished document]. Universidad Nacional de Colombia.

Momaday, N. S. (1997). *The man made of words*. St. Martin's Griffin.

Nelson, M. K., & Shilling, D. (2018). *Traditional ecological knowledge: Learning from Indigenous practices for environmental studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108552998>

Rosas-Rodríguez, A. M., Valderrama-Leongómez, M., & Suárez, A. (2020). Women and care:

Disputes and negotiations in academic spaces. *Cuadernos de Pesquisa*, 981–999. <https://doi.org/10.1590/198053147001>

Sen, A. (29th of June, 2021). Illusions of empire: Amartya Sen on what British rule really did for India. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2021/jun/29/british-empire-india-amartya-sen>

Simanca Pushaina, E. (2010). Manifiesta no saber firmar. En M. Rocha Vivas, *Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia* (pp. 104–116). Fundación Gilberto Alzate Avendaño.

Varela, J. (n. d.) La shagra y la papa. (boletín en línea). <https://tierra.fimi-iiwf.org/indigenas-pasto.html#:~:text=El%20Pueblo%20Pasto%20habita%20en,terrenos%20adyacentes%20a%20sus%20viviendas>

Villanueva, L. A. (2014). Defining ethnomusicology. In T. Rice, *Ethnomusicology: A very short introduction*. (pp. 1–10). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780199794379.003.0001>

How to cite this article: Velásquez-Hoyos, A. P., & Giraldo-Martinez, Z. L. (2024). Visions of the Earth: Colombian Indigenous women learning English from a gender-based and multilingual perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3). e8356070 <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356070>

STAKEHOLDER PERSPECTIVES ON THE INTEGRATION OF AFRICAN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION LEARNING: A SOUTH AFRICAN CASE STUDY

PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS LENGUAS AFRICANAS EN EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO SUDAFRICANO

PERSPECTIVES DES PARTIES INTERESSÉES SUR L'INTÉGRATION DES LANGUES AFRICAINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UNE ÉTUDE DE CAS SUD-AFRICAINE

PERSPECTIVAS DAS PARTES INTERESSADAS SOBRE A INTEGRAÇÃO DE IDIOMAS AFRICANOS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO SUL-AFRICANO

Wanga Gambushe

Lecturer, University of Cape Town,
South Africa
wanga.gambushe@uct.ac.za
<https://orcid.org/0000-0002-1627-081X>

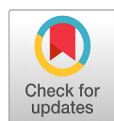
ABSTRACT

Since the dawn of democracy in South Africa (1994), higher education has experienced substantial demographic changes. Despite South Africa's status as a multilingual country with linguistic diversity recognised by the Constitution, higher education institutions inadequately represent this multilingualism. This gap has been identified as a contributing factor to the underperformance of students who speak Indigenous African languages in higher education. Consequently, various policies have been implemented to amplify the presence of African languages in higher education. Employing a case study design, this research aimed to delve into the perspectives of diverse stakeholders in a Cell Biology module at a South African university regarding the use of African languages to support learning in higher education. Students, lecturers, and practical demonstrators were asked about their thoughts on the use of African languages to assist African language-speaking students. Findings revealed a divide in opinion, with students overwhelmingly in favour, lecturers expressing conflicting views, and demonstrators who spoke African languages generally supportive, while others had reservations. In the end, the central question posed is: Whose opinion holds more significance, that of the students or their lecturers?

Keywords: African languages, higher education, multilingualism, mother tongue, language policy

RESUMEN

Desde los inicios de la democracia en Sudáfrica (1994), la enseñanza superior ha experimentado cambios demográficos sustanciales. A pesar de que Sudáfrica es un



Received: 2024-02-01 / Accepted: 2024-08-28

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356130>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-17, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

país multilingüe, cuya diversidad lingüística está consagrada en la Constitución, las instituciones de educación superior no representan adecuadamente este multilingüismo. Esta deficiencia se ha identificado como una causa del bajo rendimiento de los estudiantes que hablan lenguas indígenas africanas en la educación superior. En consecuencia, se han aplicado diversas políticas para ampliar la presencia de las lenguas africanas en las instituciones de educación superior. Mediante un estudio de caso, esta investigación se propuso profundizar en las perspectivas de las distintas partes en un módulo de biología celular de una universidad sudafricana en relación con el uso de lenguas africanas como apoyo al aprendizaje. Se preguntó a estudiantes, profesores y demostradores prácticos qué pensaban sobre el uso de las lenguas africanas para ayudar a los estudiantes de habla africana. Los resultados revelaron una división de opiniones: los estudiantes se mostraron mayoritariamente a favor, los profesores expresaron opiniones diversas y los manifestantes que hablaban lenguas africanas se mostraron en general a favor, mientras que otros tenían reservas. La cuestión central que se plantea al final es la siguiente: ¿Qué opinión es más importante, la de los estudiantes o la de sus profesores?

Palabras clave: lenguas africanas, educación superior, multilingüismo, lengua materna, política lingüística

RÉSUMÉ

Depuis l'avènement de la démocratie en Afrique du Sud (1994), l'enseignement supérieur a connu d'importants changements démographiques. Bien que l'Afrique du Sud soit un pays multilingue dont la diversité linguistique est reconnue par la Constitution, les établissements d'enseignement supérieur ne représentent pas suffisamment ce multilinguisme. Cette lacune a été identifiée comme un facteur contribuant aux mauvais résultats des étudiants parlant des langues indigènes africaines dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, diverses politiques ont été mises en œuvre pour renforcer la présence des langues africaines dans l'enseignement supérieur. En s'appuyant sur une étude de cas, cette recherche a eu pour but d'explorer les perspectives des différentes parties prenantes du module de biologie cellulaire d'une université sud-africaine en ce qui concerne l'utilisation des langues africaines pour soutenir l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Des étudiants, des enseignants et des démonstrateurs pratiques ont été interrogés sur leurs opinions concernant l'utilisation des langues africaines pour aider les étudiants parlant une langue africaine. Les résultats ont révélé une division des opinions, les étudiants étant majoritairement favorables, les enseignants exprimant des points de vue variés et les démonstrateurs parlant des langues africaines étant généralement favorables, tandis que d'autres émettaient des réserves. Au final, la question centrale posée est la suivante : quelle est l'opinion la plus importante : celle des étudiants ou celle de leurs professeurs ?

Mots-clés : langues africaines, enseignement supérieur, multilinguisme, langue maternelle, politique linguistique

RESUMO

Desde o início da democracia na África do Sul (1994), o ensino superior passou por mudanças demográficas substanciais. Apesar do status da África do Sul como um país multilíngue com reconhecimento constitucional da diversidade linguística, as instituições de ensino superior não representam adequadamente esse multilinguismo. Essa deficiência foi identificada como um fator que contribui para o baixo desempenho dos alunos que falam idiomas indígenas africanos no ensino superior.

Consequentemente, várias políticas foram implementadas para ampliar a presença dos idiomas africanos no ensino superior. Empregando um projeto de estudo de caso, esta pesquisa teve como objetivo aprofundar as perspectivas de diversas partes interessadas no módulo de Biologia Celular em uma universidade sul-africana em relação ao uso de idiomas africanos para apoiar o aprendizado no ensino superior. Estudantes, professores e demonstradores práticos foram questionados sobre suas opiniões a respeito do uso de idiomas africanos para auxiliar os alunos falantes de idiomas africanos. As descobertas revelaram uma divisão de opiniões, com os alunos majoritariamente a favor, os professores expressando opiniões variadas e os demonstradores que falavam idiomas africanos geralmente apoiando, enquanto outros tinham reservas. No final, a pergunta central é: Qual opinião é mais importante: a dos alunos ou a de seus professores?

Palavras-chave: línguas africanas, ensino superior, multilinguismo, língua materna, política linguística

Introduction

This research investigates the perceptions of key stakeholders in the Cell Biology course at Rhodes University (RU). At a macro level, the examination occurs within the context of South African higher education (HE), historically dominated by English and Afrikaans as the primary languages for high-function roles, including the medium of instruction (MoI). South Africa's indigenous African languages faced marginalization under the colonial and apartheid systems, hindering their development as languages of the academy. It was only post-1994 that 9 indigenous African languages gained official status and it became possible to use them in HE. Legislative measures were introduced to "elevate the status and advance the use of these languages" (South African Government, 1996, p. 3).

4

This study aims to comprehend the perspectives of students, lecturers, and demonstrators regarding the utilization of African languages to facilitate learning, in order to inform teaching staff, university administrators and policy makers about the best way to support English Additional Language (EAL) students. This study is grounded on a theoretical framework of the benefits of mother tongue education and fluid language use, which is a characteristic of many African language speakers (Makoni & Pennycook, 2007). These key concepts were chosen because the primary objective of the study is to understand how EAL students can be best supported by giving full use to their linguistic resources.

Located in the Eastern Cape province of South Africa, RU is a historically white English institution situated in the small town of Makhanda. It incorporated isiXhosa into its Language Policy (2003/2005/2014/2019; Rhodes University, 2019) as one of its official languages alongside English and Afrikaans. The inclusion of more Black students since 1994 necessitated adjustments by the university to address the evolving landscape, including considerations related to language.

Rationale Behind the Use of African Languages to Support Learning in HE

African languages have not yet achieved full functionality within the South African higher education system. The choice of the phrase "full functionality" is intentional, distinguishing it from a complete lack of functionality. While students currently employ African languages in learning situations, they typically use them in small group situations, often without the guidance of a lecturer or tutor proficient in the language/s (as the data will demonstrate). It is essential to note that the absence of a lecturer proficient in an African language does not stop learning, but there is always a risk that students could share inaccurate information with each other if unguided (see Gambushe et al., 2017).

Since 1994, the landscape of the higher education sector has undergone significant changes from the apartheid era. Notably, HEI's are no longer racially segregated. Participation rates, particularly among the Black population, have seen a considerable shift (South African Council on Higher Education, 2020). Prior to the democratic transition, access to HE was dictated by race, with specific universities designated for different racial groups. Universities were categorized into Afrikaans medium institutions, English medium institutions and Black universities serving Black, Indian, and Coloured students (Bunting, 2004). In adherence to apartheid policies, historically white institutions enjoyed better funding, resources, and offered postgraduate research programs that were unavailable in historically Black institutions (Davis, 1996, Llorah, 2006).

Originally designed to align with the apartheid concept of "separate development," HE was envisioned as a homogenous space, with specific universities assigned to different race groups, minimizing racial mixing. However, the transition to democracy brought about significant changes, transforming previously homogenous universities into heterogeneous institutions. Despite the

shifting demographics over the years, many historically white institutions have not undergone sufficient transformation to adequately accommodate Black students (Muraina et al., 2024). This is particularly evident in cases where Black students gain entry to historically white institutions, which were initially established with a specific group in mind. Subsequently, the character and institutional culture of such institutions often lack inclusivity for Black students (Bangeni & Kapp, 2008), making the language factor one of the critical challenges, as all universities in South Africa currently utilize English and Afrikaans as MoI alienating those who are not proficient in these languages (Madiba, 2010, p. 334).

I contend that the consideration of the LoLT is critical in addressing the questions of inclusion and transformation. The incorporation of African languages in HE would contribute to a more inclusive and HE landscape that aligns with the diverse cultural and linguistic richness of South Africa. Mamdani (2017) asserts the necessity of institutional structures and spaces where the experiences of isiXhosa, isiZulu, and Tshivenda speakers can be theorized. This argument stems from the historical context wherein Afrikaans attained status as a language of high culture through “single-minded political will accompanied increasingly by social, political and economic power in the speech community” (Ridge, 2001, p. 26). While acknowledging that the incorporation of African languages in HE is not the silver bullet, it is identified as a significant step toward progress. Batibo (2010) supports this perspective, contending that no developed country in the world achieved its development through the strength of a foreign language.

Since 1994, there has been an expansion of access for Black students in HE; however, a persistent challenge has emerged regarding the success rates of these students (South African Council on Higher Education, 2007, 2010, 2020). The issue of success is paramount because emphasizing increased access loses its significance if a substantial number

of students, particularly Black students, do not graduate. At the exit point, white students demonstrate significantly higher success rates than their Black counterparts (South African Council on Higher Education, 2020). The existing disparities in success rates underscore the importance of addressing why Black students are not performing as well as their white counterparts and what measures should be implemented to rectify this situation. It is worth noting that the majority of Black students in the HE system primarily speak an African language as their native tongue. Given that language has been identified as one of the factors contributing to the underperformance of African language-speaking students (Manik, 2015, p. 238), there is a compelling need for a comprehensive discussion about the role of African languages in HE and how their integration can be optimized to enhance academic success. Moreover, it is important to acknowledge that other socioeconomic factors also contribute to the underperformance of Black students.

The recognition of African languages as official languages in South Africa occurred post-1994 when the Constitution officially acknowledged nine indigenous African languages, in addition to English and Afrikaans. Notably, isiXhosa, spoken by approximately 16% of the population, was one of the languages included, ranking as the second most spoken language after isiZulu (Statistics South Africa, 2022). With the official status of African languages secured, there was a crucial need for policies to deepen their relevance, particularly in sectors such as higher education. The Language Policy for Higher Education (—LPHE— South Africa Department of Higher Education and Training, 2002), issued by the Minister of Education, played a pivotal role in guiding the development of a multilingual higher education sector. The LPHE is currently in the process of being replaced, as the Department of Higher Education and Training publishes a Language Policy Framework for Higher Education (South Africa Department of Higher Education and Training, 2020). However, since the data for the

present study was collected prior to the 2020 document, the 2002 document will be the reference for this study (South Africa Department of Higher Education and Training, 2020). A key recommendation from this policy was the mandate for all HEIs to formulate and publish language policies specifying the official languages within the institution. Furthermore, these policies were required to include provisions for the development of African languages, acknowledging their historical marginalization. Another significant document in this context is the *Ministerial Report on the use of African Languages as Mediums of Instruction in Higher Education*, initially published in 2003 and subsequently revised in 2015 (South Africa Department of Higher Education and Training, 2003, 2015). The most noteworthy recommendation from the 2003 report, pertinent to the current study, is the directive that all HEIs must adopt one or more African languages for development as MoI alongside English and Afrikaans in the future. These policy frameworks collectively aim to foster the integration and elevation of African languages within the HE landscape.

Educational Benefits of the Mother Tongue

Indeed, there is a widely shared consensus within the scholarly community regarding the educational benefits of mother tongue instruction. According to Okedara et al. (1992), “mother tongue refers to the initial or first language of contact, naturally and normally acquired, this is a language that is acquired by one from the earliest stages of one’s life” (p. 92).

The term “mother tongue” refers to a language that a child acquires naturally in the home environment from the people around them. As noted by Obanya (2004), the mother tongue is often “the most frequently used and the most perfectly mastered by the individual” (p. 5) who speaks it. It serves as the primary language of initial contact, becoming the medium through which, a child develops cognitive and affective abilities. This is because it is the language they use to grasp initial

concepts and engage with their surroundings (Batibo, 2010).

Language is the medium through which education unfolds, and the manner in which it is used to deliver educational content significantly impacts a student’s understanding. Therefore, it becomes crucial for schools to ensure that students are competent in the language of learning and teaching. The mother tongue is particularly emphasized as an optimal medium for education, especially during the initial stages of instruction. By utilizing the mother tongue, schools can enhance the understanding and absorption of educational content, as it is the language most familiar and proficiently mastered by the students. UNESCO (2010, p. 31) and Fafunwa (1990) advocated for the extension of mother tongue education to as late a stage in education as possible, emphasizing its positive impact on strengthening the cognitive abilities of students. The significance of the mother tongue in the learning process is rooted in the idea that children learn based on linking new knowledge to what is already familiar to them. The mother tongue, being the most familiar language to the student, is considered the most effective medium for accelerating the learning process (Kioko et al., 2014). It serves as a bridge between what is already known and what is yet to be learned. Because the academic language may not be everyone’s mother tongue, it stands to reason that a student whose mother tongue aligns with the language upon which the academic language of the discipline is based will have an advantage over a student whose mother tongue differs. This recognition underscores the importance of acknowledging and utilizing the African mother tongue as a valuable educational tool that enhances students’ cognitive abilities and facilitates a smoother transition into new knowledge and academic language (Dogamo Doda & Narayana, 2015).

Despite the widespread acknowledgment of the importance of the mother tongue in education, particularly in the South African and broader African context, African language-speaking children

typically experience instruction in their mother tongue for only the first four years of their schooling. After this initial period, there is a swift transition to one of the former colonial languages, such as English, French, or Portuguese (Bamgbose, 1991; UNESCO, 2010, p. 6). This rapid shift occurs during a critical developmental stage for the child, where concepts are beginning to take shape, and the process of understanding them has just commenced. This phase is crucial in nurturing students and honing their concept development skills, a process that can span anywhere between seven and fourteen years (Cummins, 2009). A linguistic foundation established during this period is highly significant, especially concerning how a second language is acquired. Proficiency in the mother tongue plays a pivotal role in facilitating the acquisition of a second language. Therefore, recognizing the importance of maintaining the mother tongue during these formative years is essential for fostering a strong foundation for subsequent language acquisition and overall academic development.

The notion that students grounded in their mother tongue can learn a second language more efficiently finds support in Cummins and Swain's (1986) Common Underlying Proficiency model. This model suggests a relationship between the first and second language in literacy-related skills, positing that, although the two languages may differ in surface structure, there exists a common underlying proficiency at the cognitive level that facilitates the acquisition of a second language. This hypothesis is reinforced by Skutnabb-Kangas and Toukoma's (1976) research on the children of Finnish migrants to Sweden, which revealed that the level of competency in Swedish was directly linked to the level of competency in Finnish prior to their migration. This aligns with Cummins and Swain's (1986) interdependence hypothesis, which asserts an interdependence between the first and second language. The extent to which a student has acquired proficiency in their first language will influence their acquisition of a second

language. This hypothesis holds relevance in the South African context, particularly with students who switch to English before their mother tongue has sufficiently developed. Such an early switch may leave them without fully developed proficiency in either their African language or English. Recognizing and preserving the role of the mother tongue becomes imperative in fostering a more effective pathway for second language acquisition.

Cummins (1980, p. 177) introduces the concepts of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). According to him, CALP (Cummins, 1980), pertains to "those aspects of language proficiency which are closely related to the development of literacy-related skills in L1 and L2" (p. 177). On the other hand, BICS encompasses skills such as fluency, accent, and those associated with routine conversational communication. Cummins (1980) further notes that CALP-related skills are context-reduced, while BICS skills are context-embedded. To elaborate, a student who has developed BICS in a language possesses the ability to engage in routine conversational communication, while a student with CALP can read a text, extract academic information, and make inferences using only the text, without relying on additional contextual cues, facial expressions, etc. These two paradigms have found resonance in the South African context, particularly concerning how English Additional Language students are addressed in HE. The distinction between BICS and CALP becomes essential in understanding the language proficiency levels required for academic success and effective communication in various contexts.

The challenges faced by students who speak languages other than English (LOTE) are well-demonstrated in studies conducted by researchers such as Paxton (2007, 2009) and Madiba (2010, 2011). These studies highlight that LOTE students, particularly those from government schools in townships and villages, encounter difficulties with

the linguistic demands of HE. Findings underscore the necessity for additional support and advocate for a multilingual approach in HE to better accommodate these students. The majority of LOTE-speaking students hail from educational backgrounds where learning was facilitated through the use of both English and their mother tongue to explain content. It is within this educational context that the translanguaging theory has gained relevance in South Africa.

Translanguaging theory encourages the flexible and dynamic use of language, emphasizing the fluid movement between languages to support effective communication and learning (Hurst & Mona, 2017). In the South African context, where students bring diverse linguistic backgrounds to HE, the application of translanguaging principles may help bridge the linguistic gap and enhance the overall educational experience for LOTE students (Makalela, 2015).

8

According to García and Wei:

translanguaging is an approach to the use of language, bilingualisms and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has traditionally been the case, but as one linguistic repertoire with features that have been socially constructed and belong to two separate languages. (2014, p. 2)

Translanguaging theory has gained relevance in South Africa as it acknowledges and validates the linguistic reality of many students who speak LOTE across the country. Numerous students, both in basic education and HE, exhibit a linguistic repertoire characterized by language fluidity. This fluidity often involves a seamless transition between an African language and English or even among multiple African languages and English (the medium of instruction). In basic education, students typically receive support from their teachers in both their mother tongue and English, leveraging their language fluidity for effective learning. However, this support tends to diminish when these students progress to HE. One contributing factor is the predominant presence of

English and Afrikaans-speaking teaching staff in HE, many of whom may not be proficient in any African language (cf. Mesthrie, 2008). This language gap in HE deprives LOTE students of the linguistic support they had during basic education.

The upcoming sections will illustrate both the lack of support for LOTE students in HE and the positive impact that such support can have when made available. The exploration of this data will shed light on the challenges faced by LOTE students and the potential benefits of adopting a translanguaging approach to bridge the linguistic gap.

Data Collection Methodology

This study was structured as a single case study, focusing on the examination of the use of African languages in the Cell Biology course at RU by students who speak LOTE, and the exploration of various stakeholders' perspectives regarding the use of African languages in teaching and learning within the Cell Biology course. Yin (1993, p. 13) defines a case study as “an empirical study that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context.” In this particular study, the phenomenon under investigation was how Rhodes University’s multilingual language policy influences the teaching and learning dynamics in the cell biology module. At the micro level, the module served as a case study, delving into the utilization of languages other than English in teaching and learning spaces. At the macro level, the study explored the broader implementation of multilingualism at RU in alignment with the university’s language policy, which recognizes three official languages (English, isiXhosa, Afrikaans). Case study research, as highlighted by Thomas (2011), offers advantages such as providing a researcher with a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation and enabling an in-depth examination of a specific occurrence. The chosen approach allows for a nuanced exploration of the complexities surrounding the use of African languages in the Cell Biology course and the broader implications within the context of RU’s multilingual policies.

While generalizing from case study findings is often challenging, it can be plausible in the context of this study. Although the focus was on LOTE students and other stakeholders in the cell biology module at RU, the challenges faced by LOTE students extend beyond this specific case. Numerous studies, including those at institutions like the University of Cape Town (cf. Madiba 2010, 2011; Paxton 2007, 2009; Bangeni & Kapp, 2008) have documented similar struggles. The findings of this study enable the identification of patterns, linking data points to make informed generalizations. To minimize researcher bias, efforts were made to avoid attachment by limiting time spent with participants. Interviews were conducted on a one-off basis. Additionally, a questionnaire was administered to ensure data integrity and prevent selective bias in sample collection.

A questionnaire survey was conducted with the aim of gathering data on students' language and schooling backgrounds, as well as their opinions regarding the use of African languages in HE. This survey was administered to over 300 cell biology students. Questionnaire surveys prove beneficial when dealing with a potentially high number of respondents, facilitating the organization of data (Schleef, 2014, p. 43). Through the questionnaire, a snapshot of the language, schooling backgrounds, and opinions on African languages was obtained from 64% of the respondents in the Cell Biology class.

Interviews were undertaken with students who expressed their willingness to participate, as indicated in the questionnaire. Additionally, teaching staff, including lecturers in botany and cell biology, as well as demonstrators in cell biology, were also interviewed. According to Seidman (1998), interviews are conducted to gain insights into the experiences of individuals and their interpretations of those experiences. Cohen et al. (2011, p. 409) argue that interviews offer participants a chance to interpret their world and express their perspectives. In the context of this study, interviews played a crucial role in addressing lingering

questions from the questionnaire survey, allowing for follow-up inquiries. Moreover, interviews provided participants with an opportunity to articulate their opinions on the use of African languages in HE teaching and learning.

In terms of data collections ethics, all the participants were asked to sign participant consent forms that displayed the following:

- I have been informed that I can stop the interview at any point.
- I have been informed that my identity will be protected, and I will assume a pseudo name.
- I have been informed that this interview will be recorded in an audio device.
- I have been informed that this material will be used for research purposes only.

Student and Teacher Perspectives on the Use of African Languages in Cell Biology

As mentioned earlier, a questionnaire was conducted to gather background information, including the language and schooling backgrounds of the Cell Biology class. The data is presented in Table 1.

Table 1 Student Language Profile

Respondent Options	Numbers Per Response	Percentage (%)
IsiXhosa	46	21
English	100	47
IsiZulu	14	7
Sesotho	6	3
Setswana	6	3
Shona	11	5
Ndebele	2	1
Tshivenda	2	1
Sepedi	13	6
Afrikaans	3	1
SiSwati	3	1
Tsonga	4	2
Other	5	2
Total	215	100

The data revealed that 53% of the 215 respondents had a LOTE as their mother tongue, with isiXhosa (an official language of RU) constituting 21%. Other African languages and Afrikaans accounted for the remaining 32%, distributed on a sliding scale from 7%. The remaining 47% consisted of students who identified English as their home language.

For this study, three lecturers were interviewed. The primary course convenor, responsible for teaching the initial segment, was one of the interviewees. The second lecturer, a Botany instructor, initiated the study upon observing a success rate disparity between LOTE and English-speaking students and sought to understand the reasons behind it. The third lecturer interviewed was the Extended Studies lecturer. Extended Studies refers to university programs in South Africa that accept students who might not have the required points to enter a degree program; those students gain alternative entry on an extended degree program in order to be given extra support. These students are enrolled in an extended degree program, attending mainstream classes while receiving additional tuition in the same course to enhance their learning. Notably, both mainstream lecturers were English speakers, while the extended studies lecturer was a Shona home language speaker.

Among the 24 demonstrators in the course, only five spoke LOTE. Two of these were replacements for others who left, resulting in only three LOTE-speaking demonstrators out of the 24. However, out of the total 24 laboratory demonstrators, only six participated in interviews. Of these six, only two spoke LOTE, while the remaining four spoke English.

This study sought to understand the perceptions of various stakeholders in the cell biology module regarding the use of LOTE in order to gauge their opinions. This exploration was deemed crucial in light of the proposal outlined in the Ministerial report on African Languages as Mediums of Instruction (South Africa Department of Higher

Education and Training, 2003) advocating for the development of indigenous African languages as mediums of instruction (Department of Higher Education and Training, 2003). Consistent with this report, RU embraced isiXhosa as a language to be cultivated for future use as a medium of instruction alongside English. Beginning with students, there was a predominant inclination among them in favour of utilizing LOTE to support learning. The reasons articulated for this preference varied, with many citing perceived cognitive and affective benefits. Another perspective expressed by students emphasized language parity and equality as motivating factors.

Interviewed Student-1 expressed strong support for using LOTE in HE, sharing a personal experience. The student highlighted the difficulty of learning solely in English, leading to a point where attending classes became unproductive due to a lack of comprehension of the content being presented. In response, the student resorted to using YouTube videos in their room as a supplementary learning resource to grasp the course material. Notably, the course convenor and lecturer, who taught the initial segment of the course, also provided YouTube videos accompanying each lecture. These videos were found to be beneficial by students, as they helped to concretize abstract concepts, contributing to a better understanding of the course content. The student went on to say:

Student-1: I think people, especially us, for people who don't understand, we will attend lectures more, because for me I was at a point where I was like I don't get this guy, like Mr. What not [laughs]. He is always like I haven't been attending lectures, because I was like I don't get why I should go to lectures if I don't understand you know, but when I get to my room, I watch YouTube videos, yea like I am able to express like you know like I don't know, like I am able to talk to myself in a way.

This student exhibited frustration with the exclusive delivery of content in English and believed that support in isiXhosa would provide assistance, potentially encouraging regular attendance

in class. Similar sentiments were echoed by other interviewed students.

Student-2: It sometimes happens that you think you understand something in English but in reality, it turns out that you did not, but if isiXhosa was used to help you understand, you would be sure about what you know and what you do not.

This particular student viewed the use of LOTE as a tool that would ensure that what they believe to know aligns with the lecturer's intended meaning. Another interviewed student expressed support for LOTE (isiXhosa) as a way to promote language equality, rather than primarily for supporting their own learning.

Student-4: If the university states that policy, then it is a good thing. At the end of the day the languages are parallel, they are equal.

Despite the majority of interviewed students expressing support for the use of LOTE, they encountered a challenge in the practical implementation of LOTE. This challenge arose within the context of not all students desiring the use of LOTE in their teaching and learning. The dilemma they faced was how, for example, isiXhosa could be integrated without causing discomfort for those who did not speak the language or had no interest in using it. One student proposed a solution in the form of an isiXhosa Academic Development class (ADP). This additional class, conducted in isiXhosa, would be offered voluntarily to students alongside the standard class attended by everyone.

Student-5: Yea and like its gonna give students more, it will motivate them in a way to go to the isiXhosa ADP rather than going to lectures and stuff. They will be like you know what, I wanna go to the Xhosa ADP and get excited about it. It will gain their confidence. Because now the thing is you won't be confident, like with me I am always shy to express, like my \mom would always tell me that Zintle you are good, I don't know what you are afraid of, because I am afraid of being judged. Let's say I don't get something right, I feel dumb I am like yhoo, I can't even like even if I know an answer I won't answer in class, but let's say maybe if someone answers I would be like that's my answer, so that the thing about me.

While the interview responses were predominantly positive towards the introduction of LOTE to support learning, it's essential to note that this data was collected from a small sample, considering the class had over 300 students. To address this, a similar query was included in the survey to canvass views on the same topic from a larger pool of respondents, allowing for a comparison between qualitative and quantitative data. The question posed was: "If I learn something in my mother tongue, I will be able to explain it better in English." This question was directed to students who indicated that they spoke LOTE. The results showed that 177 students responded to this question, with 66% responding with a 'Yes' and 34% responding with a 'No'. This indicated that a majority of students agreed that incorporating African languages in their learning would be beneficial.

The opinions of the lecturers were intriguing as they exhibited considerable variation among the three individuals. The first interview was with the course convenor, who expressed support for the use of more African languages in teaching and learning up to a certain extent.

Lecturer-1: I think it's actually a very interesting question for one and my thoughts are that we really need to, as teachers we need to be understanding of the needs of our students and I think a lot of our students at Rhodes are English second language speakers. I think if we could augment our curriculum with components of their first language. I think it can only improve their learning, I am not saying we should do away with English completely, but I think especially earlier on, in the early years. Uhm, first year, second year and maybe sort of in inverted comas a "weaning" process off as much assistance but I think we should be and could be doing more to add to our curriculum.

He also drew a connection between naming animals in African languages and their inherent connection to nature.

Lecturer-1: In terms of biology, there are some really interesting terms and phrases that come out of African languages that I find fascinating in the field I work in. Animal and plant names and how they are derived.

So, it actually makes a lot of sense when you know those terms because they seem to come from a more common-sense origin, if you know what I mean. The name of giraffe is related to what it eats and so on. So, I think there is a place for us to be using it more and especially in our foundation level courses like Cell Biology, and I think biology, in general life sciences, and biology in particular lends itself to the use of more an increased use of African languages because of how the natural world is so interlinked with community life in a lot of African cultures and I think it's a fantastic addition.

In contrast, the Botany lecturer held an opposing view, expressing disapproval of using African languages in HE. His argument encompassed two aspects. Firstly, he questioned how the use of a specific African language could function in the context of heterogeneous classes with multiple languages. Secondly, he argued that employing any African language in teaching and learning would be a disadvantage to students in the long run, given that English is the dominant language of science.

12

Lecturer-2 Teaching students in an African language would be disadvantaging the students for longer, because eventually they are going to out in the big wide world and do things in English.

The Extended Studies lecturer endorsed the use of African languages, but akin to the Botany lecturer, expressed concern about the repercussions of using an African language with students who must operate in English globally. He believed that a scenario allowing for code-switching would be preferable. However, he also grappled with how code-switching would function when students spoke languages that are not mutually intelligible.

Lecturer-3: I think it will be valuable if there was code-switching rather than just one language, but unfortunately by the nature of the classes we have got people who speak Xhosa, Zulu, Tswana, Sesotho, and Tsonga. I have seen those groups. How then, which language do you code switch amongst them and be able to reach all of them because when you speak Xhosa the Tswana's will be saying but sir what are you saying.

Turning to the third group of role players in the Cell Biology class, the demonstrators, their views

revealed an interesting dynamic centered around an English/Afrikaans versus African language fault line. Demonstrators who spoke African languages were staunchly in favour of the use of isiXhosa in teaching and learning, while those who were English monolingual or English-Afrikaans bilingual leaned towards an English-only scenario.

For example, Demonstrator 1, whose mother tongue is isiXhosa, was asked about their thoughts on the use of African languages in teaching and learning in the cell biology module, and their response was as follows:

Dem-1: Yes, . . . I would really love the idea of bringing multilingualism on the table because it's not very easy for all students to understand English like immediately some of them are from those schools where you don't really grasp all the concepts in English and you not taught proper English. Yea, so you struggle now, when everyone is trying to talk English, your lecturer is English, everyone is English. So, it would be good to bring maybe a second language, maybe Xhosa, which is the dominant language in the Eastern Cape. It would be good; it would be a good idea.

A similar view was shared by Demonstrator 6, who was also isiXhosa speaking,

Dem-6: There could be a significant role that the mother tongues can play, because you find out that most of them, what I have noticed that they will think in their native language, and then try to translate that into English, and then if you try to incorporate the African languages into discussions to make them understand the concepts better, then in terms of laying it down they can revert to English.

On the other end of the spectrum, the English-speaking demonstrators were supportive of the idea of involving African languages in teaching and learning. However, one argued that this had the potential to "detract a bit" because RU was an English university.

Dem-4: It would be good, but people who are here, where they only speak English, if they are now being taught in another language that they don't understand, so it might pose some issues, but I can definitely see where it might be beneficial, and it might be more

in a specific case or in certain things where it would be better, but maybe as a whole, I don't know. I can definitely see where it might have value, but in some cases, it might like detract from that a bit.

Demonstrator 2 had views that were similar to the lecturer who was convenor, that there is a place for African languages but up to certain a point though.

Dem-2: Yeah no, definitely, if you need to, if someone is not understanding and you need to convey an important point, but then again, English is one of the most general, most common languages. So, it will be useful to train them in English as well, so they understand more English, but you do need to reach them first in their languages to engage them.

Demonstrator 3 had a view that English must be forced on students in high school, but also acknowledged that this is not a straightforward issue.

Dem-3: Yah, I don't know, at school level I think English must be forced on students because it is an international language, its used internationally. So, I think, I think the focus must be on English, but it's, yeah, it's difficult to say. Obviously, some people don't have that privilege of learning English at school. So, in some cases it might be better to use other languages as well.

Students were also asked if they would be willing to use teaching and learning materials if they were made available in an African language, specifically isiXhosa. In the questionnaire survey, 58% of students responded in the affirmative, while 42% responded in the negative. In contrast, during the interviews, all of the respondents indicated that they would be willing to use learning materials in isiXhosa.

Student-6: Yea it would be very productive if I could have a Xhosa Cell Biology dictionary kind of thing, I think it would be very, I think it would assist me a lot.

While another said:

Student-5: Yea, I would yea, because it's gonna make me understand faster.

Data Analysis

Starting with the students' views on the use of African languages, it is significant that a student

gave up attending classes because of not being able to follow the language medium and content in class. It must be said upfront that this was not a reflection on the lecturers' ability to teach cell biology; instead, it was a language and other issues including preparedness for HE. This student, and perhaps some others, who did not avail themselves for an interview, struggle because the language support that was once offered by their basic-education teachers in isiXhosa was no longer available at the English-medium university with English monolingual lecturers. The example of this student demonstrates why institutions of higher learning in South Africa must take the inclusion of African languages in teaching and learning contexts seriously.

Part of the taking for granted is influenced by the fact that those who are monolingual English speakers navigate a world in which their language is privileged, and bi/multilingual people always have to accommodate them in conversations. This tends to give them a skewed worldview in which they are unable to identify with the struggles of those whose experience in the world has been about navigating the educational world using a second language. The importance of incorporating African languages is underscored by Mamdani (2017) when he asked, "Where is the space (in higher education) in which the experiences of Zulu, Xhosa, and Tshivenda speakers can also be theorized?" He argued that, in order for Afrikaans to be a language of power and high culture, the Afrikaners brought it to the center of academic debates among other language development efforts.

At the cognitive level, the fact that this student struggled to follow in class is consistent with the BICS versus CALP paradigm (Cummins 1980). For the most part, all lectures were conducted using lecture slides with some pictures of cells, etc. Students had to listen to the lecturer and make sense of the text using the text. However, the use of YouTube videos allowed the student to move the concepts they dealt with from the abstract to the concrete level. This is in line with students who have not developed cognitive academic language

proficiency; they struggle to decode texts using only texts and need extra aids to lead them to the point of understanding. The question then is, would the use of isiXhosa mean that students will suddenly develop CALP in English or isiXhosa? The answer to the question is they probably won't, but students, like this one, have come through the translanguaging pedagogy that is unrecognized officially in the schooling environment but is applied by teachers.

Through the use of both English and isiXhosa, students would be allowed to use all of their language resources; they can reach into their common underlying proficiency to get what they need to make sense of the work in any of the two languages. Mamdani speaks about incorporating African languages for representation recognition, but translanguaging goes beyond recognition to the cognitive level of meaning making. One of the great differences in translanguaging approaches between the Global South and the Global North is that the latter has taken up translanguaging for recognition of different cultures while leading students towards the dominant language (English, German, etc.). And in the Global South, translanguaging goes beyond that to meaning making and cognition; as such, it is a pedagogic strategy (Heugh, 2015).

Based on the student interviews, an English-only environment seems to be detrimental to students' confidence; they are not sure what they know and what they do not know, second-guessing themselves because of the language barrier. This is something English-speaking students do not have to deal with, as Paxton's interviewee (2007) reported: "it's easy to learn in your language because with English, you first have to learn the language."

That is why Batibo (2010) argues that the use of the first language has the benefit of making the school environment a familiar place because the language used in both environments is the same, it is inviting, and that gives confidence. This point is

important when linked with the views of the lecturer who was also the convenor. He argued that it would be good to use African languages because in biology there are interesting terms and phrases that relate an animal to what it eats, for instance. This was interesting because it is true; a giraffe, for instance, in isiXhosa is "indlulamthi," which roughly means the passer of a tree. This is because a giraffe has a very long neck and eats from tall trees, as such it is taller than trees or surpasses trees with its long neck. This is a good example of that common sense place and that connection between animals and the world around them, which shows that there is nothing to lose; in fact, there is more understanding to be gained by incorporating African languages.

One of the reasons often put forward for why African languages cannot be used for teaching and learning is the view of multilingualism as a problem. The African continent is very multilingual, leading to the argument that using any one language will disadvantage those who do not speak the language being used. South Africa had a unique experience in which many of its nine provinces have a dominant African language. This is why the Ministerial report on African languages as mediums of instruction (2003) recommended that each institution must adopt one language that it can develop for future use as a medium of instruction (South Africa Department of Higher Education and Training, 2003, 2015).

There was a concern from some of the demonstrators about the use of one language over the others. Still, it needs to be understood that isiXhosa at RU has special privileges as the language to be developed for future use as a medium of instruction. Additionally, if this fear is always present, this means that no African language will ever develop to be a language of high function. The number of respondents also indicated that a larger proportion were isiXhosa mother tongue speakers. This indicates potential for the proposed voluntary isiXhosa ADP class suggested by one of the respondents. Due to the mutual intelligibility of

the Nguni languages (isiXhosa, isiZulu, isiSwati, isiNdebele), an ADP class can be organized in a translanguing manner to accommodate more than just isiXhosa. Such a class would offer the kind of support that is familiar to those students who have always had a teacher who taught using both their mother tongue and English.

The final point to discuss is the question of disadvantage through the use of African languages to teach. Indeed, English is a very dominant language in high-function spaces, but Alexander (2000) argues that English is unassailable, but also unattainable. Arguing that students need more English because it is the dominant language does not address the fact that they do not have the very specific conditions (good teachers, good schools, etc.) to ensure that they receive good English tuition. The argument that students who have an English “deficit” need more English is not a new one.

Cummins and Swain (1986) dealt with this by demonstrating that exposure to more English does not lead to enhanced English proficiency. What is needed is Mother Tongue-Based Bilingual Education (MTBBE), which would ensure that students receive an education that is in a familiar language and have access to English competency as well. It is interesting, though, that the argument that speaking or developing African languages will be a disadvantage is never used for Afrikaans. The Afrikaans language is only spoken in South Africa, just like isiXhosa is, but Afrikaans never meant Afrikaners are less scientists or are disadvantaged scientists. What is needed is a balance between local and international needs, and these two things can be balanced through translanguaging and an education policy that ensures that the mother tongue also plays a prominent role alongside English.

Conclusion

This research has established that there is support for more use of African languages in teaching and learning situations from students who speak

the languages. This support is influenced by the struggles the same students go through with understanding the English language through which the content is delivered and the alienating environment in HE. Most of these African language-speaking students come from backgrounds in which they had the aid of teachers who used a translanguing pedagogy in which English and their mother tongue were used side by side.

This study also found that there are differing opinions among the lecturing staff, with one supporting an increased use of African languages in the early years, another believing that the use of other languages will be a disadvantage for students in the long run, and the third lecturer preferring a code-switching model that still focuses on English.

Demonstrators were also of differing opinions, with some believing in the use of African languages to support students without reservations, particularly those who were speakers of African languages themselves. On the other hand, some demonstrators believed that there can be some use of African languages, but this must be a measure leading towards more English tuition, as English is an international language. All these views demonstrate that there is a divide in opinions between those who teach and those that are taught.

References

- Alexander, N. (2000). English unassailable but unattainable. The dilemma of language policy in education in South Africa. *PRAESA Occasional Papers* No. 3. PRAESA.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the nation: The language question in Sub Saharan Africa*. Edinburg Press.
- Bangeni, B. Kapp, R. (2008). Shifting language attitudes in a linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4), 253–269. <https://doi.org/10.2167/jmmd495.0>
- Batibo, H. M. (2010). The use of African languages for effective education at tertiary level. In P. Maseko (Ed.), *Terminology development for the intellectualisation of*

- African languages*. PRAESA Occasional Papers. No. 38. PRAESA.
- Bunting, I. (2004). The higher education landscape under apartheid. In N. Cloete, P. Maassen, R. Fehnel, T. Moja, H. Perold, & T. Gibbon (Eds.), *Transformation in higher education: Global pressures and local realities in South Africa* (2nd revised ed.; pp. 35–52). Kluwer Academic Publishers.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187. <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R., Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 19–35). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-005>
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory research and practice*. Longman.
- Davis, J. (1996). The State and the South African University system under Apartheid. *Comparative Education*, 32(3), 319–332 <https://doi.org/10.1080/03050069628740>
- Dogamo Doda, A., & Narayana T. (2015). The benefits and challenges of mother tongue based education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 2(5), e4.
- Fafunwa, A. B. (1990). Using national languages in education. A challenge to African educators. In UNESCO UNICEF (Eds.), *African thoughts on the prospects for education for all* (pp. 97–110). UNESCO Regional Office for Education in Africa.
- Gambushe, W., Nkomo, D., & Maseko, P. (2017). Using African languages to teach science in higher education. In R. Kaschula, E. Wolff, & P. Maseko (Eds.), *Multilingualism and intercultural communication: A South Africa perspective*. Wits University Press.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Heugh, K. (2015). Epistemologies in multilingual education: translanguaging and genre-companions in conversation with policy and practice. *Language and Education*, 29(3), 280–285. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994529>
- Hurst, E., & Mona, M. (2017). Translanguaging as socially just pedagogy. *Education as Change*, 21(2), 126–148. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2015>
- Kioko, A. N., Ndung’u, R. W., Njoroge, M. C., & Mutiga, J. (2014). Mother tongue and education in Africa: Publicising the reality. *Multilingual Education*, 4(18), <https://doi.org/10.1186/s13616-014-0018-x>
- Llorah, R. (2006). The dilemma of the HBU’s. *South African Journal of Higher Education*, 20(3), 79–96. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v20i3.25587>
- Madiba, M. (2010). Towards a model of terminology modernisation in the African languages of South Africa. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 32(1), 53–77. <https://doi.org/10.1080/10228190108566172>
- Madiba, M. (2011). Fast-tracking concept learning to English as an additional language (EAL) students through corpus-based multilingual glossaries. *Alternation*, 17(1), 225–248.
- Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: Case for reading comprehension and multilingual interactions. *Per Linguam*, 31(1), 15–29 <https://doi.org/10.5785/31-1-628>
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Mamdani, M. (2017). *Africa and the changing world*. Lecture delivered at the 8th annual Thabo Mbeki lecture. UNISA.
- Manik, S. (2015). Calibrating the barometer: Student access and success in South African public higher education institutions. *Alternation*, (17), 226–244.
- Mesthrie, R. (2008). Necessary versus sufficient conditions for using new languages in South African higher education: A linguistic appraisal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 325–340. <https://doi.org/10.2167/jmmd570.0>
- Muraina, L., Toshe-Mlambo, Y., & Cingo, S. (2024). South African higher education: Transformation or/and decolonisation? *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 8(1), 183–205. <https://doi.org/10.36615/sotls.v8i1.321>
- Obanya, P. (2004). Learning in, with and from the first language. *PRAESA Occasional Papers*, 19. PRAESA.
- Okedara, J. T., & Keara, C. A. (1992). Mother tongue literacy in Nigeria. *Annals of the American Academy of*

- Political and Social Science*, (520), 91. <https://doi.org/10.1177/0002716292520001011>
- Paxton, M. (2007). "You would be a master of a subject if taught in Xhosa...": An investigation into the complexities of bilingual concept development in an English medium University in South Africa. *The International Journal of Learning*, 14(6), 61–67. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v14i06/45374>
- Paxton, M. (2009). It's easy to learn with your home language, but with English you have to learn language before you get to the concept: bilingual concept development in an English medium university in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(4), 345–359. <https://doi.org/10.1080/01434630902780731>
- Rhodes University. (2019). *Language policy*. Rhodes University.
- Ridge, S. G. M. (2001). Is Afrikaans a suitable model in planning the development of African languages? *Per Linguam*, 17(1), 24–35. <https://doi.org/10.5785/17-1-133>
- Schleef, E. (2014). Written questionnaires in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), *Methods in sociolinguistics*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394260867.ch3>
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. A report prepared for UNESCO*. University of Tampere.
- South Africa Department of Higher Education and Training (2002). *Language policy for higher education*. Government Printers.
- South Africa Department of Higher Education and Training (2003). *The development of Indigenous African languages as medium of instruction in higher education*. Government Printers.
- South Africa Department of Higher Education and Training (2015). *Report on the use of African languages as mediums of instruction in higher education*. Government Printers.
- South Africa Department of Higher Education and Training (2020). *Language policy framework for public higher education institutions*. Government Printers.
- South African Council on Higher Education (2007). *Higher Education Monitor No. 6: A case for improving teaching and learning in South African higher education*. Council on Higher Education.
- South African Council on Higher Education. (2010). *Higher education monitor No. 9: Access and throughput in South African higher education: Three case studies*. Council on Higher Education.
- South African Council on Higher Education (2020). *Vital stats: Public and private higher education data 2021*. Council on Higher Education.
- South African Government. *Constitution of the Republic of South Africa* [pdf]. <https://www.gov.za/sites/default/files/images/a108-96.pdf>
- Statistics South Africa. (2022). *National census*. Government Printer.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. Sage.
- UNESCO (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence and practice based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Yin, R. K. (1993). *The application of case study research*. Sage.

How to cite this article: Gambushe, W. (2024). Stakeholder perspectives on the integration of African languages in higher education learning: A South African case study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3). e9356130 <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356130>

STUDY ABROAD IN WRITING CENTERS IN COLOMBIA AND THE USA: LESSONS IN TRANSLANGUAGING, DECOLONIAL THEORY, AND PROGRAMMING

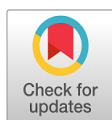
ESTUDIOS EN EL EXTERIOR EN CENTROS DE ESCRITURA EN COLOMBIA Y ESTADOS UNIDOS: LECCIONES SOBRE TRANSLANGUAJE, TEORÍA DECOLONIAL Y PROGRAMACIÓN

ÉTUDES À L'ÉTRANGER DANS DES CENTRES D'ÉCRITURE EN COLOMBIE ET AUX ÉTATS-UNIS : LEÇONS SUR TRANSLANGAGE, THÉORIE DÉCOLONIALE ET PROGRAMMATION

ESTUDOS NO EXTERIOR EM CENTROS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA COLÔMBIA E NOS ESTADOS UNIDOS: LIÇÕES SOBRE TRANSLINGUAGEM, TEORIA DECOLONIAL E PLANEJAMENTO

Rodrigo A. Rodríguez-Fuentes
Assistant Professor, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
rodrigof@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7055-0794>

Harry Denny
Professor, Purdue University, West Lafayette, Indiana, USA.
hdenny@purdue.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1544-1752>



ABSTRACT

As a product of both Universidad del Norte and Purdue University engaging in a partnership around shared academic interests, academic study exchanges, and multilingual education, this case study reports on a grant-funded student exchange that used a translanguaging approach to explore how aspects of English and Spanish have an influence on tutor education around writing centers. The first section of the paper describes in detail the exchange program and its background, including how the student research projects consciously emphasized the way this partnership could foreground practical approaches to translanguaging informed by decoloniality views. The second section acknowledges that our project emphasized pragmatic needs and institutional goals but should have better embedded guidance and lessons from decolonial theory. The third section of the paper includes the lessons that complement both decolonial theory and translanguaging pedagogy in study abroad contexts and the programming intricacies of an academic exchange conditioned by institutionality and local contexts. The last section is a brief conclusion about the exchange program, its ideological impact on both universities, and the need for future collaboration to foreground decolonial insight on planning and proposals for cross-institutional projects, especially in the context of mentoring writers at the intersection of nationality and cultivation of voice, agency and rhetoric.

Keywords: writing center studies, study-abroad programs, grant funding, translanguaging, decoloniality

Received: 2024-01-27 / Accepted: 2024-08-14 / Published: 2024-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356088>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



RESUMEN

Como producto de la colaboración entre la Universidad del Norte y Purdue University en torno a intereses académicos compartidos, intercambios de estudios académicos y educación multilingüe, el presente estudio de caso expone un intercambio de estudiantes —financiado con una beca— que utilizó un enfoque translingüístico para explorar cómo los aspectos del inglés y el español influyen en la formación de tutores en centros de escritura. La primera sección del documento describe en detalle el programa de intercambio y sus antecedentes, incluyendo cómo los proyectos de investigación de los estudiantes hicieron énfasis a propósito en la forma como la colaboración podría poner en primer plano enfoques prácticos de *translanguaging* modelados por visiones decoloniales. En la segunda parte, se admite que el proyecto puso por delante necesidades pragmáticas y objetivos institucionales, pero que debió haber incorporado mejor las orientaciones y lecciones de la teoría decolonial. La tercera parte incluye las lecciones que complementan tanto la teoría decolonial como la pedagogía translingüística en contextos de estudios en el extranjero y las complejidades de programación de un intercambio académico condicionado por la institucionalidad y factores locales. La última sección es una breve conclusión sobre el programa de intercambio, su impacto ideológico en ambas universidades y la necesidad de que la futura colaboración ponga en primer plano la visión decolonial en la planificación y las propuestas de proyectos interinstitucionales, especialmente en el contexto de la tutoría de escritura en la intersección de la nacionalidad y el cultivo de la voz, la agencia y la retórica.

Palabras clave: estudios sobre centros de escritura, programas de estudios en el extranjero, becas financiadas, translenguaje, decolonialidad

RÉSUMÉ

Comme produit de la collaboration entre l'Universidad del Norte et Purdue University autour d'intérêts académiques communs, d'échanges d'études académiques et d'éducation multilingue, cette étude de cas décrit un échange d'étudiants financé par une bourse qui a utilisé une approche translinguistique pour explorer comment les aspects de l'anglais et de l'espagnol influencent la formation des tuteurs dans les centres d'écriture. La première partie de l'article décrit en détail le programme d'échange et son contexte, y compris la manière dont les projets de recherche des étudiants ont volontairement mis l'accent sur la façon dont la collaboration pouvait mettre en avant des approches pratiques translanguagières modelées par des visions décoloniales. Dans la deuxième partie, il est reconnu que le projet a donné la priorité aux besoins pragmatiques et aux objectifs institutionnels, mais qu'il aurait dû mieux intégrer les orientations et les leçons de la théorie décoloniale. La troisième partie comprend des leçons qui complètent à la fois la théorie décoloniale et la pédagogie translinguistique dans les contextes d'études à l'étranger et les complexités de la programmation d'un échange universitaire conditionné par l'institutionnalisme et les facteurs locaux. La dernière section est une brève conclusion sur le programme d'échange, son impact idéologique sur les deux universités et la nécessité d'une collaboration future pour mettre en avant la perspective décoloniale dans la planification et les propositions de projets interinstitutionnels, en particulier dans le contexte de l'encadrement d'écrivains à l'intersection de la nationalité et de la culture de la voix, de l'agence et de la rhétorique.

Mots-clés : études sur des centres d'écriture, plans des cours à l'étranger, bourses d'études financées, translanguage, décolonialité

RESUMO

Como resultado da colaboração entre a Universidad del Norte e a Purdue University, com foco em interesses acadêmicos compartilhados, intercâmbios acadêmicos e educação multilíngue, este estudo de caso relata um programa de intercâmbio de estudantes financiado por uma bolsa de estudos. O intercâmbio utilizou uma abordagem translíngue para investigar como o inglês e o espanhol influenciam o treinamento de tutores em centros de produção textual. A primeira seção do artigo descreve o programa de intercâmbio e seus antecedentes, destacando como os projetos de pesquisa dos alunos enfatizaram a colaboração para promover abordagens práticas de translanguaging, informadas por perspectivas decoloniais. A segunda seção reconhece que, embora o projeto tenha atendido a necessidades pragmáticas e metas institucionais, ele poderia ter integrado as orientações e lições da teoria decolonial de maneira mais robusta desde o início. A terceira seção aborda as lições que complementam tanto a teoria decolonial quanto a pedagogia translíngue em contextos de intercâmbio acadêmico, discutindo as complexidades de programar um intercâmbio condicionado pela institucionalidade e pelos contextos locais. A última seção é uma breve conclusão sobre o programa de intercâmbio, seu impacto ideológico em ambas as universidades e a necessidade de futuras colaborações para dar destaque à visão decolonial no planejamento e nas propostas de projetos entre instituições, especialmente no contexto de orientação de produtores de texto na interseção de nacionalidade e cultivo de voz, agência e retórica.

Palavras-chave: estudos de centros de produção textual, programas de estudo no exterior, bolsas de estudo, translíngua, decolonialidade

Introduction

As the old proverb says, “The road to hell is paved with good intentions.” And yet another aphorism in writing centers advocates that consultants “meet writers where they are.” In this paper, the authors document the tensions that arise when these bits of sage wisdom collide against one another and represent the pitfalls of what Grunch McKinney calls “grand visions” in writing centers, where uncritical practices can lead to problems challenged by theoretical innovations, especially in the context of international literacy programming. What began as an innocent attempt, albeit naïve, for colleagues to revive collaboration between institutions became a case study, in retrospect, for the need to think deeply about the theoretical as well as sociocultural and political implications of international study abroad programs with an eye toward encouraging students and faculty alike to take up lessons around translinguaging and writing centers. This article reports on a writing center exchange program between Purdue University, in West Lafayette, Indiana, USA, and the Universidad del Norte (Uninorte) in Barranquilla, Colombia, supported by the 100,000 Strong in the Americas Innovation Fund (<https://www.100kstrongamericas.org/about/>). The authors critically examine the exchange around writing centers and our two institutions with lessons learned for future exchanges that should recognize and resist the reinscription of colonialist thinking around writing centers and study abroad language literacy programs.

The 100K Strong in the Americas Innovation Fund

Purdue University and Uninorte have engaged in a long-term partnership around science, technology, engineering, and math (STEM), as part of Purdue’s broader support of Colombian universities and their development of academic programs. The dynamic between our universities has been rooted in the best of intentions, even as

we cannot escape our complicity and role in the colonialist history of land-grant partner universities in other nations (Altbach, 1971). In the early 2000s, Uninorte approached the current Purdue OWL faculty director, the late Linda Bergmann, to seek out support for its fledgling conversations about writing across the curriculum (WAC), writing centers, and online writing labs, in the wake of her delivery of a series of WAC workshops across Colombia. The budding partnership stalled after Bergmann’s death, as Purdue pursued a faculty search to fill her position and awaited that replacement to get up to speed. Harry was hired into that senior faculty role, and when he arrived at Purdue, its intergovernmental liaison with Colombia writ large sought to rekindle the partnership.

Delegations came for visits during which there were sustained conversations about the creation of a Spanish-language version of the Purdue OWL. That project never progressed because of the problems of translating a site so rooted in US-based academic vernacular and cultural references. In addition, we came to realize national and regional differences in Spanish usage would themselves make a global site impractical. Just as important, we were worried about positioning the OWL as regulatory and standard-bearing for academic writing. At the time, Rodrigo was a graduate student in Purdue’s Second Language Studies program, a concentration within its larger English department. When he graduated with a doctorate, he returned home to Colombia and became an Assistant Professor at Uninorte.

After the constitution of the Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) at Uninorte in 2016, national and campus resources dried up during a financial crisis, so Uninorte turned to American resources to support progress on developing its own campus writing center. This budget shortage was felt most acutely around the establishment of staff education protocols for writing teaching and learning as well as establishing databases to track the efficacy of the center’s work and pushing an

expansive research agenda forward. Concurrently, the Purdue OWL has witnessed a notable expansion in the proportion of its clientele comprising multilingual writers. This demographic has grown from constituting 30% of the OWL's traffic in 2005 to 70% by 2013 and remaining stable at this level until COVID-19 pandemic. This shift can be attributed to the institution's recruitment of international undergraduate and graduate students. Meanwhile, at the Purdue OWL, multilingual writers have grown as a portion of its client-base (from 30% to 70% of traffic in the OWL by 2013) as the institution recruited international undergraduate and graduate students.¹ These students began to reveal the limitations and gaps of existing tutor education in the OWL, forcing it to deepen its understanding of multi- or translingual experiences around writing. Between its perceived expertise around multilingual mentoring and writing centers more broadly, the OWL offered Uninorte a credible partnership with significant resources to support the creation and development of writing centers through a variety of modalities (face-to-face, websites, online tutoring). On the flipside, Uninorte offered lessons to the OWL around a culture of translanguaging, which the Purdue campus lacked. Despite being a linguistically diverse campus, everyday practice of multilingual exchanges between students, faculty, and staff is rare. From this drive for both sites to learn from one another, we developed a proposal and won a grant from 100K Strong in the Americas Innovation Fund, a program sponsored by Partners of the Americas. The 100K Strong in

the Americas program started during the Obama administration to foster study abroad, strengthen innovation and leadership, and improve international relations across the continent, particularly in Central and South America. The goal is to get at least 100,000 students going between the US and Latin America or the Caribbean, regions where historically large study-abroad programs had not been happening. Purdue and a wide range of institutions in Colombia have won grants across the eligible disciplines, but our partnership appears to be innovative in fostering connections around the creation and building of writing centers. The authors recognize that this program, funded by the US State Department, cannot be separated from a long colonialist history, even as the initiating US administration sought to undo the historical harms with albeit repackaged colonializing aims.

Purdue's focus on engagement, both within its US state and globally, reflects its mission as a land-grant university.² The Morrill Acts of 1862 and 1890 leveraged formerly federally-controlled lands for the creation of colleges, many of which later became known as research-intensive state-supported universities, like Purdue. Most had a technological and agricultural focus, with an emphasis on equipping citizens for the demands of the rapidly changing economy of the time (Washington State University, 2011). Purdue aspires to be Colombia's "preferred partner" in its international outreach and views sending its students to Colombia as "a place to gain valuable new

1 This increase in international students has been controversial. Some pointed to the recruitment strategy as part and parcel of a cynical budget gambit to tap the "full ticket" tuition revenue that came from these students: along with non-Indiana students, international students pay out-of-state tuition as well as language instruction "fees." In lieu of sustained state support, the criticism centers on the awareness of the lucrative revenue that international students promise. Today, multilingual international student traffic has fallen back to about 47%, the result of dropping numbers of those students at Purdue and higher profile space for the OWL.

2 We recognize the problematic nature of the term "mission," particularly in the context of a discussion of colonialism broadly speaking and about writing centers in particular. The Western history of literacy education is replete with examples of indigenous people's languages and cultural artifacts being erased or assimilated throughout the Americas. In fact, the lands' naming as the Americas reflects the ideological consequences of colonialism, along with the imposition of nation-states on top of the geography of the landscape. Moreover, the notion of land-grants themselves is the residue of land-grabs by the US federal government, often in locations where indigenous tribes had long-since been driven off their lands.

perspectives, insights and cultural intelligence” (Colombia Purdue Partnership, 2022). Alongside this laudable set of goals, the authors now recognize, once again, the best of intentions can perpetuate colonial systems and potentially do harm.

For the Purdue-Uninorte 100K Strong Americas Grant, we proposed a two-part exchange. First, Purdue graduate students, who were also experienced writing consultants at the on-campus writing lab, would spend a semester on location at the Uninorte campus in Barranquilla, Colombia. The Purdue OWL writing consultants would mentor writers at that campus’ writing center as well as support faculty initiatives around writing in the disciplines, coaching them on writing assignments, syllabi and everyday lesson plans around writing. The graduate students would also have the opportunity to learn from the Colombian students and faculty at Uninorte, particularly by being immersed in an academic culture of teaching and learning different from the one they had been accustomed to in West Lafayette.

In the second part of the exchange, we planned to provide Uninorte students with opportunities to reflect on their own position as cultural, intercultural, and linguistic agents, through journaling and meeting to talk about everyday OWL experiences, shadowing, and participating in courses on campus related to tutor education in the OWL. They would also have the opportunity to conduct research internationally in order to promote inclusion, cultural diversity and translanguaging practices. This particular program also promoted the combination of academic research to support students’ creative and scientific skills with a focus on writing. Eventually, this exchange program built new academic networks, developed decolonizing alliances, internationalized problem-solving skills among the students and faculty, and strengthened sustainable partnerships in areas of mutual interest between Uninorte and Purdue University.

Once Partners of the Americas awarded us the grant, we moved on to selecting the appropriate students.

For the Purdue-to-Uninorte part of the study-abroad exchange, Harry turned to students who seemed interested in translanguaging and international study. All three students had taken courses in second-language acquisition, possessed interest in multilingual education, and were invested in intercultural learning. One student, a Ph.D. candidate in rhetoric and communication, seemed like a good fit because he was interested in multilingual issues and had taken courses in our second-language studies program. Another student, a master’s candidate, was also interested in multilingual issues and cultural rhetoric. A final student, a new master’s student who had done her undergraduate work at Purdue also seemed like a good fit because she had been invested in Spanish-language learning and website content development. In January 2020, these three graduate students headed off to Barranquilla. All seemed to mostly go well. We had one student who did not adjust well to the cultural difference, so they returned to Indiana. The other two students immersed themselves into the campus culture and seemed to be having a rewarding experience.

They participated in their own Purdue coursework remotely, supported writers in the Uninorte campus writing center, and began working with faculty to refine curriculum, writing assignments, and assessment protocols related to writing in the specific academic disciplines. They also attended cultural events and shared social media particularly about Barranquilla’s carnival season and nightlife. As fate would have it, what we now know as the COVID-19 global pandemic was already creeping around the world. By late February, the situation was looking more and more bleak. Harry was summoned to a college-wide study-abroad meeting, where he was told that US national borders would be closing soon and that we were to work with Uninorte and the US Embassy to pull students out of the country as soon as possible. Within the following week, both students were evacuated and returned to their homes. Purdue classes would continue to meet in-person until

our spring break two weeks later, but the university shifted to online instruction and the campus was emptied. The Purdue graduate students continued to support Colombia/Uninorte faculty remotely, but that part of the exchange had essentially ended.

The following fall of 2020, a group of Uninorte undergraduates were supposed to travel to Purdue for the semester. Travel was still prohibited at that time, so the exchange was delayed until fall 2021, when coronavirus travel regulations eased. Five undergraduates arrived at Purdue in August and settled into off-campus apartments just as the new academic year was kicking off. They got to witness a somewhat conventional campus season, albeit still affected by pandemic precautions. Harry never actually got to meet students inside campus buildings without them and him being masked up. The students participated in their Uninorte courses remotely, took English courses through our campus program for international students, and immersed themselves into the everyday life of the OWL. Harry met with them weekly to imagine individual research projects that they wanted to explore, and the students audited our course-based writing consultant education program. One of their instructors for this part of the exchange happened to be one of the graduate students who had been on site at Uninorte, so his familiarity with them also helped their transition. As part of their course-based audit, they read theories and methods about writing consultations, shadowed live and online sessions in the OWL, and debriefed. In their conversations in and outside of class and weekly sessions with the Purdue faculty director, they often spoke about the similarities and few differences between the two writing centers, particularly the conversational nature of sessions and the dynamic of acting as curriculum/cultural informant for their clients. Most writing consultations happened in Spanish at Uninorte's writing center, while English was the dominant language at Purdue. The campus life experience was a bit tough coming out of the

COVID-19 lockdown. The students connected with Purdue campus activities, from the Latino Cultural Center and student activities to off-campus religious experiences. As the fall season began in earnest, they attended Purdue football games, which was a unique experience compared to Colombia's national soccer (football) culture.

In the early stages of planning and development, we found that a translanguaging approach (García, 2012; Qin & Llosa, 2023) to the exchange reinforced an intentional transactional dynamic at linguistic and cultural levels. There is evidence that translanguaging views, when applied in the right study abroad contexts, can bring about positive outcomes for all stakeholders, especially in those programs that explicitly acknowledge social networks as part of the dynamics (Anya, 2017; Diao & Trentman, 2021). In our exchange, all products (research projects) were designed keeping in mind the balance between the type of experiences the students could bring into the context they visited and an expected understanding of such context. Adaptation over prescription was explicitly encouraged during the preparation stage, and the profile of the students was chosen, among other factors, based on their adaptability skills and open-mindedness. In both universities, the exchange students were encouraged to be aware of their biases and positioning in order to make their experience and products as respectful of the local culture as possible while making a meaningful contribution for the host academic department and themselves. The conditions of the grant led to an imbalance in the exchange because more students were encouraged to come to the US than those to head to Uninorte/Colombia.

The US exchange students were both in a Rhetoric and Composition graduate program housed in an English department. They had a background in translanguaging, and their study-abroad goals and activities were designed to bring such an approach to mind. For example, one of their outcomes would include consulting on the creation of a syllabus for

an undergraduate academic writing course with a focus on language and culture. Elements such as the structure of academic papers in English and Spanish were brought into the conversation, plus special attention was brought upon the intercultural issues that may arise from the contact of the two languages. This new syllabus, currently in use, includes the acknowledgement of the position that English has in the academy and also the importance of the rhetorical resources of Spanish as a representation of a culturally specific writing style. Furthermore, the syllabus includes elements that make room for translanguaging endeavors, deviation from native-like forms and experimenting with approaches of each language to structure an academic paper in the other language.

8 The strategies to instruct exchange students on their own control of cultural biases played a key role in the type of research projects they created. The research projects were diverse, but advisors (and exchange coordinators) led discussions that had the students include the general elements that operationalized translanguaging in the exchange: active interaction with writing center users, inclusion initiatives and positioning of individuals in a global conversation. In this way, while writing their research papers, the writing center tutors—at both stages of the exchange—promoted spaces in which writing center users could actively use their own voice to express their cultural markers as a sign of individuality in a foreign context and to understand the writing process as a highly subjective one, always influenced by the conventions of the genre in which they are writing.

The five Colombian exchange students came from three different undergraduate programs, but all were experienced tutors at Uninorte's ECO. The nature of their products (verifiable outcomes of the exchange that were closely linked to the accountability of the project) responded to the main goal of the grant call: to plant seeds for undergraduate research in Colombia. Their research projects involved writing an empirical

academic paper based on a problem of the host writing lab and acknowledging the importance of translanguaging and interculturality for multilingual writers. The titles of the papers reflect the importance of establishing a horizontal connection between universities:

1. *Plagio: Un momento para enseñar y no para castigar*
2. *Comunicación estratégica en sesiones de escritura*
3. *Ayudando a los guías de escritura a trabajar con escritores multilingües en Colombia*
4. *Hacia técnicas de enseñanza de inglés más inclusivas en Latinoamérica*
5. *Estrategias y recursos para apoyar usuarios de centros de escritura con discapacidades*³

The undergraduate research projects, supervised by faculty from both schools leading the exchange, were successfully completed and present an affirmative precedent in terms of the dialogue that can be established between writing centers that across contexts are likely to share many more challenges than initially thought. All projects kept one foot in Colombia and one foot in the US. On the Colombian side, the projects were a means by which “otherwise thinking” (García, et al., 2021) was embedded into the Purdue OWL context to explore options to establish an intercultural dialogue between writing centers in which both were equally valued in their complexities and strengths. The outcomes of the research projects contributed to both writing centers, with all of them representing impact or change in the procedures of both centers to assist their users. As a plus, students had the opportunity to share their projects as presentations in academic events for

- 3 — Plagiarism: A moment to teach, not to punish
- Strategic communication in writing sessions
- Helping writing tutors work with multilingual writers in Colombia
- Towards more inclusive English teaching techniques in Latin America
- Strategies and resources for assisting writing center users with disabilities

undergraduate research projects in both countries (during and after the exchange).

In general, the institutional goals of the exchange were met, and the exchange students were able to create academic products that reflected the use and influence of two languages while becoming empowered by leading a practical contribution in both writing centers involved. Recognizing coloniality endeavors and disempowering them through tools that provide respect and understanding across contexts and languages might be a step in the right direction to bond cultures without patronizing or genuflecting to one of them or to each other. All the exchange students acted as decoloniality agents while reinforcing their ownership of disciplinary knowledge by addressing shared challenges. It was indeed a bilateral exchange of students between the countries.

Shoulda, Coulda, Woulda: Programming with Broader Theoretical Commitments

The authors of this article ran headlong into this exchange with purely pragmatic goals rooted in translanguaging and a long history of writing centers and writing center theory guiding us. But lurking at the core of writing center theory, and writing studies, were lessons about decoloniality that we failed to heed. Our neglect of this theory and its history is even more ironic given our own positionality and the recognition that positionality (Grosfoguel, 2007) is central to critical work of decolonial praxis and everyday activism (Diniz De Figueiredo, & Martinez, 2019). Rodrigo is a Colombian male, cisgender, first-generation, emerging scholar in the field of applied linguistics in a private university in Northern Colombia. Despite coming originally from an underprivileged background, mainly due to its indigenous roots (as these are traditionally neglected communities, politically speaking), he had access to educational opportunities that allowed him to obtain a degree in a public university and to carry out graduate studies abroad. This journey, which is not over yet, has deeply impacted his identity,

unavoidably influenced by the tensions and conditions of academic demands, tokenization and his belonging to multiple communities. His privilege, while present, is solely tied to his current status as faculty member and is more easily recognizable in the Global South than anywhere else. Harry has built a career as a first-generation queer academic precisely because of the liberatory and empowering potential of writing centers. He also recognizes that, as a cisgender white male full professor at a top-tier US research university, his body signifies tremendous privilege and passing that mitigates the precarious nature of other aspects of his identity that might not be readily legible. Harry empathizes with learners whose experiences and knowledge are not validated in their educational journeys. Subsequently, he works to ensure that his scholarship, teaching, research, and administration challenge canons, genres, and conventions.

While we offer no excuse for our lack of engagement in decolonial theory or attending to the problematic history of writing centers in Latin America, we now draw attention to a proliferation of conversations in our field that have taken place *after* beginning this collaboration. Of course, Bawarshi and Pelkowski (1999) published one of the foundational pieces of scholarship in writing centers that should have explicitly guided us. In our defense, Harry has always taken their tenets as central to any of his writing center programming. In other words, our interaction always implicitly channeled Bawarshi and Pelowski (1999), Grimm (1999), Young (2011), Green (2018), and Canagarajah (2013a), because they informed everything that we have done in our writing centers as spaces for anti-racism, political economy awareness, the complexities of sex, gender, and sexuality in teaching and learning, as well as the dynamics of nationality and the politics of linguistic justice. Specifically, we just assumed our role was to foster a critical mindset among learners and instructors alike so that they can have agency and navigate the power and consequences

of academic discourse, in Colombia, the US, or anywhere else. We always refuse(d) to reinscribe the role of the Other or marginality or to fetishize “academic” literacy as a marker of “civilization” (Barwashi & Pelkowski, 1999, p. 49, as cited in Hotson & Bell, 2023, p. 119). In concurrence with Hutchinson and Torres Perdigón (2024) in their introduction to a special issue of the *Writing Center Journal* on decolonization, we never approached the exchange with the mindset that what happens at the OWL in West Lafayette must happen everywhere, or as if it gets all mentoring around writing right all the time. The OWL does not and likely never will get it right all the time. Instead, we echo Ron Martínez’s (2024) thoughts that writing centers grow but are not imported. In his case, Brazilian writing centers are necessarily tools of US educational colonizing efforts through US State Department grants like the one we were awarded and that have been vociferously critiqued (Hotson & Bell 2024). To our credit, we unwittingly took up Hotson and Bell’s resolution, their call to action for the US-based writing center community to engage in research authored, in part at least, by non-American authors. Rodrigo, to be clear, is Colombian. Our goal was never to create a mini-version of the OWL; instead, it was to learn with and find opportunities to collaborate with colleagues and students at Uninorte and Purdue.

Assuming that universities are institutions that have historically reproduced coloniality (Guzmán-Valenzuela, 2022; Shizha & Makuvaza, 2017) begs the question of whether decoloniality efforts can succeed in higher education institutions. More specifically, how can decoloniality be achieved in higher education if those who intend to make change are conditioned by their dependence on social institutions that sustain modern tenets physically and symbolically? The question in itself proposes a conundrum that we do not attempt to solve in this study, but we dare to suggest that a nuanced answer requires not only the inclusion of post-modern concepts, such as transdisciplinarity, transculturality —and in our

case, translanguaging—but also epistemological challenges to acknowledge that there is no such thing as unbiased knowledge and that individuals are also part of the social phenomena or “experiments” they are observing. We aimed to go from multilingualism—which acknowledges the languages in contact as separate structures and identities—to translanguaging (the practice of translingualism)—an integrative, interactive approach in tune with the goals and ideologies behind the academic exchange (Quan et al., 2024).

We approached the idea of translanguaging from Canagarajah’s (2013a) perspective, conceived as a new competency-based linguistics that is required in diverse communicative contexts, where the semantic, rhetorical and pragmatic components of language are given emphasis over grammatical ones. In this view, supported by van Lier (2008), successful interaction arises from the result of establishing a balanced and symbiotic relationship between the languages in contact. Translingual competence allows elements of every language in contact to contribute to new understandings and worldviews based on the respectful integration of different sets of priorities, styles and values on a sociolinguistic level (Canagarajah, 2013b). In the exchange program, we not only acknowledged the “privileged” status of English over Spanish in academic writing but also took practical measures to strive for a balanced negotiation of meanings. We did this as an attempt to reconcile, in a practical manner, the ideological divide and contradictions of translanguaging approaches largely discussed by Wei (2018). At a micro-level, this negotiation might take the form of using Spanish concepts that lack a direct translation in English (and vice versa) and establish its use in the students’ projects as a learning opportunity for them and their readers. While basic, this practice stimulated metalinguistic competence, positionality, and required students to do research to have a good conceptual understanding of the themes they chose to write about. We based the decisions about the exchange and its products on the symbolic power

(Bourdieu, 1991) that the English language (and the US as a collective construction) exerts across academic fields. The implications of the well-established colonial practices of using English in writing studies in Colombia left the exchange leaders with the challenge of creating a transnational hub to experience writing studies from a more open perspective that gave some voice and power to the other side of the coin: the intricacies of writing in Spanish. In this way, we were, in terms of Fairclough (2014), bound to raise exchange students' awareness of "how language contributes to domination of some people by others" (p. 1).

When we structured the academic exchange reported in this paper, we gave up any ambitions of neutrality. Instead, we focused our efforts on creating a coherent narrative that could be transmitted to all stakeholders in a clear way. Although our academic exchange originally did not intend to address all the aspects of decoloniality or translinguaging, it is an example where it is possible to examine how the principles of such ideas might be operationalized in the university. Far from being a model to follow, it is a testimony of the tensions that co-exist when participants bring up ideas that challenge the prevalent models to approach knowledge. We mean to bring difference (and not uniformity) back into the spotlight by staying away from practices that measure their progress by overrepresenting some people or communities over others. The measure of progress or failure is (and always has been) arbitrary and based on the "truth" that best fits the model proposed by those who have the power to create and define such constructs.

Theoretical & Practical Lessons Learned

Rodrigo and Harry look back on this study-abroad exchange and realize critical lessons that would guide us if the experience were to be replicated in the future. They offer these important insights, as well, for universities planning their own experiences abroad, particularly for those differentially positioned or for those who possess different sorts

of privilege or standing. We clustered these lessons around theoretical and practical considerations that should underwrite any next iteration.

On the Theory

Decoloniality is, in its essence, a criticism on modernity. Most Latin American countries and the United States have undergone decolonization processes—i.e., political independence from imperial powers—but most are still far from achieving decoloniality—i.e., a more complex process that includes questioning ideological practices inherited from imperial powers in which hierarchies, humanity, knowledge and practices need to be reevaluated (Maldonado-Torres, 2016).

Decoloniality initiatives are part of a radical-reform space which requires the recognition of rights and advantages of soft-reform spaces (de Oliveira Andreotti et al., 2015). When the spaces proposed by decoloniality are not acknowledged, recognized or encouraged, the actors in the system might resort to some practices beyond reform, such as hacking, i.e., the creation of spaces "within the system, using its resources, where people can be educated about the violences of the system and have their desires re-oriented away from it" (De Oliveira Andreotti et al., 2015, p. 27). For many scholars and other members of well-established colonialist systems, hacking is a dignified way to play with elements of radical-reform within the soft-reform space.

The academic exchange reported in this paper shows our incipient, yet optimistic, enterprise to collaborate with the materialization of decoloniality in academic practices beyond the classroom. In the study-abroad program reported here, the authors came to the realization that we approached the challenges in our modern and capitalistic contexts by using radical-reform and beyond-reform elements in which we acknowledge our vulnerable positions in the power structure, but we also make use of the privileges we have in these spaces. This juggling of margin/center (or Other/same)

is possible by using the soft-reform elements of most universities today (e.g., recognizing the need for a more dialogic and decentered epistemologies) and combining them with system hacking. The potential result of an approach like ours is the production of more agents of social change who, in turn, support initiatives that conceive decoloniality as a practice and not a metaphor that serves only modern ideals that conform to spaces where change is not desired (Tuck & Wayne-Yang, 2012).

Given that colonial endeavors are part of modernity, the colonial matrix of power (Mignolo & Walsh, 2018) is then an integral part of an ideological influx that has allowed institutions on the Global South to participate in enterprises shaped by modern institutions. For example, in the case of Colombians, Mignolo (2011) argues that the only contact they have had with the concept of modernity has come from definitions related to colonizing endeavors. Taking distance from colonizing practices also means resisting modern ideals which, in the short term, might not be perceived as convenient for individuals or institutions (in the great scheme of things). The fact that mostly colonial and neo-colonial ideas are perceived as modern, as opposed to any ideas related to the pre-Colombian past, can be a reasonable explanation of why European values (Quijano, 2000) and their products are still held in high regard despite all the issues attached to capitalism, a by-product of modernity. As in many other aspects of qualitative social studies, the authors of this paper have limited resources to give responses to the current crises that society is experiencing because the “valid answers” have been laid out by a system that prioritizes and has naturalized its own ontology, epistemology and metaphysics.

Approaches to decoloniality initiatives have many inconsistencies in a modern environment, and such conflicts are reflected in everyday practices. However, all this complexity could also help to explain the contradictions we might experience or generate when decoloniality and translanguaging

are operationalized in contexts mediated and conditioned by social institutions we do not necessarily indulge ideologically speaking. Elements of this positionality may be extrapolated to other “conflicts” of faculty members when individuals are heavily conditioned by the system itself and the options to overcome systematic injustices are far beyond reach of immediate change. In short, hacking coloniality acknowledges that an individual might “belong to” a system but their ideas and actions are intended to produce individuals that challenge such system. As mentioned earlier, beyond integration or collaboration between two universities, our exchange program explicitly thrived for epistemological, metalinguistic and political reflections at a level that may not align with the ethos of the host institutions or countries.

Writing centers themselves have a complicated history that parallels the colonial project around education and efforts to dismantle it or at least bring critical awareness to its consequences. The longer history of writing centers in the US and other developed countries pivots on their use to inscribe “normalized” outcomes on learners deemed recalcitrant or elusive of typical pedagogy (Lerner, 2009). Modern writing centers since the 1970s arose as sites to warehouse “problem” students who eluded typical mass education programming; these students, unsurprisingly, presented needs that often referred to broader institutional and systemic failures related to class, race, gender, sexuality, nationality, ability, and other makers of difference that depended on normalized binaries. With this scenario, spaces for critical pedagogy (Giroux & Giroux, 2006), such as translanguaging, have been recently encouraged in study abroad programs that historically favored monolingual (target language) perspectives (Castañeda-Peña et al., 2024; Diao & Trentman 2021). Research supports the use of translanguaging approaches in study abroad programs to improve the language learning process and communication, while providing students with agency for complex social and cultural meaning-making strategies (Mori & Sanuth, 2018; Trentman, 2021).

In our minds, decolonizing work in writing centers involves what García (2017) names as the spatial and temporal factors that contribute to contemporary colonization (or reify it), awareness of the role of power differentials, and recognition of how colonized peoples are positioned as “problems” to be solved and tutors/administrators/writing centers as the “problem-solving agents” (p. 38). García cites Henry Giroux (1992) to challenge change agents to avoid seeing colonized peoples/Others in deficient terms. While García was writing about the experiences of Mexican Americans in a Texas and broader US context, his insight is critical for transnational collaboration because we needed to be aware and sensitive to the positioning of Purdue vis-a-vis Uninorte, the Purdue OWL and the mentoring units at Uninorte (Harry as full professor/faculty director vis-a-vis Rodrigo as a junior professor/faculty researcher, West Lafayette-based writing consultants vis-a-vis Barranquilla peers, etc.).

We also foregrounded a recognition that, while our governments positioned Purdue as an institutional “standard” to which Colombian universities aspired (Purdue News Service, 2010), we did not subscribe to such notions. Instead, we tried a more balanced approach. At Uninorte, we wanted to create spaces where faculty and students alike raised their consciousness about educational *habitus* (Bourdieu, 1991), everyday interactions that signaled institutional systems around the conferral of knowledge. For example, to support and solve the problem of how writing happens, students and faculty alike spent time learning about their Uninorte colleagues’ rationale for approaching the tutoring sessions (what was the role of writing for learning and learning to write before we suggested interventions, if any). We believed that teaching and learning around writing, especially in a writing center context, needs to be as transactional as possible: Purdue participants had as much (if not more) to learn about Uninorte and Colombia as vice versa.

The exchange was structured in such a way that the students’ required everyday writing,

conversations, and research projects—and their process—included as much active agency of translinguaging ideas and acts as possible. As faculty, we created the program all the while recognizing the asymmetrical dynamic between our two institutions and countries. We refused to fetishize English in either country and students on both sides of the equation deepened their awareness of languaging in both contexts. The Purdue graduate students moved between code-switching and code-meshing in Barranquilla and on campus at Uninorte, and the students of the latter were invited to participate in and move between languages and cultures within the OWL, across campus, and beyond. For the Purdue graduate students, their weekly debriefs centered on creating metacognitive conversations about how their experiences in Colombia were challenging pre-existing notions of best practice. Instead of always posing non-directive questions with Uninorte faculty about writing assignments, the two students turned to modeling how to write syllabi and writing assignments that created transactional learning-to-write/writing-to-learn experiences in courses, regardless of the primary language. Upon returning to the US, both deepened their own research projects based on the need to decenter English for one of the students and to challenge the marginality of neurodiversity.

Programming Lessons

Alongside the significant theoretical and political lessons around decoloniality that we learned and should have known to lead with, we reflected on our exchange, obtaining insights into study abroad from a faculty perspective. Sustainable exchange programs between higher education institutions (HEIs) in different countries require significant effort to design and execute them in ways that satisfy all the stakeholders. The conditions for sustaining exchange programs need to be consciously created by HEIs. Once the partnerships are formally established between HEIs, sustainability depends on plans of study and curricula to integrate students

and faculty. Beyond “let’s do it,” institutional commitment needs to translate from a big vision to everyday action. Our partnership started at the institutional level, moved to the “seeding” front where grants and external funding result in program development, but it stalled out when integration did not happen.

We do not blame for this situation; instead, we recognize that institutions must embrace culture shifts to ensure that programs flourish. Such change requires the generation or reallocation of resources, both in terms of finance and personnel. The former can determine the size and scope of the exchanges in the first place, but the latter needs to recognize competing demands on participants. One of the cases where this is evident is when tenure-stream faculty in research positions might not have the same institutional reward system as other individuals who might facilitate study-abroad programming whether at the same or a different type of college. For example, Rodrigo was a pre-tenured faculty member, whose promotion is predicated on conventional research, with less value placed on service work like curriculum development or study-abroad partnerships. Harry, as a full-time professor, has greater freedom to choose his priorities but, also as part of the disciplinary faculty, is not connected to curriculum implementation on a broader level. In other words, Harry’s positionality is not as one who can drive students to a semester-long on-site based curriculum experience, similar to Rodrigo. For undergraduate institutional coordination, it is necessary to ensure that plans of study motivate cohorts of students to participate. With respect to graduate students, they do not typically drive curriculum exchanges in the same way; they usually represent individual curriculum programming. At Purdue, exchange programs are successful when a group can participate in a cohesive academic program tied to a college or departmental curriculum (e.g., theater arts or STEM disciplines). The Purdue OWL, while globally-recognized and popular, is autonomous from an academic department; in

turn, Harry is a member of the English department and the Rhetoric & Composition program. None of those are possible “draws” for academic cohorts at Uninorte. The cohort of students we drew from Uninorte was cross-disciplinary and lacked easy companion programs in West Lafayette, so they continued their “home” studies abroad. Similarly, the graduate students from Purdue, who went to Barranquilla, continued their academic studies from the Uninorte campus. Ideally, both sets of students would have had companion coursework in which they could participate.

Exchange programs challenge students’ academic experiences and performance. When students are aware that the study abroad opportunities and resources are limited and may be granted only to those who meet specific grade performance or academic record metrics, the programs may push them toward doing better in order to gain access to the travel experiences and cultural capital and experiences that accrue with them. Furthermore, when study abroad opportunities are part of an academic plan, students are more likely to commit and integrate their personal goals to those that are valued by the program. When study abroad programs, academic/curriculum, and student needs are in line, everyone benefits, but that integration promises to be one of the most challenging aspects of exchange programs (Brewer, & Cunningham, 2023).

Figuring out the details at a curricular level of the exchange is a taxing endeavor that requires matching or aligning the curricula of both programs. Depending on the scope of the exchange program, some students might need to take some courses in the target institution that have limited availability or were not part of the original exchange design. In our case, we based our exchange around writing literacy, but students came from different programs, each of which interpreted the concept differently. For example, a law student from Uninorte approached writing literacy from a view that prioritized cohesion and syntax over some other components of language. Carrying out the

curricular mapping, within and across institutions in a way that was convenient for students from three different programs, was extremely demanding for all parts involved. One way to solve this would be to limit the application to the study abroad program to the extent to which the curricular alignment has been already done and the possible “deviations” from the initial plan that the parts have agreed on.

Also, HEIs need to create nurturing environments for the exchange programs at the administrative level. This includes an efficient dialogue and rapport with a partner institution that might have a different ethos, different leadership style, or that simply is bound in its procedures by a country’s legal framework. Besides faculty engagement in study abroad programs, international students’ offices and provosts are key to keeping the exchanges running and resolving issues that might arise in a timely manner. A strategic distribution of leadership and administration enables faculty to focus on the teaching and learning elements of the academic exchange program. Exchange programs with a supportive administration on both sides are the most likely to keep students and faculty engaged. As we have suggested, for both of our institutional contexts, a stronger curricular connection between academic programs would have made for a richer experience. We also found ourselves taking on logistical and administrative roles that created tension with our faculty positions. Aside from mentoring and meeting with our students, our work as liaisons with the university bureaucracies pulled us away from our own coursework and time for research and writing.

From a further distance, the institutional and curricular issues might seem smaller when confronted with the ideological identities of the HEIs. Our lessons learned will mostly be valued in contexts that acknowledge difference as a leverage point and confront institutional identities as part of a bigger diverse system. Most HEIs in the world need internationalization but leaders need

to be reminded that internationalization could take different forms and those forms depend on an institutional agenda. How these concepts are imagined in a Purdue context differs profoundly from those in its Uninorte counterpart. Faculty need to be aware of the mission and vision of the HEI, but university and college-level administration must be as involved as the study abroad students. This view includes the possibility of making more than one attempt matching institutions that fulfill the formal requirements and that might also be complementary in their ideological profiles. At the same time, we continue to struggle with the material reality of decoloniality theory and practice: A profound paradox seems to call on faculty like us to eschew sources of governmental and non-governmental funding, which our institutions prize and reward, yet the financing of study abroad remains elusive, except for students and faculty alike from monied backgrounds or castes. To do this work in a morally pure manner means reverting to an early modernist mindset that only the wealthy and established get to study abroad. The social justice possibility of international study abroad grants seem to complement the economic realities of the students and faculty involved in this program, many of whom are first-generation college students, and/or come from working-class backgrounds. To have refused the funding would have meant denying our students and ourselves a valuable experience, whether educational, cultural, or sociolinguistic.

Closing Thoughts

Issues of decoloniality and acting as agents of decolonization are complex in principle and even more so in everyday institutional practice. When this program started, we were initially drawn to García’s (2017) insight in his project about Latinx students in Texas: Sometimes people take up identities and practices that imprint them with colonialistic practices of domination as a means of material improvement. LeCourt (1996) makes a similar argument about first-generation students

and writing across communities. She argues that sometimes students seek the codes and cultural practices of domination or the privileged, not because they seek to leave behind home and community, but because they see economic improvement. That is, the Faustian bargain in post-industrial economic systems proposes that educational achievement leads to better financial opportunities.

We believe these lessons are part of the equation for students, faculty, and institutions in Colombia; they all recognize the power and possibility that comes from engaging systems of international power. We were struck that the students never sought out or performed within a mindset that English as lingua franca signaled an adoption of an assimilation or “either/or relationship” to Colombian and US academic culture. Instead, everyone involved recognized the deep complexity of both and of maintaining one’s own postmodern identity kit, as Grimm (1999) would term it, in which national and regional identities were one among a multitude of communities. While the world is distant from a solution to this conundrum with all the tensions beyond the academic fields involved, we strongly believe that writing across fields has great potential to fight neo-colonialistic forces from a dialogue that acknowledges and acts upon the issues that operationalize such colonialistic initiatives. This dialogue could be achieved by taking the best elements in the policies of all parties involved and making them work in such a way that all stakeholders see recognizing differences as an opportunity to expand their worldview, as we meant in the exchange program.

Harry and Rodrigo are already mindful of their own privilege and marginality when it comes to conversations about power and domination. Harry is still a tenured full professor at a research-intensive university in the US who never stops being white or male or solidly middle class, yet he experiences the world through the lens of a first-generation academic and queer person. Rodrigo is similarly privileged in terms of his work with

writing/writing centers/literacy education, but has oppositional characteristics as well. As a multilingual scholar, he gets the power and pressure of English, and the possibilities of code-meshing and translanguaging through his own lived experiences. Both authors might easily be agents and supervisors of the regulatory nature of academic English writing instruction as well as writing centers. We seek to use our position of agents to actively subvert the smooth operation of power that our units could embody, that our work with students might enact, and that our mentoring of writing consultants could install.

Instead, we foreground our partiality and the institutional realities we face; we also encourage everyone we work with to act as cultural informants in a culture of collaboration that weds with a dynamic of subversive tactics, as De Certeau (1984) would term them. More than resistance, we thrive for re-existence (Mignolo & Walsh, 2018) as faculty in contexts that encourage change in conflicting manners. Consultant education and everyday sessions encourage staff and clients alike to disclose and foreground individual and collective identities and communities when appropriate, to share their negotiations of the institutions, and to empower mutual mentoring around the logics and *habitus* that work to govern and dominate.

We still think about how we might assess the lingering effects of this project on both sets of students and both institutions. For the two US students who went to Colombia, their own scholarship was deeply imprinted by their experiences in the country; one significantly developed his dissertation with what he discovered about empathy and intercultural exchange. He has taken that knowledge forth into his academic career as a mentor for graduate writers seeking to gain prestigious national and international scholarships. While we cannot know whether he cautions applicants on the neocolonialist implications of international scholarships, we do know he carries his complicated experiences with him.

The other Purdue student returned to complete his MA thesis and moved on to doctoral work exploring colonialism and literacy in a Polynesian context. The Uninorte undergraduates all now seem destined for graduate school experiences (one year after the exchange, three of them were already in graduate school in Colombia)—all of which is a powerful contribution given the impact of that higher level of education for students anywhere. These patterns confirm what Rodríguez-Fuentes (2018) found in his own doctoral dissertation: undergraduate students who had internships or experiences with intensive research are more likely to apply to graduate programs.

However, beyond these students and us, what is the trendline for study-abroad students and the cultivation of decolonial agents on both campuses? Even deeper, what are the prospects for the future broadly? Both of our campuses remain invested in study abroad, but we continue to piece together a cohesive vision that bridges both the STEM focus of our institutions and the more peripheral educational programs we both represent. As the two countries slowly edge out of the global pandemic and travel begins to become popular again, our campuses must rebuild energy and infrastructure around study abroad, projects both of us are committed to but assigned to campus units outside our control. Conversations on campus about how our institutions represent possibilities to intervene in problematic histories continue to be nascent, yet both of us invite problem-posing regarding the everyday practices of mentoring writers as well as the more abstract dynamics of coloniality and other systemic forces and institutions of domination, relations we are never either outside nor completely inside of.

References

- Altbach, P. G. (1971). Education and neocolonialism. *Teachers College Record*, 72(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/016146817107200404>
- Anyá, U. (2017). *Racialized identities in second language learning: Speaking Blackness in Brazil*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682280>
- Bawarshi, A. & Pelkowski, S. (1999). Postcolonialism and the idea of the writing center. *Writing Center Journal*, 19(2), 41–58. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1414>
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Harvard University Press.
- Brewer, E., & Cunningham, K. (Eds.). (2023). *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines*. Taylor & Francis.
- Canagarajah, S. (2013a). *Translingual practice: Global English and cosmopolitan elations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>
- Canagarajah, A. S. (2013b). Negotiating translingual literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English*, 48(1), 40–67. <https://doi.org/10.58680/rte201324158>
- Castañeda-Peña, H., Gamboa, P., & Kramsch, C. (2024). *Decolonizing applied linguistics research in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003326748>
- Colombia Purdue Partnership. (2022, February). *About us*. Office of Global Partnerships, Purdue University. <https://www.purdue.edu/colombia/about/index.php>
- De Certeau, M., & Rendall, S. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Trans.). University of California Press.
- De Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1) 21–40.
- Diao, W., & Trentman, E. (Eds.). (2021). *Language learning in study abroad: The multilingual turn*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411340>
- Diniz De Figueiredo, E. H., & Martinez, J. (2019). The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355–359. <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>
- García, O. (2012). *Theorizing translanguaging for educators*. CUNY-NYSIEB.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*,

- 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, R. (2017). *On the cusp of invisibility: The lower Rio Grande valley, marginalized students, and institutional spaces*. [Doctoral dissertation]. Syracuse University Graduate School, Syracuse, NY. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/on-cusp-invisibility-lower-rio-grande-valley/docview/1926727560/se-2>
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/002205749217400110>
- Green, N. A. (2018). Moving beyond alright: And the emotional toll of this, my life matters too, in the writing center work. *The Writing Center Journal*, 37(1), 15–34. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1864>
- Grimm, N. M. (1999). *Good intentions: writing center work for postmodern times*. Boynton/Cook.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2–3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2022). Dismantling new and old forms of colonialism: Border thinking in Latin American universities. *Globalisation, Societies and Education*, 21(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2095988>
- Hotson, B & Bell, S. (2023). Writing centers and neo-colonialism: How writing centers are being commodified and exported as US neocolonial tools. *Writing Center Journal*, 41(3), 107–132. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.2027>
- Hutchinson, G & Torres Perdigón, A. (2024). Decolonizing writing centers: An introduction. *Writing Center Journal*, 42(1), vii–xiii. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.2074>
- LeCourt, D. (1996). WAC as critical pedagogy: The third stage? *JAC*, 16(3), 389–405.
- Lerner, N. (2009). *The idea of the writing laboratory*. Southern Illinois Press.
- Martinez, R. (2023). The idea of a writing center in Brazil: A different beat. *Writing Center Journal*, 41(3) 133–142. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.2032>
- McKinney, J. G. (2013). *Peripheral visions for writing centers*. University Press of Colorado. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgk97>
- Mignolo, W. D. (2011). Who speaks for the “human” in human rights? *Hispanic Issues Online*, 5(1), 7–25
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Mori, J., & Sanuth, K. K. (2018). Navigating between a monolingual utopia and translanguing realities: Experiences of American learners of Yorùbá as an additional language. *Applied Linguistics*, 39, 78–98. <https://doi.org/10.1093/applin/amx042>
- Purdue News Service. (2010, November). *Purdue and Colombia forge scientific research partnership*. <https://www.purdue.edu/newsroom/outreach/2010/101102JamiesonColombia.html>
- Qin, K., & Llosa, L. (2023). Translingual caring and translingual aggression: (Re)centering criticality in the research and practice of translanguaging pedagogy. *The Modern Language Journal*, 107(3), 713–733. <https://doi.org/10.1111/modl.12868>
- Quan, T., Isordia, J., & Menard-Warwick, J. (2024). Developing translanguing competence and awareness in a study abroad Spanish language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2348601>
- Rodríguez-Fuentes, R. (2018). *Linguistic and cultural factors in graduate school admissions: An examination of Latin American students at Purdue University* (Order No. 30501998). Dissertations & Theses @ Big Ten Academic Alliance; ProQuest Dissertations & Theses Global Closed Collection; ProQuest One Academic. (2827703561). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/linguistic-cultural-factors-graduate-school/docview/2827703561/se-2>
- Shizha, E., & Makuvaza, N. (Eds.). (2017). *Re-thinking post-colonial education in sub-Saharan Africa in the 21st century: Post-Millennium Development Goals*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-962-1>
- Trentman, E. (2021) Reframing monolingual ideologies in the language classroom: Evidence from Arabic study abroad and telecollaboration. In B. Dupuy, & K. Mitchelson (Eds.), *Pathways to paradigm change: Critical examinations of prevailing discourses and ideologies in second language education* (pp. 108–132). Cengage Learning.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163–186). Equinox.
- Washington State University. (2011, July) *What is a land-grant institution?* Extension Business Operations. <https://extension.wsu.edu/countyops/what-is-a-land-grant-institution/>

- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Young, V. A. (2011). Should writers use they own English. In L. Greenfield, & K. Rowan (Eds.), *Writing centers and the new racism*. Utah State University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgk6s.7>

How to cite this article: Rodríguez-Fuentes, R., & Denny, H. (2024). Study abroad in writing centers in Colombia and the USA: Lessons in translanguaging, decolonial theory, and programming. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e10356088. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356088>

PERSPECTIVES AND TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE POLICIES IN CHINA: THE CASE OF PORTUGUESE

PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS EN POLÍTICAS DE LENGUA EXTRANJERA EN CHINA: EL CASO DEL PORTUGUÉS

PERSPECTIVES ET TENDANCES EN POLITIQUES EN MATIÈRE DE LANGUES ÉTRANGÈRES EN CHINE : LE CAS DU PORTUGAIS

PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CHINA: O CASO DO PORTUGUÊS

Júlio Reis Jatobá

Senior Instructor of Translation
Studies, University of Macau, Macau.
juliojatoba@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5669-8119>

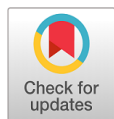
ABSTRACT

This case study aims to provide a review on language policies pertaining to foreign languages teaching in China through the lens of China's geopolitical position and its self-perception as one of the leaders and most active actors in the development of South-South cooperation. From an initial study of 127 academic materials, documents, and news articles containing explicit or implicit references to policies, initiatives, or proposals related to the development and planning of less commonly taught foreign languages and Portuguese in the tertiary level, 35 sources were selected for a further analysis of the relationship between foreign language education and China's foreign policy. These sources shed light on the multifaceted nature of language policies in China, particularly in relation to foreign language teaching. Ultimately, this analysis seeks to identify patterns, developments, and implications on China's approach to foreign language instruction.

Keywords: geopolitics, Chinese foreign policy, language planning, Portuguese language

RESUMEN

El presente estudio de caso hace una revisión de las políticas lingüísticas relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras en China a través de la lente de la posición geopolítica de China y su autopercepción como uno de los líderes y actores más activos en el desarrollo de la cooperación Sur-Sur. A partir de un estudio inicial de 127 materiales académicos, documentos y artículos de prensa que contenían referencias explícitas o implícitas a políticas, iniciativas o proyectos de ley relacionados con el desarrollo y la planificación de las lenguas extranjeras menos enseñadas y el portugués en el ámbito universitario, se seleccionaron 35 fuentes para un análisis más profundo de la relación entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la política



Received: 2024-03-13 / Accepted: 2024-09-25 / Published: 2024-10-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356580>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2024. 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. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

exterior de China. Estas fuentes arrojan luz sobre la naturaleza polifacética de las políticas lingüísticas en China, especialmente en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. En última instancia, este análisis pretende identificar patrones, desarrollos e implicaciones en el enfoque chino de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: geopolítica, política de lenguas extranjeras en China, planificación lingüística, portugués

RÉSUMÉ

Cette étude de cas vise à analyser les politiques linguistiques relatives à l'enseignement des langues étrangères en Chine sous l'angle de la position géopolitique de la Chine et de la perception par celle-ci de sa place en tant que chef de file et acteur le plus actif dans le développement de la coopération Sud-Sud. À partir d'une étude initiale de 127 documents universitaires, documents et articles de presse contenant des références explicites ou implicites à des politiques, initiatives ou propositions liées au développement et à la planification des langues étrangères moins couramment enseignées et du portugais dans le troisième cycle, 35 sources ont été sélectionnées pour une analyse plus approfondie de la relation entre l'enseignement des langues étrangères et la politique étrangère de la Chine. Ces sources mettent en lumière les multiples facettes des politiques linguistiques en Chine, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. En fin de compte, cette analyse cherche à identifier des modèles, des développements et des implications sur l'approche de la Chine en matière d'enseignement des langues étrangères.

Mots-clés : géopolitique, politique des langues étrangères en Chine, planification linguistique, portugais

RESUMO

Este estudo de caso visa fornecer uma análise das políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras na China, através das lentes da posição geopolítica da China e de sua autopercepção como um dos líderes e atores mais ativos no desenvolvimento da cooperação Sul-Sul. A partir de um estudo inicial de 127 materiais acadêmicos, documentos e artigos de notícias contendo referências explícitas ou implícitas a políticas, iniciativas ou propostas relacionadas ao desenvolvimento e planejamento de idiomas estrangeiros e português menos ensinados no nível universitário, 35 fontes foram selecionadas para uma análise mais aprofundada da relação entre o ensino de idiomas estrangeiros e a política externa da China. Essas fontes lançam luz sobre a natureza multifacetada das políticas linguísticas na China, especialmente em relação ao ensino de idiomas estrangeiros. Em última análise, essa análise busca identificar padrões, desenvolvimentos e implicações na abordagem da China ao ensino de idiomas estrangeiros.

Palavras chave: geo-política, política de línguas estrangeiras na China, planejamento linguístico, português

Introduction

Language policy represents the intersection of language with social realities and is embedded in a socio-historical context (Garcez & Schulz, 2016; Jatobá, 2020). Recognizing the interdisciplinary nature of language policy research and its inseparable connection to the social world, it becomes evident that the relationship between language and politics is not one of complementarity but rather interdependence. While many individuals involved in language policy research may not have direct or indirect connections to language studies, it is crucial for linguist researchers in this field to engage in ongoing dialogue not only with related areas of linguistics but also with other disciplines such as political science, law, anthropology, international relations, and education.

Thus, the question posed by Jernudd and Das Gupta (1971) regarding language planning as a cooperative effort among political, educational, economic, and linguistic authorities remains relevant. In our view, language policy as an academic field aims to examine and analyze actions, choices, and control mechanisms related to language *structure (langue)* and its *use (parole)*, whether through official, explicit or implicit (language) policies. As a result, language policy intersects with various aspects of the social world, allowing for a wide range of approaches and methodologies depending on the research object, theoretical frameworks, and ideological perspectives of the researchers and (language) policymakers. Thus, research approaches and methodologies can encompass several possibilities, such as historical analysis, measurement of language attitudes, implementation and evaluation surveys, sociolinguistic surveys, comparative methods, corpus analysis, and communication ethnography (Eastman, 2009[1983]; Kaplan & Baldauf, 1997, among others).

Considering the complexity of the aforementioned context, regarding the policies for foreign language teaching in China (excluding English), there is still a scarcity of statistical data and research

on language policies. Therefore, this paper aims to provide a bibliographical analysis on language policies pertaining to foreign languages teaching in China. In light of this, one of the contributions of this paper will be an extensive review of policies and academic texts related to China's language policy for foreign languages.

We will focus on the *less commonly taught foreign languages in China* (非通用语种), specifically examining Portuguese-as-a-foreign-language (PFL) teaching to have an outlook of the prevailing trends in foreign language education in the country. This examination will be approached through the lens of China's geopolitical position and its self-perception as one of the leaders and one of the most active actors in the development of South-South cooperation (Jatoba, 2023a). To do this, the review will draw upon a wide range of scholarly works, including academic articles, research papers, thesis, and relevant policy documents.

For the literature review in Chinese, a preliminary search was conducted across various Chinese databases, including PubScholar (<https://pubscholar.cn/>), CNKI (<https://tra-oversea-cnki-net.libezproxy.um.edu.mo/index/>), and the CSSCI (Chinese Social Sciences Citation Index — <http://cssci.nju.edu.cn/>), as well as government online platforms. This initial search yielded 127 academic materials, documents, and news articles containing explicit or implicit references to policies, initiatives, or proposals addressing the development and planning of less commonly taught foreign languages and Portuguese in the tertiary level. After evaluating the impact factor and the explicit references to the relationship between foreign language education and China's foreign policy, 35 academic articles were selected for further analysis.

Finally, these sources will shed light on the multifaceted nature of language policies in China, particularly in relation to foreign language teaching. By specifically analyzing the case of Portuguese language instruction, this review aims to discern

patterns, developments, and implications that underscore China's approach to foreign language education within its geopolitical framework.

As stated above, the main objective is to illuminate the complex and multifaceted nature of language policies in China, particularly concerning the instruction of foreign languages through a bibliographical analysis of literature in Chinese, English, and Portuguese languages. Finally, by conducting a focused analysis of Portuguese language education, this review seeks to identify patterns, developments, and implications that highlight China's strategic approach to foreign language instruction within its broader geopolitical context.

A Historical Overview of Foreign Language Policy and Teaching in China

4 Foreign language education in China has experienced a fragmented trajectory from the establishment of the Republic of China in 1912 to the Communist Party of China's victory in 1949 (Ross, 1992). During this period, despite the Ministry of Education declaring English as the most important language in most regions in 1914, the political instability prevailing in China hindered the development of consistent and effective language teaching policies, including those for English and other foreign languages. Although our review primarily focuses on modern China, it is worth mentioning that the foundations of foreign language education, particularly English, can be traced back to the mid-1800s to 1911, the end of the Qing Dynasty. During this earlier period, as outlined by Lin (2011), the empire's approach to foreign languages emphasized state-sponsored learning divorced from cultural and ideological implications, with strict supervision by the State.

During the Qing Dynasty (1644–1911), foreign language education in China was primarily viewed through a utilitarian lens, with English instruction being considered a pragmatic pursuit while Chinese knowledge was seen as foundational

(Lin, 2011). The latter part of the Qing Dynasty witnessed the establishment of more institutionalized diplomatic relations between China and the West, leading to a reconsideration of China's ethnocentric worldview and a need to adapt to the changing global order (see X. M. Zhang & Xu, 2007, p. 412). These developments prompted a shift in foreign affairs policy and a revision of the xenophobic tendencies that had prevailed (X. M. Zhang & Xu, 2007).

However, it was not until the founding of the People's Republic of China in 1949 that explicit policies for foreign languages and minority languages were required to align with the ideological aspirations of the new government. In the early 1950s, the Russian language gained significant prominence in Chinese education due to its revolutionary ideology, surpassing English as the most important foreign language (Lam, 2005). This shift reflected the influence of ideological considerations on language policy during that period.

However, because of industrialization policies and the gradual resumption of Chinese diplomacy in the late 1950s and early 1960s, English language education was again reconsidered as a possibility to actively participate in the global scene and promote internal development, which also aligned with the goal of closer engagement with the West (Lam, 2005). Nevertheless, just as the country seemed ready to establish ties with the West, the events triggered in the second half of the 1960s culminated in the Great Proletarian Cultural Revolution (Cultural Revolution).

The Cultural Revolution, spanning from 1966 to 1976, was a highly detrimental period for education in China, particularly for foreign languages (Magner, 1974). This era was marked by the persecution of intellectuals and the *bourgeoisie*, as well as a pervasive sense of nationalism and xenophobia. These sentiments extended to foreign language education, with state ideology being expressed through slogans and anti-foreign language propaganda. For instance, slogans like

“Even without learning the ABC, one can make the revolution”¹ were disseminated, reflecting the devaluation of foreign language learning during that time.

However, in the second half of the Cultural Revolution, between 1971 and 1972, with the new guidelines adopted by the Chinese Communist Party committee, the situation of foreign language education began to emerge from chaos and ruins (Mao & Min, 2004, p. 324). Some foreign language institutes were reopened, authorized to admit new students and open new courses. However, the years of setbacks only came to an end in 1976, a year marked by the death of Mao Zedong and, consequently, the end of the Cultural Revolution.

With this milestone, the period of China’s Reform and Opening-Up Policy (改革开放, Gǎigé kāifàng) began, which brought new hope and momentum to language education. With the reintroduction of the National College Entrance Examination (高考 Gāokǎo) in 1977, most universities effectively resumed their activities in 1978. During this period, Deng Xiaoping announced the four pillars for China’s modernization (agriculture, industry, national defense, and science and technology).

In order to modernize the educational system and reestablish international cooperation, foreign experts were invited to China, and Chinese students and teachers were sent to foreign universities. It is interesting to note that despite the traumatic experiences of the Cultural Revolution and other political movements with anti-Western elements, the Chinese people have embraced the study of English and other foreign languages with dedication in recent decades (see Adamson, 2004; Yu, 2012).

While Ross (1992) argues that foreign language education in modern China has been marked by discontinuity, it can be observed from the

historical events of the last century that, since the establishment of the People’s Republic of China in 1949, there has been a growing effort to implement foreign language education (Jatobá, 2020, 2023a, 2023b). In addition to considering the historical context of foreign language education in China, it is important to understand the internal linguistic environment of the country, as emphasized by Lam:

At the individual level, the language experience of learners in China is certainly not linguistically discrete; each learner tends to be exposed to more than one language or more than one dialect. Hence, a multilingual approach is quite essential for an appreciation of the realities of language education in China. (2005, p. 18)

Therefore, it is necessary for teachers and researchers to consider the linguistic *repertoires* of Portuguese as Foreign Language (PFL) learners in China, and for studies in language policy to acknowledge that multilingualism in China is an inseparable reality in the classroom, whether in Chinese language classes or foreign language classes (Jatobá, 2020, p. 50).

With these considerations regarding the historical background of foreign language education, we now turn to a more specific review of studies on policies and the teaching of less common foreign languages.

“Belt and Road” and the Teaching of “Less Common Languages”

Originally referred to as the “Silk Road Economic Belt” and the “21st Century Maritime Silk Road”, the “Belt and Road” concept was first unveiled by President Xi Jinping in September 2013 in Astana, Kazakhstan. The overall action plan for the Belt and Road Initiative (BRI) and its principles, structures and cooperation priorities were jointly launched by the National Development and Reform Commission (国家发展和改革委员会, guójiā fāzhǎn hé gǎigé wěiyuánhui), the Ministry of Foreign Affairs (外交部, wàijiāo bù), and the Ministry of Commerce (商务部, shāngwù

1 Original slogan: “不学abc, 照样干革命” (*bùxué ABC, zhàoyàng gàn géming*). “ABC” refers to the teaching/learning of Western languages.

bù) in Bo'ao City (博鳌), Hainan Province, on March 28, 2015. According to the State Council of China (2015), BRI is a collaborative project aimed at integrating the development strategies of countries along the route to foster mutual interests and prosperity and the Chinese government has outlined its goals through the “Vision and Actions on Jointly Building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road,” which seeks to revitalize the ancient Silk Road and enhance connections among Asia, Europe, and Africa. In addition, this initiative promotes win-win cooperation, common development, and peace by encouraging mutual understanding, trust, and extensive exchanges, while advocating for openness, inclusiveness, and practical cooperation across various fields to create a community of shared interests and responsibilities.

6 Pondering the sociocultural implications of BRI, authors have argued for the need for cultural and normative content to be addressed and studied more clearly so that more transparent objectives are duly added to the BRI economic plan in order to prevent the ideals announced from being perceived as forms of neocolonialism or imperialism (Vilaça, 2018). Furthermore, considering that some of the desired outcomes expressed in the action plan are to increase mutual understanding and work to build a community of shared interests with bilateral political trust, economic integration and cultural inclusion (The State Council of China, 2015), what would be the role of teaching Chinese and foreign languages? What would be the role of the Portuguese-speaking countries (PSC)? What would be the value of the Portuguese language in China?

To answer these questions, it is essential to keep in mind that language, besides being a cultural value, is a political and economic asset. In this regard, it will be crucial to understand the BRI and its “linguistic challenges” and, to do so, we will use as a starting point the main demands of these “challenges” raised by Chinese researchers, namely,

(i) the emergence of language planning policies (Z. G. Zhang, 2016; H. Zhao & Xu, 2016; S. J. Zhao, 2015), (ii) the training of “talents” in less common languages (D. Liu & Hu, 2016; Wen, 2016; S. J. Zhao, 2015), (iii) linguistic security along the “Belt and Road” (R. P. Zhang, 2015); (iv) the creation of language technology and software (Z. G. Zhang, 2016); and (v) the governance of linguistic life (语言生活治理, *yǔyán shēnghuó zhìlǐ*) (R. P. Zhang & Liu, 2017).

The aforementioned challenges and demands—which imply concrete actions for the linguistic and cultural development of the “Belt and Road”—will be addressed in the following subsection and, finally, the questions raised in relation to the role of the PSC and the value of the Portuguese language in the “Belt and Road” will be discussed in our final considerations.

Linguistic Challenges and “Talent Training”: A Chinese Scholars’ Perspective

For those familiar with the policies, action plans, and concepts of the Chinese central government, the terms “language talent” (语言人才, *yǔyán réncái*), “linguistic talent training” (语言人才培养, *yǔyán réncái péixùn*), “training of talents in language” (语言人才培养, *yǔyán réncái péiyǎng*), and “training of talents in a foreign language” (外语人才培养, *wàiyǔ réncái péiyǎng*) are recurrent. However, what is or how is “talent” or “talent in language” defined?

Contrary to the common definition of talent as a “gift”, an innate or “natural aptitude”, from the Chinese perspective, “talent” may be rather a possible result of an “acquired aptitude” through intensive work and training. As defined in the preface to the Outline of the National Medium and Long-Term Talent Development Plan (2010-2020), “talent refers to those who possess a certain degree of professional knowledge or experience, perform creative work, and contribute for society and are workers with greater capacity and quality in human resources” (China, 2010, n. p.).

In light of this, given the specificity of the use of the word “talent” in Chinese, our translation option in this case study is, whenever possible, to keep the word “talent”. We pay attention to the fact that another translation option is “specialized language boards”. This option is, little by little, gaining space in documents and reports from the Macao Special Administrative Region (MSAR) Government. However, we avoid using “specialized staff” because we understand that the use of the term has normally been restricted to the scope of training for professionals in the public sphere.

From the perspective of the emergence of linguistic planning and talent training policies, S. J. Zhao (2015) argues that linguistic support must be guaranteed for the construction of the BRI because the basic integration between language and culture will be the foundation that will bring the population closer to the construction of the initiative. Regarding the emerging needs for “training talent in language” and creating linguistic products and services, R. P. Zhang (2015) proposed seven linguistic demands that must be studied in depth for the creation of policies and plans for more efficient actions, namely: (i) accelerating the modernization and protection of linguistic resources in the Central and Western Regions of China; (ii) languages of cross-border ethnic groups and peripheral security; (iii) “Belt and Road” and China’s policy on foreign language teaching; (iv) Chinese internal communication and “Belt and Road”; (v) Chinese language teaching and “Belt and Road”; (vi) “Belt and Road” discursive system; and (vii) the development of a “linguistic think tank” and its future work.

In the two aforementioned investigations, S. J. Zhao (2015) and R. P. Zhang (2015) highlighted the emergence of the development of language policies by the Central Government. H. Zhao and Xu (2016) go further and, based on the case of Gansu province and the teaching of less common languages, including referring to the teaching of the Portuguese language in the province, argue and defend that decision-making

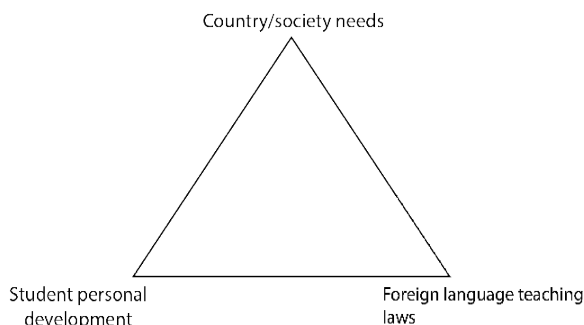
centers in language policies have provincial autonomy so that they can develop policies and action plans that improve the structure of language education, based mainly on local needs and practices and that contribute not only to the development of the province, but also for the global implementation of the “Belt and Road”.

M. Y. Wang (2017) corroborates the propositions of S. J. Zhao (2015), R. P. Zhang (2015) and H. Zhao and Xu (2016) regarding the urgency of more effective policies for the “training of language talents”. In this study, the fact is highlighted that among the countries included in the “Belt and Road” there are more “less common languages” than “common” ones and, therefore, it is suggested that the government creates an encouraging environment for universities to open courses in “less common languages”, in a rational and orderly manner, in order to create mechanisms to strengthen understanding and collaboration, especially with countries in East Asia, Central and Eastern Europe, the Middle East and Africa (M. Y. Wang, 2017, p. 3).

About the creation of less common language courses, Wen (2016) pays attention to the fact that, when considering the lack of “language talent”, politicians and academics tend to think about this problem from an internal perspective, without considering contexts and specificities of countries and regions along the belt. Furthermore, there is still a lack of mechanisms for the design and implementation of *up-side down* bachelor degree programs (specialty subjects in the first two years and general domain subjects in the last two years), a solid theoretical basis and clear goals in curricular programs to produce language experts.

In order to resolve these demands, Wen (2016) suggests to (i) deepen studies that encourage the creation of a theoretical and strategic basis that integrates the needs of the State and society, learning/acquisition theories and that take into account the learner needs and foreign language teaching laws (see Figure 1); (ii) consider internal

Figure 1 Bases for a Foreign Language Talent Training Strategy



Source: Translated from Wen (2016, p. 29)

and external perspectives for creating diversified teaching programs; and (iii) create hybrid programs in the “specialty + language X” and “language X + specialty” style.

Taking these three pillars as a strategic basis, Wen suggests that foreign language teaching policies in China and the training of talents in the Chinese language must be designed using as a reference the types of talents that satisfy both the needs of society and the skills and abilities of students, so that it is possible to plan the paths for training and developing full language talents. a summary of the main ways the government trains talent is described in Table 1. Fu and Wu (2018) resume the discussion about whether or not there are effective policies for training talent in language, and, like Wen (2016), they summarize (see Table 2) the actions and paths for creating programs in less common languages and the respective quality requirements for language talent.

From a governance theory perspective, all linguistic challenges of the “Belt and Road”, according to R. P. Zhang and Liu (2017), are underlying, interdependent and a consequence of the State’s central responsibility to promote and make decisions for “governance of linguistic life.” This concept, proposed and developed by R. P. Zhang and Liu (2017), aimed to project and implement practical governance theory and philosophy in the area of language policy. Its most significant contribution would be its pragmatic character in proposing and

integrating, broadly speaking, issues concerning language policy and planning into a national and global governance agenda.

In line with the other authors referred to in this subsection, R. P. Zhang and Liu (2017) argue that the “Belt and Road” is a strategic plan for global governance and, consequently, cannot be carried out without effective language policies in the short, medium and long term. However, according to the authors, linguistic planning for the “Belt and Road” should not be restricted to national demands, but contribute within a global logic to the co-elaboration of linguistic policies with representatives from different sectors of the public sphere and with different theoretical and conceptual assumptions that produce more efficient and more realistic central policies (R. P. Zhang & Liu, 2017, p. 95).

Despite their possible applicability in linguistic policy studies, the concepts of “linguistic governance” and “governance of linguistic life” have not yet been deepened in longitudinal or even descriptive studies. However, this proposition of applying governance theory to linguistic planning illustrates very well how linguistic issues play a key role in the success of the initial phase of implementing the “Belt and Road” and how they will soon become the core of the discussion for maintenance and medium and long-term projections of the “Belt and Road”.

Table 1 Pathways for Language Talent Training for the “Belt and Road”

Task Category	Less-Common Language Talents and Required Training Paths in China	Chinese Language Talents and Training Paths Needed for Countries Along the “Belt and Road”
Intergovernmental exchange in humanities	Country/region experts	Country/region experts
Decision making and project negotiation	Senior translation talent	Senior translation talent
	Country/region experts	Country/region experts
	Senior translation talent	Senior translation talent
Investment for corporate establishment	Industry Experts	Industry Experts
	—	Country/region experts
Investment for the construction of infrastructure	Interdisciplinary talents in less common languages	Interdisciplinary talents in Chinese language
	—	Major + Specialization / Language + Specialization + Language
Projects abroad	Interdisciplinary talents in less common languages	Interdisciplinary talents in foreign languages
	—	Major + Specialization / Language + Specialization + Language
Cross-border e-commerce	—	Interdisciplinary talents in Chinese language
	—	Major + Specialization / Language + Specialization + Language
Domestic Projects	Interdisciplinary talents in less common languages	Interdisciplinary talents in Chinese language
	—	Major + Specialization / Language + Specialization + Language
International trade	Interdisciplinary talents in less common languages	Interdisciplinary talents in Chinese language
	—	Major + Specialization / Language + Specialization + Language

Source: Translated and adapted from Wen (2016)

Table 2 Training Language Talents for the “Belt and Road”

Type of Talent	Occupation	Main Quality Requirements
Specialization of language talents	Translation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Be proficient in one or more foreign languages (common or “non-common”), in particular, in the national languages along the route. 2. Have political perspicacity. 3. Have basic knowledge of certain industry sectors.
	Language teaching	<ol style="list-style-type: none"> 1. Be proficient in one or more foreign languages (common or “non-common”), in particular, in the national languages along the route. 2. Have advanced teaching capabilities and good teaching ability.
	Language experts	<ol style="list-style-type: none"> 1. Have advanced knowledge and proficiency in the language. 2. Master research and investigation methods. 3. Master one or more “common” or “non-common” international languages, preferably with national languages as the object of research.
Orientation for language talent	Think-tank experts for the government	<ol style="list-style-type: none"> 1. Be proficient in one or more foreign languages (common or “non-common”), in particular, in the national languages along the route. 2. Know the political, economic, cultural, social, linguistic, legal, ethnic and religious aspects of a given region or country. 3. Possess political acumen, intercultural competence and a future-oriented international perspective.
	Business consultants	<ol style="list-style-type: none"> 1. Be proficient in one or more foreign languages (common or “non-common”), in particular, in the national languages along the route. 2. Know the political, economic, cultural, social, linguistic, legal, ethnic and religious aspects of a given region or country. 3. Have insightful business acumen.
“Compound” talents	“Compound” technical skills (e.g. engineers, designers, technicians, front-line operators, etc.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Have the ability to speak a foreign language (“common” or “non-common”) to use at work and in daily communication. 2. Master professional knowledge and skills in a given industry field. 3. Have a good global understanding, ability for intercultural communication, innovation, problem solving and other comprehensive qualities.

Source: Translated from Fu and Wu (2018, p. 6).

Thus, what the aforementioned authors have in common is that the “Belt and Road” is a new economic cooperative system exploring new models of international cooperation and global governance. This system brought new challenges to China’s language policy. The lack of “language talent” (in particular, in less common languages), issues of “national language security” and the development of language technology are just some of the short-term challenges that demand urgent reform

of current Chinese language policy. As D. Liu and Hu (2016, p. 93) explain, China remained focused for a long time on teaching English and traditional European languages, paying little attention to training a cadre of specialists in fundamental languages for the construction of the “Belt and Road.”

Therefore, reforms in policies for the teaching of foreign languages—such as the debureaucratization

of curriculum review and reform procedures, as well as reducing excessive pressure for teachers to direct their efforts towards research rather than teaching (Jatobá, 2020, pp. 189–192)—are urgently needed. However, these reforms must pay attention to the coordinated use of various sources and multifaceted interests that safeguard the national strategic interests of expanding the talent pool in less common languages, seeking, thus, practical results with concrete plans and scientific reforms that guide us in order to avoid “blind reforms” (D. Liu & Hu, 2016, p. 93). For illustration purposes, in the next section we will take the case of Portuguese language.

“Belt and Road”: The PSCs and the Value of the Portuguese language²

Returning to questions about the role of the PSCs and the value of the Portuguese language, it is important to mention that in the field of Language Policy and Planning there is still no broad and in-depth literature in China on the role of the PSCs in the “Belt and Road” or, even, about the value of the Portuguese language. For example, of the 83 articles we consulted in Chinese academic journals published between 2011 and 2024 that mention the training of “talent in less common languages” or the “Belt and Road” from a language policy perspective, only eleven mentioned the Portuguese language (M. C. Dai, 2016; W. D. Dai & Wang, 2011; Ding, 2017; Dong, 2016; Qian, 2018; Shang, 2023; Shu, 2013; Sun & Liu, 2018; Z. G. Zhang, 2011; H. Zhao & Xu, 2016). Of these, only four mentioned Brazil (Dong, 2016; Shang, 2023; Shen & Xia, 2014; Z. G. Zhang, 2011); two, Angola (Dong, 2016; Z. G. Zhang, 2011); one, Mozambique (Z. G. Zhang, 2011); and two, the PSC (Dong, 2016; Y. C. Li & Vicente, 2020).

However, with the exception of Shang (2021, 2023), these researches only mentioned the Portuguese language or some of the PSC for purely contextual

purposes or to list the less common language courses that have been opened in recent years without, therefore, delving into the case of the Portuguese language and in Sino-Lusophone relations. Meanwhile, only one study was found that presents a comparative study on state policies and strategies for promoting Portuguese and Spanish in higher education in China (L. T. A. Pires, 2023).

In the case of books published in China, the Portuguese language and the relationship between China and the PSC have been better addressed. Since 2015, the *Blue Book of Portuguese Speaking Countries* series has been published (Gu, et al., 2018; C. A. Wang & Zhang, 2015; C. A. Wang, et al., 2017; C. A. Wang, et al., 2018) and, from 2019, the *Yellow Book of Portuguese Speaking Countries* series (Shang & Ding, 2019). Both series are essentially concerned with presenting annual reports on strategic economic and commercial development between China and the PSC. The Blue Book presents the opinions of a research team specializing mainly in economics, while the Yellow Book presents reports and case studies on global economic cooperation and international issues.

In these two series, approximately 70 studies or reports were published, but only six specifically dealt with linguistic challenges in achieving partnerships between China and PSCs, in commercial or diplomatic areas. These six studies address language teaching in three different directions, namely, the China-MSAR partnership for teaching the Portuguese language (Yan, 2017); Chinese language teaching in Brazil (X. Zhang, 2019); the training of talents in the Portuguese language (Han, 2019; C. S. Li, 2018); the current situation and prospects for Portuguese language teaching in China (Lu, 2018); and the teaching of Portuguese as a heritage language in China (Jatobá & Shang, 2019). Since the purpose of the two aforementioned series is to delve deeper into themes on the economic and commercial agenda, it is significant that language teaching within the scope of cooperation between China and the PSC is gaining more and more space in these publications.

2 A preliminary analysis was presented in Jatobá (2020).

Regarding publications in Portuguese, we also did not find a broad literature on language policies for the Portuguese language in China. For our search, in addition to using traditional databases, we used the bibliography on acquisition, learning and teaching of Portuguese as a non-native language by Chinese mother tongue learners (1969–2019), composed of 431 exclusive articles, books and theses on the teaching and promotion of the Portuguese language for speakers of Chinese mother tongue. However, as a result of our survey in different databases, in total five specific studies were found on language policies for teaching the Portuguese language in China (G. Liu, 2015; Jatobá, 2015, 2017, 2020; L. T. A. Pires, 2023); three on the history and development of the Portuguese language in China (C. S. Li, 2012, 2015; Lu, 2018); and two on the “Belt and Road” (C. S. Li, 2017; Pestana, 2019).

After our survey, both in academic literature in Chinese and Portuguese, we observed a predominance of studies on relations between China and the PSC that focus, almost exclusively, on economic exchanges and export and import of commodities between China and emerging Portuguese-speaking countries. Thus, Chinese policies for promoting the Portuguese language are a topic that deserves more attention and which, we assume, will soon be increasingly present on the research agendas of China-PSC relations.

In view of this, the value of the Portuguese language for China is linked to the growth in the importance of commercial exchanges between China and, above all, Angola, Brazil and Mozambique (C. S. Li, 2015, 2017; Jatobá, 2023b; M. D. J. Pires, 2022a, 2022b, 2022c; Pestana, 2019, p. 369; Ye, 2014). In the diplomatic field, the Portuguese language already plays a fundamental role for China, and it will become increasingly prominent for the development of the “Belt and Road” Initiative.

In addition, in diplomacy, the Portuguese language already holds a significant role for China and it is anticipated to play an even greater role

in the development of the “Belt and Road” Initiative. In this sense, Pestana (2019) advises that researchers should inquire into how China will demonstrate the role of the Community of Portuguese Language Countries (CPLC) and the significance of the Portuguese language in its language policies, both explicitly and implicitly, along with concrete action plans.

Pestana (2019), along with other Chinese articles we examined, does not explicitly articulate the specific value ascribed to the Portuguese language or outline the envisaged short-, medium-, and long-term actions necessary for the implementation of a project aimed at teaching and promoting the Portuguese language in China. Instead, the focus primarily lies on highlighting the advantages that certain Portuguese-speaking countries offer to China, a fact substantiated by the burgeoning trade exchanges between China and PSC.

Studies examining the potential advantages that China offers to PSC often lack a comprehensive analysis of linguistic considerations. Instead, these studies tend to concentrate on areas such as collaborative development of advanced technologies for oil exploration and aeronautical engineering, as observed in the case of Brazil. In the context of the Portuguese-speaking African Countries (PALOP), the focus is primarily on commercial exchanges, energy resource exploration, and commodity trade in exchange for infrastructure development. Lastly, Portugal is viewed as a strategic gateway for China’s entry into the European market. However, a detailed exploration of linguistic issues and the specific role of the Portuguese language in these dynamics is notably absent from these studies.

Regarding China-PSC strategic relations, we highlight the results of Fernandes (2013), which presented empirical evidence, based on extensive import and export and in documents on improving diplomatic negotiations between China and the PSCs, confirming the strategic value of the PSCs. As Fernandes (2013, p. 456) highlights, China is interested in expanding relations with

Portuguese-speaking countries, African countries (Devecioglu & Akçomak, 2024), and the Arab states due to their energy resources. In addition, to facilitate multilateral oil diplomacy, China established dialogue and cooperation forums for these groups, including the Forum for Economic and Commercial Cooperation between China and the Community of Portuguese Language Countries (CPLP) in 2003.

Regarding specific relations between China-PALOP, Fernandes (2013) presented detailed reports on commercial exchanges and China's presence in the development of oil production infrastructures and other energy sources. However, it is the case of Angola that deserves greater attention, as,

Cooperation between an energy producing country and an energy consumer, defended by the Chinese and Angolan authorities as mutually beneficial, gained new prominence with the launch of the Strategic Partnership between the People's Republic of China and the Republic of Angola, during the visit of the Vice-President President Xi Jinping to Luanda, in November 2010. . . . Elevating Angola to China's strategic partner meant, on the one hand, that cooperation between the two went to a higher level, and on the other, that Beijing attaches great importance and intends to reinforce to the Sino-Angolan relationship in the long term. The hypothesis that Angola could become the largest oil producer in Africa . . . [may] have contributed to strengthening this relationship, given that, with these partnerships, Beijing seeks to expand the possibilities of cooperation with a producer

with high potential to be your main supplier. In this way, Angola is and will continue to contribute to one of the objectives of external energy security measures: the diversification of energy sources beyond the unstable and insecure Middle East. (Fernandes, 2013, pp. 461–462)

As official data on China-PSC trade exchanges prove, PSCs have strategic importance in meeting China's agricultural, commercial, and energy demands. Furthermore, in addition to the economic aspects, it is worth remembering that, in geographical terms, Portuguese is the most spoken language in the Southern Hemisphere (see Table 3) and, from a geopolitical point of view, it is the language of economic and political blocs, such as The Southern Common Market (Mercosur) and the BRICS group (Brazil, Russia, India, China, and South Africa).

In addition to the data verified in Table 3, there is also the fact that Portuguese has been gaining prominence in South-South cooperation, and, as Oliveira (2013, p. 429) recalls, it is the language of 26 international organizations. Among the blocs and international organizations in which Portuguese is an official or working language, we highlight the following: European Union (EU), African Union (AU), Economic Community of Central African States (eccas), Southern African Development Community (SADC), Organization of Ibero-American States (OEI), Common Market

Table 3 Portuguese-Speaking Countries in the Southern Hemisphere

Country	Total Population (Thousands)	No. of Portuguese Speakers (Thousands)	Percentage
Angola	25,000	18,000	72%
Brazil*	208,000	207,000	99.5%
Mozambique	28,000	19,600	70%
Sao Tome and Principe*	95	95	100%
East Timor	1,190	357	30%
Total	262,285	245,052	

Source: Observatório da Língua Portuguesa (2016)

Notes: * Only the population residing in the Southern Hemisphere of these countries was considered.

for Eastern and Southern Africa (COMESA), Economic Community of West African States (ECOWAS), Organization of American States (OAS), Union of South American Nations (UNASUR).

Being the official language in many African organizations, the Portuguese language has gained increasing space in South-South cooperation. Adding to this the fact that the “Belt and Road” Initiative is a long-term project, it is never too much to remember that, in order to build a strategy for the PSC, we must take into account the demographic projections of the PSC. As Oliveira (2016) projected, the 21st century would see a transformation in the geopolitical space of the PSCs. According to the author,

... [there will be] an important geopolitical transformation in the Portuguese-speaking space during the 21st century due to the demographic transition regime occurring at different times in each country. Thus, in 2100, the distribution of Portuguese speakers in the national spaces where the language is official will be fundamentally different from what it was in 2015, pointing, firstly, to a strong growth in the representation of Southern Africa; secondly, it points to the relative growth in the role of the other PALOP and East Timor and, secondly, to the relative decrease in the demographic role of Portugal and Brazil. (p. 40)

Oliveira (2016) put this geopolitical transformation in numbers (see Table 4).

China’s intentions towards Portuguese-speaking Africa involve establishing partnerships in the energy sector, securing commodity supplies, and creating networks of political influence. This is

aimed at strengthening China’s political and economic sway within the CPLP and in South-South cooperation and North-South dialogues.

The roles of Brazil and Portugal in this context have been extensively studied. Gaspar (2018) highlighted China’s interest in Portugal, particularly the inclusion of the Port of Sines in the ambitious “Belt and Road” Initiative. The port serves as a strategic entry point into Europe, facilitating trade and logistics operations. On the other hand, a study by Brazilian diplomat Oswaldo Biato Júnior (2010) shed light on the multifaceted Sino-Brazilian relationship, encompassing economic cooperation, political dialogue, and cultural exchanges.

In summary, Brazil and Portugal hold significant positions in China’s broader objectives. Brazil’s strategic partnership with China spans various sectors, while Portugal’s involvement in the “Belt and Road” Initiative demonstrates their growing economic ties. These dynamics contribute to China’s increasing influence within the CPLP, South-South cooperation, and global dialogues between the North and South.

In relation to soft power, we also add the fact that Portugal belongs to the Northern Globe, which gives the Portuguese language the status of a language for North-South dialogues while the power of influence of Brazil makes Portuguese a language both in South-South cooperation and in North-South dialogues. Additionally, Brazil represents one of the largest countries of the Southern Globe. In relation to the Sino-Brazilian partnership, according to Biato (2010), it has

14

Table 4 Linguistic Demography of PSCs by Continent (Unit: Million, %)

	2015	Percentage	2100 (Projection)	Percentage
Africa	52,431	19.55%	218,552	51.54%
South America	203,650	76.02%	194,533	45.90%
Europe	10,610	3.90%	7,457	1.75%
Asia	1,170	0.43%	3,265	0.77%
Total	267,861	99.90%	423,807	99.96%

Source: Adapted from Oliveira (2016)

already undergone several evolutions and overcome numerous challenges.

However, enhancing mutual knowledge between these two economic powers remains as a challenge. Biato Júnior (2010, pp. 238–239) concluded that a challenge persists in defending Brazilian interests in China due to the limited perception of Brazil among many Chinese people, who associate it primarily with football, samba, and tropical imagery. This hinders their recognition of Brazil's technological advancements in sectors such as aerospace, hydroelectric power, and bioenergy. Chinese individuals tend to link technological excellence with developed Western countries such as the USA, UK, France, Germany, and Canada, as well as Japan, South Korea, and Australia. These stereotypes pose a barrier to Embraer's sales of regional jets in China, with Chinese government representatives initially doubting Embraer's technical capabilities compared to Canadian counterparts. Addressing this issue requires actions such as organizing technology fairs, facilitating visits by influential Chinese opinion leaders and journalists to Brazil, and fostering academic and cultural exchanges between the two nations to present a more accurate and comprehensive image of Brazil.

It is worth mentioning that Biato Junior's study was prepared in a phase of optimism and greater growth in Sino-Brazilian strategic relations, coinciding with the dizzying growth of Brazil's diplomatic influence and soft power in the first two terms of the government of President Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011). However, with the new foreign policy of rapprochement with the USA by the former president of Brazil, Jair Bolsonaro (2019–2022), not only the agenda of Brazil-China economic partnerships was put at risk, but also the cooling of the agenda of strategic cooperation developed by the Sino-Brazilian High-Level Commission for Concertation and Cooperation (COSBAN). However, with Lula's new mandate, which began in January 2023, Sino-Brazilian relations returned to the agenda of

diplomacy, with President Lula making an official visit to China in the first half of his term.

By way of conclusion, although there are no specific studies on the value of the Portuguese language in Chinese, we assume that the best indicators we have are, from an economic point of view, the increase in commercial exchanges between China and the PSC and, from an economic and cultural point of view, the growth of Portuguese language higher education courses in China and the high employability rate for graduates of these courses (Jatobá, et al., 2021; C. S. Li, 2017; D. H. Li, 2014; Ye, 2012). It is also a fact that there is a deficit in studies not only on the Portuguese language, but also on many of the "less common languages" growing in China (Jatobá, 2023a, 2023b).

Final Considerations

Throughout this article, we have provided a historical overview of foreign language policies in China and highlighted recent policies that have facilitated the promotion of less-commonly taught foreign languages. By using the teaching of the Portuguese language as a case study, we propose that the growing interest in Portuguese can be attributed to the convergence of two significant factors.

The first factor stems from the State's requirements and underscores China's foreign policy interest in the Portuguese-speaking world, particularly the PALOP (Portuguese-speaking African countries). China's objectives extend beyond seeking suppliers of raw materials or potential consumers of Chinese goods; instead, they aim to foster political and diplomatic relationships based on knowledge and mutual respect. To achieve this goal, it is crucial to raise the number of professionals with expertise in the languages and cultures of the Portuguese-speaking countries.

The second factor arises from the private sector needs, specifically the urgent need to train professionals

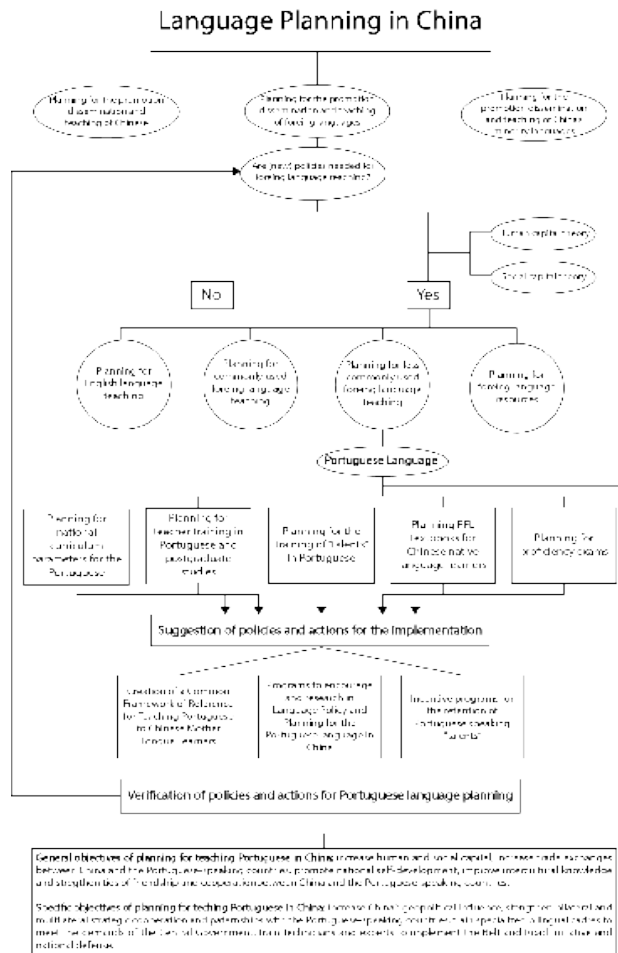
who can effectively respond to market demands between China and the Portuguese-speaking countries, with a particular emphasis on the economies of Angola, Brazil, and Mozambique.

Adhering to China's investment logic of establishing transnational blocs characterized by multipolarity, primarily driven by an interest in expanding commercial exchanges and accessing broader consumer markets, it is reasonable to assert that the Portuguese language will continue to gain prominence in the forthcoming years. Additionally, as one of the BRICS languages, Portuguese grants China access to three continents. Additionally, it is worth noting that Portuguese is also an official

language in Macau, adding to its significance in the context of Greater China.

In order to summarize the relationships between China's geopolitical position and language policies, this case study demonstrated that the teaching of foreign languages—specifically Portuguese—is a critical aspect of China's assertion as a global commercial and political power, as well as a leader in South-South cooperation and South-North dialogue. To systematize this relationship, based on Kang's (2010) proposition and utilizing data from Jatobá (2020), we outline the steps and actions for planning foreign language policies in China (Figure 2).

Figure 2 Trends in Foreign Language Policies in China



Source: Based on Kang (2010), and Jatoba (2020).

Finally, we emphasize that the literature discussed here, despite being extensive, is focused on specific policies and cases regarding the teaching of less commonly taught foreign languages, and most of it is written in Chinese or Portuguese. Therefore, for a more detailed and comprehensive discussion on the subject, it is necessary to include perspectives from other global actors, the teaching of other languages, and materials written in other languages and contexts. This broader approach would enrich our understanding of language policies and their implications in a globalized world, allowing for a more nuanced analysis that reflects diverse educational practices and geopolitical considerations.

References

- Adamson, B. (2004). *China's English: A history of English in Chinese education* (vol. 1). Hong Kong University Press.
- Biato Junior, O. (2010). *A parceria estratégica Sino-Brasileira: origens, evolução e perspectivas (1993-2006)* [The Sino-Brazilian strategic partnership: Origins, evolution and perspectives (1993-2006)] (vol. 473). MRE, Fundação Alexandre de Gusmão.
- China. (2010). 国家中长期人才发展规划纲要(2010—2020年) [Outlines of the national medium and long-term talent development plan (2010–2020)]. Xin Hua (accessed on 2022/05/12). http://www.gov.cn/jrzq/2010-06/06/content_1621777.htm
- Dai, M. C. (2016). 我国外语人才需求抽样调查 [Survey on the need for foreign language talents in China]. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 48(4), 614–624.
- Dai, W. D., & Wang, X. M. (2011). 对经济全球化背景下我国外语教育规划的再思考 [Revisiting foreign language education planning in China under the background of globalization]. *Beijing: Foreign Languages in China*, 8(2), 4–11.
- Devecioglu, K., & Akçomak, D. (2024). China's Africa policy during the Xi Jinping Era (2012–2022). *ChronAfrica*, 1(1), 11–22. <https://doi.org/10.62841/ChronAfrica.2024.196>
- Ding, C. (2017). 对我国高校外语非通用语类专业建设现状的观察分析 [Observation and analysis of the current situation of the less commonly taught foreign languages education in China]. *Foreign Language Education in China (Quarterly)*, 10(4), 3–8.
- Dong, X. X. (2016). 我国欧洲非通用语教育存在的问题和建议 [The problems of lesser-used European languages education in China and some relevant advice]. *Beijing: Journal of Language Planning*, (2), 68–75.
- Eastman, C. M. (2009[1983]). *Language planning: An introduction*. Chandler & Sharp Pub.
- Fernandes, C. I. P. (2013). *China hoje – Necessidades energéticas e relações internacionais: As relações com os países de língua portuguesa* [China today—Energy needs and international relations: Relations with Portuguese-Speaking countries]. (Phd Thesis). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Fu, M. R., & Wu, A. P. (2018). “一带一路”建设的语言人才需求及高职院校应对方略 [The demand for language talents in the construction of the “Belt and Road” and higher vocational colleges]. *Chinese Vocational and Technical Education [中国职业技术教育]*, 20, 5–11.
- Garcez, P. d. M., & Schulz, L. (2016). ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas [ReVEL at School: What language policies are about]. *ReVEL*, 14(26), 1–19.
- Gaspar, R. M. L. (2018). *Portugal e o Porto de Sines na grande estratégia geoeconómica chinesa: A Belt and Road initiative* [Portugal and the Port of Sines in the great Chinese geoeconomic strategy: The Belt and Road initiative]. (Master's dissertation). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gu, X. M., Lin, Z. J., Zhi, L. G., Wei, Z., & Liu, W. H. (Eds.). (2018). 中国与葡语国家经贸合作发展报告 (2017~2018) [Progress report on economic and trade cooperation between China and Portuguese speaking countries (2017–2018)]. Social Sciences Academic Press.
- Han, T. G. (2019). 中国葡萄牙语人才培养质量与路径分析 [Analysis of the path and quality of Portuguese language talent training in China]. In X. J. Shang & H. Ding (Eds.), 葡语国家黄皮书：中国与葡语国家合作发展报告 [Report on cooperation and development between China and Portuguese speaking countries] (pp. 206–218). Social Sciences Academic Press.
- Jatobá, J. R. (2015). Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LES e do PLE na China [Chinese language and foreign policies: a brief overview of foreign language and PFL teaching in China]. *Revista da SIPLA*, 8(1),

- 54-71. <https://drive.google.com/file/d/1wrjhQk-DgRGXrFBaz3WCVTv1NxQ1aWCN/view>
- Jatobá, J. R. (2017). Políticas linguística e externa chinesa: o caso do PLE [Chinese linguistic and foreign policies: the case of PFL]. In J. C. Vanzelli, I. O. Chaves, & H. G. Teixeira (Eds.), *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Editora UFV.
- Jatobá, J. R. (2020). *Política e planejamento linguístico na China: promoção e ensino da língua portuguesa* [Language policy and planning in China: Promotion and teaching of the Portuguese language] (PhD Thesis). University of Macau, Macau, China.
- Jatobá, J. R. (2023a). Geopolitics and language planning: Challenges in a post-pandemic world. *ISOLEC, Proceedings of the International Seminar on Language, Education, and Culture (ISOLEC 2022)*, 177-189. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-038-1_20
- Jatobá, J. R. (2023b). O valor da língua portuguesa na China: políticas e perspectivas [The value of the Portuguese language in China: Policies and perspectives]. In M. L. Ortiz, C. Gaspar, S. Santos, & J. Zhang (Eds.), *As vozes da língua portuguesa em seus contextos: encontros e diálogos interculturais* (pp. 311-346). Editora Pontes.
- Jatobá, J. R., & Shang, X. J. (2019). 在华葡语社区继承语现状研究——以东莞巴西人社区为例 [Research on the heritage language in Portuguese-speaking countries in China: A case study of the Brazilian community in Dongguan]. In X. J. Shang & H. Ding (Eds.), *中国与葡语国家合作发展报告 (2017-2018) Report on cooperation and development between China and Portuguese-speaking countries (2017-2018)* (pp. 219-230). Social Sciences Academic Press.
- Jatobá, J. R., Sun, Y. Q., & Lu, C. H. (Eds.). (2021). *中巴合作與巴西問題研究 [Studies on Sino-Brazilian cooperation and issues concerning Brazil]*. University of Macau.
- Jernudd, B. H., & Das Gupta, J. (1971). Towards a theory of language planning. In J. Rubin & B. H. Jernudd (Eds.), *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* (pp. 195-215). The University Press of Hawai'i. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/b048eb9c-d2e8-49aa-84ad-d41b27c65299/content>
- Kang, J. G. (2010). 中国外语规划与政策 [Chinese foreign language planning and policy]. *Beijing: China electric power education, 2010*(19), 193-195.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. J. (1997). *Language planning: from practice to theory* (vol. 108). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418059>
- Lam, A. S. L. (2005). *Language education in China: Policy and experience from 1949*. Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622097506.001.0001>
- Li, C. S. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século xx [Teaching of the Portuguese language in the People's Republic of China during the 1960s]. In C. W. Hao & Z. Honglin (Eds.), *Actas 1º Fórum Internacional de ensino de língua portuguesa na China: em comemoração dos 50 anos do curso de língua portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. S. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China [New expansion of the Portuguese language in China]. In H. I. Lei & Z. Wu (Eds.), *Actas 2º Fórum Internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 51-74). Instituto Politécnico de Macau, Macau.
- Li, C. S. (2017). *A língua portuguesa e a estratégia económica de "Uma faixa e uma rota"* [The Portuguese language and the economic strategy of "One Belt and One Road"]. Paper presented at the Actas do 3º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China, Beijing.
- Li, C. S. (2018). 中国（澳门）高等院校葡语人才培养的现状与特征 [Current situation and characteristics of Portuguese language talent training in schools and universities in China (Macao)]. In X. M. Gu, Z. J. Lin, L. G. Zhi, Z. Wei, & W. H. Liu (Eds.), *中国与葡语国家经贸合作发展报告(2017-2018) [Progress report on economic and trade cooperation between China and Portuguese speaking countries (2017-2018)]*. Social Sciences Academic Press.
- Li, D. H. (2014). *Análise do mercado de trabalho para profissionais de PLE na China Continental* [Analysis of the job market for PLE professionals in Mainland China]. Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou.
- Li, Y. C., & Vicente, M. B. (2020). The Chinese partnerships and "the Belt and Road" initiative: A synergetic affiliation. In F. J. B. S. Leandro & P. A. B. Duarte (Eds.), *The Belt and Road initiative: An old archetype of a new development model* (pp. 203-235). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_9

- Lin, P. (2011). English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: A world-system perspective. *Language Policy*, 10(3), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s10993-011-9205-8>
- Liu, D., & Hu, J. Y. (2016). “一带一路” 战略下非通用语言政策改革新思考 [An insight into the reform of non-common language policy under the “One Belt and One Road” strategy]. *The Border Economy and Culture* (8), 91–93.
- Liu, G. (2015). Planeamento do ensino de português língua estrangeira na China [Planning the teaching of Portuguese as a foreign language in China]. In L. H. Iok & W. Zhiliang (Eds.), *Actas 2º Fórum Internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 111 Macau: 132). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, H. T. (2006). 语言规划和语言政策——从定义变迁看学科发展 [Review of the development of language policy and planning from the perspective of the evolution of its definition]. In M. d. E. d. C. (MOE) (Ed.), 语言规划的理论和实践 [Theory and practice of language planning] (pp. 55–60). Beijing Language and Culture Press.
- Lu, C. H. (2018). 中国内地葡语教学的现状与未来 [The current situation and future of Portuguese language teaching in mainland China]. In C. A. Wang, M. Zhang, J. L. Liu, C. Y. An, & Z. X. Zhao (Eds.), 葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2016–2017) [The blue book of Portuguese Speaking Countries: reports on the development of portuguese-speaking countries (2016–2017)] (pp. 50–63). Social Sciences Academic Press.
- Magner, T. F. (1974). The study of foreign languages in China. *The Modern Language Journal*, 58(8), 384–391. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1974.tb05130.x>
- Mao, L. M., & Min, Y. (2004). Foreign language education in PRC: A brief overview. In M. L. Zhou & H. k. Sun (Eds.), *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949* (vol. 4). Kluwer.
- Observatório da Língua Portuguesa. (2016, January 21). Português, a língua mais falada no Hemisfério Sul [Portuguese, the most spoken language in the Southern Hemisphere] *Dados estatísticos* (acessado em 3 de agosto de 2019). <http://observalinguaportuguesa.org/portugues-a-lingua-mais-falada-no-hemisferio-sul/>
- Oliveira, G. M. d. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI [Language policy and internationalization: the Portuguese language in the globalized world of the 21st century]. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409–433. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>
- Oliveira, G. M. d. (2016). O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa [The standards system and the demolinguistic evolution of the Portuguese language]. In M. L. Á. Ortiz & L. Gonçalves (Eds.), *Mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp. 25–43). Pontes.
- Pestana, L. F. (2019). O ensino da língua portuguesa no âmbito da iniciativa ‘faixa e rota’ [Teaching Portuguese as part of the ‘Belt and Road’ initiative]. *Diacrítica*, 32(2), 365–385. <https://doi.org/10.21814/diacritica.446>
- Pires, L. T. A. (2023). *Análise do atual planeamento e políticas de Português língua estrangeira na China: comparação com o caso do Espanhol língua estrangeira e recomendações para planeamento e políticas articuladas* [Analysis of current planning and policies for Portuguese as a foreign language in China: Comparison with the case of Spanish as a foreign language and recommendations for coordinated planning and policies]. (PhD Thesis). Universidade Aberta, Lisboa.
- Pires, M. D. J. (2022a). Os desafios do ensino de português na parte continental da China [The challenges of teaching Portuguese in mainland China]. *Linhas Críticas*, 28, e43185. <https://doi.org/10.26512/lc28202243185>
- Pires, M. D. J. (2022b). Português na China: os números do ensino superior [Portuguese in China: Higher education figures]. *Revista Thema*, 21(3), 602–614. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.602-614.2442>
- Pires, M. D. J. (2022c). Português, língua acêntrica: Reflexões pela mão do ensino de PLE na China [Portuguese, an acentric language: Reflections on the teaching of PFL in China]. *Revista EntreLinguas*, 8(0), 1–13. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15412>
- Qian, X. J. (2018). “一带一路” 视域下福建省外语教育政策与规划研究 [A study on foreign language education policy and planning in Fujian Province China from the perspective of “The Belt and Road”]. *Journal of Changchun Institute of Technology (Social Sciences Edition)*, 19(2), 97–100.
- Ross, H. (1992). Foreign language education as a barometer of modernization. In R. Hayhoe (Ed.), *Education*

- and modernization: *The Chinese experience* (vol. 11, pp. 239–254). Pergamon Press.
- Shang, X. J. (2021). “一带一路”背景下高校葡语人才培养的思考 [Thinking about the cultivation of Portuguese-speaking talents in universities under the background of “One Belt and One Road”]. In J. R. Jatobá, Y. Q. Sun, & C. H. Lu (Eds.), *中巴合作與巴西問題研究 [Studies on Sino-Brazilian cooperation and issues concerning Brazil]*. University of Macau.
- Shang, X. J. (2023). *Currículo e multiletramentos: um estudo de caso numa universidade chinesa* [Curriculum and multiliteracies: A case study in a Chinese university]. (PhD Thesis). University of Macau, Macau.
- Shang, X. J., & Ding, H. (Eds.). (2019). *葡语国家黄皮书: 中国与葡语国家合作发展报告* [Report on cooperation and development between China and Portuguese-speaking countries]. Social Sciences Academic Press.
- Shen, Q., & Xia, T. (2014). 论语言战略与国家利益的维护与拓展 [On language strategy and safeguard of national interest]. *Xinjiang: Journal of Xinjiang Normal University (Edition of Philosophy and Social Sciences)*, 35(4), 112–118.
- Shu, D. F. (2013). 关于我国外语教育规划与布局的思考 [Thoughts on the planning and layout of foreign language education in China]. *Beijing: Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 45(3), 426–435.
- Sun, Q., & Liu, B. C. (2018). “一带一路”倡议下非通用语人才培养现状与发展路径研究 [The situation and development for the talents with less commonly taught languages under the background of the Belt and Road Initiative]. *Beijing: China Higher Education Research*(8), 41–46.
- The State Council of China. (2015, March 30). Action plan on the Belt and Road Initiative (Full text), accessed July 23, 2022. . http://english.gov.cn/archive/publications/2015/03/30/content_281475080249035.htm
- Vilaça, G. V. (2018). Strengthening the cultural and normative foundations of the Belt and Road Initiative: The Colombo plan, Yan Xuetong and Chinese ancient thought. In W. H. Shan, K. Nuotio, & K. L. Zhang (Eds.), *Normative readings of the Belt and Road Initiative: Roads to new paradigms* (pp. 7–41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78018-4_2
- Wang, C. A., & Zhang, M. (Eds.). (2015). *葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2014–2015)* [The blue book of Portuguese-speaking countries: Reports on the development of Portuguese-speaking countries (2014–2015)]. Social Sciences Academic Press.
- Wang, C. A., Zhang, M., & Liu, J. L. (Eds.). (2017). *葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2015–2016)* [The blue book of Portuguese-speaking countries: Reports on the development of Portuguese-speaking countries (2015–2016)]. Social Sciences Academic Press.
- Wang, C. A., Zhang, M., Liu, J. L., An, C. Y., & Zhao, Z. X. (Eds.). (2018). *葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2016–2017)* [The blue book of Portuguese speaking countries: reports on the development of portuguese-speaking countries (2016–2017)]. Social Sciences Academic Press.
- Wang, M. Y. (2017). “一带一路”建设与语言战略构建 [The Belt and Road Initiative and language strategy construction]. *Foreign Language Education in China 中国外语教育 (季刊)*, 10(1), 3–7.
- Wen, Q. F. (2016). “一带一路”语言人才的培养 [Producing language-qualified personnel for “the Belt and Road Initiatives”]. *Beijing: Chinese Journal of Language Policy and Planning*, 6(2), 26–32.
- Yan, Q. R. (2017). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作 [Cooperation between Mainland China, the Macao SAR and Portuguese-speaking Countries in the areas of Portuguese language teaching]. In C. A. Wang, M. Zhang, & J. L. Liu (Eds.), *葡语国家蓝皮书 葡语国家发展报告 (2015–2016)* [The blue book of Portuguese-speaking countries - Reports on the development of Portuguese-speaking countries (2015–2016)] (pp. 44–58). Social Sciences Academic Press.
- Ye, Z. L. (2012). O que fazer para que o ensino de português na BFSU atenda melhor às necessidades do mercado de trabalho? [What can be done to ensure that Portuguese language teaching at BFSU better meets the needs of the job market?]. In W. H. Choi & H. L. Zhao (Eds.), *Actas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 192–198). Macau/Pequim: Instituto Politécnico de Macau. https://cplp.mpu.edu.mo/wp-content/uploads/2022/05/e_Actas_1_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China.pdf
- Ye, Z. L. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China [Some considerations on the expansion of Portuguese language teaching in China]. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: ensino e investigação* (pp. 42–54). Lidel.

- Yu, X. (2012). *Text memorisation in Chinese foreign language education*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0364-9>
- Zhang, R. P. (2015). 服务于“一带一路”的语言规划构想 [Useful language planning efforts for “the Belt and Road Initiative”]. *Journal of Yunnan Normal University (Humanities and Social Sciences)*, 47(4), 48–53.
- Zhang, R. P., & Liu, S. J. (2017). “一带一路”语言规划与全球语言生活治理 [Language planning for “the Belt and Road Initiative” and governance of global language life]. *Xinjiang: Journal of Xinjiang Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 38(6), 93–102.
- Zhang, X. (2019). 葡语国家和地区“孔子学院”在中国文化传播中的功能探究——以巴西为例 [The role of the Confucius Institute in Portuguese-speaking countries in promoting Chinese culture: A case study of Brazil]. In X. J. Shang & H. Ding (Eds.), *葡语国家黄皮书：中国与葡语国家合作发展报告（2019）* [Report on cooperation and development between China and Portuguese-speaking countries (2019)] (pp. 143–159). Social Sciences Academic Press.
- Zhang, X. M., & Xu, C. F. (2007). The late Qing dynasty diplomatic transformation: Analysis from an ideational perspective. *The Chinese Journal of International Politics*, 1(3), 405–445. <https://doi.org/10.1093/cjip/pom004>
- Zhang, Z. G. (2011). 中国的关键外语探讨 [Critical foreign languages to China]. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 43(1), 66–74.
- Zhang, Z. G. (2016). “一带一路”建设中的语言问题 [The language issue in the Belt and Road Initiative]. *Applied Linguistics*(4), 2–9.
- Zhao, H., & Xu, H. B. (2016). 新丝绸之路经济带下的甘肃高校外语教育政策思考 [On foreign language teaching policy of Gansu under the strategy of New Silk Road]. *Journal of Lanzhou Jiaotong University*, 35(2), 107–110.
- Zhao, S. J. (2015). “一带一路”建设的语言需求及服务对策 [Language needs for the construction of “The Belt and Road Initiative” and its services]. *Yunnan: Journal of Yunnan Normal University (Humanities and Social Sciences)*, 47(4), 36–42.

How to cite this article: Jacobá, J. R. (2024). Perspectives and trends in foreign language policies in China: The case of Portuguese. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e11356580. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356580>

LITERATURE REVIEWS



Title: Archivo sensible de arquitectura bogotana
en vía de extinción - Barrio 7 de Agosto
Technique: Watercolor on paper
Dimensions: 25 x 70 cm
2016

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

LINGUISTIC AND CULTURAL MEDIATION IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY ABROAD:
A SYSTEMATIC REVIEW

MÉDIATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS LE CONTEXTE DE LA MOBILITÉ ACADÉMIQUE
INTERNATIONNELLE : UN RÉVISION SYSTÉMATIQUE

MEDIAÇÃO LINGUISTIQUE E CULTURAL NO CONTEXTO DA MOBILIDADE ACADÊMICA
INTERNACIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Sara Lucía Monroy

Profesora asociada,

Universidad EAN, Bogotá, Colombia.

smonroy@universidadean.edu.co

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-1336-5821)

[org/0000-0002-1336-5821](https://orcid.org/0000-0002-1336-5821)

RESUMEN

Este artículo analiza la operatividad de la categoría “mediación” en el contexto de la internacionalización de la educación superior, debido a que varias investigaciones reportan que el alumnado internacional debe sortear múltiples desafíos durante su estancia académica en el exterior. Para ello, se lleva a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre el 2020 y el 2023, que dan cuenta de tensiones lingüístico-culturales en escenarios de movilidad académica internacional. En particular, se centra la atención en la conceptualización del término “mediación”, las circunstancias que la propiciaron y las estrategias implementadas para superar las barreras que impedían la intercomprensión. La ruta metodológica se diseñó con base en las orientaciones de la declaración PRISMA; se constituyó una muestra de 43 registros para el análisis en profundidad. Los hallazgos del ejercicio revelan que la implementación del inglés como medio de instrucción en países no anglófonos es un factor de tensión en las aulas internacionales. En respuesta a esta situación, el translenguaje opera como la estrategia de mediación con mayor potencial para superar los desfases comunicativos en estos escenarios y para promover el multilingüismo, la inclusión y la equidad de la educación superior globalizada. A manera de conclusión, se discute la importancia de que las universidades incluyan los aportes investigativos sobre mediación lingüística y cultural en la formulación de políticas lingüísticas para estudiantes locales e internacionales.

Palabras clave: estudiantes internacionales, internacionalización de la educación superior, mediación lingüística y cultural, movilidad académica, translenguaje



Recibido: 2024-03-06 / Aceptado: 2024-08-20 / Publicado: 2024-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356538>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 Internacional, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-25, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This article analyzes how functional the “mediation” category is in the context of higher education internationalization, as several research works report that international students must face multiple challenges during their academic stay abroad. To do this, we carry out a systematic review of empirical studies published between 2020 and 2023 that account for linguistic-cultural strains in international academic mobility scenarios. Particularly, we focus on conceptualizing the term “mediation”, what circumstances led to it, and which strategies were implemented to overcome barriers hindering intercomprehension. Drawing on the PRISMA statement guidelines, we designed a methodological path, which involved gathering together a sample of 43 entries for in-depth analysis. Findings reveal that implementing English as a medium of instruction in non-Anglophone countries is a stress factor in classrooms abroad. In response to this situation, translanguaging operates as the mediation strategy with the best potential to overcome communicational gaps in these scenarios as well as promoting multilingualism, inclusion, and educational equity for worldwide higher education. To conclude, we discuss the importance of universities including their research contributions on linguistic and cultural mediation in their language policy-making for local and international students.

Keywords: international students, internationalization of higher education, linguistic and cultural mediation, academic mobility, translanguaging

RÉSUMÉ

Cet article analyse la fonctionnalité de la catégorie « médiation » dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, car plusieurs travaux de recherche rapportent que les étudiants internationaux doivent faire face à de multiples défis au cours de leur séjour académique à l'étranger. Pour ce faire, nous procédons à une révision systématique des études empiriques publiées entre 2020 et 2023 qui tiennent compte des tensions linguistico-culturelles dans des scénarios de mobilité académique internationale. En particulier, nous nous concentrons sur la conceptualisation du terme « médiation », sur les circonstances qui l'ont générée et sur les stratégies mises en œuvre pour surmonter les obstacles à l'intercompréhension. En s'inspirant des lignes directrices de la déclaration PRISMA, nous avons conçu un parcours méthodologique qui a comporté la collecte d'un échantillon de 43 entrées pour une analyse approfondie. Les résultats révèlent que la mise en œuvre de l'anglais comme moyen d'enseignement dans les pays non anglophones est un facteur de contrainte dans les salles de classe à l'étranger. En réponse à cette situation, le translangage fonctionne comme la stratégie de médiation la meilleure pour surmonter les lacunes communicationnelles dans ces scénarios et pour promouvoir le multilinguisme, l'inclusion et l'équité éducative dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. Pour conclure, nous discutons de l'importance pour les universités d'inclure leurs résultats de recherche sur la médiation linguistique et culturelle dans l'élaboration de leurs politiques linguistiques pour les étudiants locaux et internationaux.

Mots-clés : étudiants internationaux, internationalisation de l'éducation supérieure, médiation linguistique et culturelle, mobilité académique, translangage

RESUMO

Este artigo analisa o grau de funcionalidade da categoria “mediação” no contexto da internacionalização do ensino superior, já que vários trabalhos de pesquisa reportam que os alunos internacionais têm de enfrentar vários desafios durante sua estada acadêmica no exterior. Para isso, realizamos uma revisão sistemática de estudos empíricos publicados entre 2020 e 2023 que consideram as tensões linguístico-culturais em cenários de mobilidade acadêmica internacional. Em particular, nos concentramos em conceituar o termo “mediação”, quais circunstâncias levaram a isso e quais estratégias foram implementadas para superar as barreiras que impedem a intercompreensão. Com base nas diretrizes da declaração PRISMA, tem se desenvolvido um percurso metodológico que envolveu a coleta de uma amostra de 43 registros para uma análise em profundidade. Os resultados revelam que a implementação do inglês como meio de instrução em países não anglófonos é um fator de tensão nas salas de aula no estrangeiro. Em resposta a essa situação, a translíngua funciona como a estratégia de mediação com o melhor potencial para superar as lacunas de comunicação nesses cenários, além de promover o multilinguismo, a inclusão e a igualdade educacional para o ensino superior no mundo todo. Para concluir, discutimos a importância de as universidades incluírem suas contribuições de pesquisa sobre mediação linguística e cultural na elaboração de suas políticas linguísticas para alunos locais e internacionais.

Palavras-chave: estudantes internacionais, internacionalização da educação superior, mediação linguística e cultural, mobilidade acadêmica, translíngua

Introducción

Como respuesta a algunos desafíos que plantea la globalización, por ejemplo, la migración masiva, la desigualdad social, la homogeneización y los desplazamientos lingüísticos, la aculturación, entre otros (Bauman, 1999; Hamel, 2017), ha sido necesario explorar y poner en práctica nuevas estrategias de interacción que posibiliten la comunicación en contextos multilingües y multiculturales. Precisamente, la noción de “mediación” ha ganado visibilidad en estos escenarios, al constituirse en una alternativa para traspasar barreras o superar conflictos que impiden la intercomprensión e interacción de individuos o grupos con diferentes orígenes lingüístico-culturales. A pesar de ese potencial, varios investigadores han advertido lo complejo que resulta delimitar conceptualmente el término, debido a su uso en diferentes contextos y a la ampliación semántica que ha experimentado, acumulando una serie de sentidos generales y, al mismo tiempo, otros muy específicos en determinados ámbitos disciplinares (Blini, 2009; Corbett, 2020; Liddicoat, 2022).

A propósito de la revisión del constructo, Corbett (2020) analiza cómo ha variado la significación del término y los matices que ha comportado a medida que se han dado avances en campos como la traducción e interpretación, los estudios del discurso, la resolución de conflictos, la negociación y la construcción de paz. Ese repaso le permite al autor identificar elementos relevantes de los diferentes sentidos de la mediación en dichas especialidades, para aplicarlos en la enseñanza intercultural. Destaca, entonces, que la mediación intercultural, en ese contexto, consiste en “identificar y alinear los marcos conceptuales, valores y objetivos que subyacen a la comunicación de diferentes individuos y que podrían estar implicados en una ruptura de la comunicación o, en el peor de los casos, en conflictos más complejos” (p. 21, traducción propia).¹

1 “Intercultural mediation involves identifying and bringing into alignment the conceptual frames, values and goals that underlie the communication of different in-

Entre las sugerencias y reflexiones que deriva el investigador sobre la influencia de la mediación para la pedagogía intercultural, las siguientes llaman la atención: que el educador de lenguas y sus estudiantes deben utilizar el espacio del aula para comprender las complejidades del conflicto y para asumir sus consecuencias; que el conflicto o los resultados que se deriven de este no se deben asumir, por defecto, desde un lente negativo, dado que en muchas tradiciones no occidentales, por ejemplo, en comunidades tribales, las disputas con otros grupos son una forma de mantener la identidad del grupo; que la mediación no necesariamente tiene que involucrar un facilitador neutral, tampoco exige una agenda formal, ni conduce siempre a un resultado armónico.

Sobre la base de estos aportes teóricos, se hace necesario analizar la operatividad de la categoría “mediación”, es decir, su funcionamiento en contextos reales. En el escenario educativo, la internacionalización de la educación superior, al ser un proceso adyacente de la globalización, constituye un terreno oportuno para tal propósito, más aún, si se tiene en cuenta que dos de sus pilares fundamentales son la promoción del multilingüismo y la interculturalidad (Maringe *et al.*, 2013; Volet y Ang, 2012). Aunque hay varios temas que ocupan la agenda de la internacionalización de la educación (exportación de servicios académicos, internacionalización de la investigación y del currículo, dinámica de la movilidad académica internacional, entre otros), la estrategia de movilizar estudiantes desde y hacia otras latitudes es, sin duda, uno de los principales bastiones o, por lo menos, uno de los que mayor visibilidad ha tenido (Knight y De Wit, 2018).

Con la etiqueta “estudiante internacional” se alude entonces a aquel ciudadano de un país que se traslada a *otro* para estudiar y residir temporalmente en una nación diferente a la suya. Debe señalarse que

dividuals and groups. These different frames, values and goals might be implicated in communication breakdown, or, in worse cases, in violent conflict between individuals and groups”.

los objetivos educativos de este colectivo pueden variar: algunos desean obtener créditos académicos, caso en el que el periodo de intercambio en la universidad de destino es de mínimo 6 meses y máximo 1 año; otros optan por un título académico (diploma universitario, grado de maestría, grado de doctor).

Varias investigaciones han indagado sobre las vivencias de los estudiantes internacionales durante su estancia académica en el exterior y ponen de manifiesto los desafíos a los que se enfrentan al tener que reconciliar asuntos lingüísticos, culturales, de estilos de comunicación, entre otros, para lograr el éxito académico y una adecuada integración social (Bijsmans *et al.*, 2022; MacGregor y Folinazzo, 2018). En lo que concierne a la experiencia y el desempeño académico, los hallazgos que reportan los estudios son divergentes y variados. Por un lado, algunos evidencian que la interacción entre estudiantes locales e internacionales es muy favorable, puesto que lleva a mejores procesos de aprendizaje, al promover el desarrollo o fortalecimiento de las dimensiones de la competencia intercultural: afectivas, cognitivas y conductuales (Chen, S., 2022). Por ejemplo, Arasaratnam-Smith y Deardorff (2022) afirman que el estudiante internacional se encuentra en una posición única, en tanto experimenta una nueva cultura y refleja la propia; de ahí que destaquen cómo la autorreflexión, la autointrospección, la apertura mental y la empatía contribuyen a una capacidad crítica más amplia, lo que, en consecuencia, puede incidir favorablemente en su rendimiento académico.

Por otro lado, otros estudios señalan que no deben darse por sentado los efectos positivos de la internacionalización. Indican que, precisamente, los diversos orígenes lingüísticos y culturales de los estudiantes obstaculizan la interacción en entornos de aprendizaje, debido a que involucran diferentes expectativas sobre las relaciones entre docentes, administrativos y estudiantes, los estilos de comunicación, las dinámicas en el aula, las formas de evaluación, las convenciones de escritura, entre otros aspectos (MacGregor y Folinazzo,

2018; Rienties *et al.*, 2012; Volet y Ang, 2012). En la búsqueda de subsanar esos desfases y de garantizar mejores experiencias académicas para el estudiantado internacional, la investigación empírica ha identificado variables que deben contemplarse para el éxito del proceso: la composición del aula internacional respecto a nacionalidades y lenguas de origen de los estudiantes locales e internacionales, las metodologías de participación en el aula, la asistencia de los estudiantes a las clases, la influencia de los profesores en la experiencia de los alumnos, entre otros (Bijsmans *et al.*, 2022; MacGregor y Folinazzo, 2018).

Un análisis aparte merece el aspecto lingüístico en los escenarios de internacionalización, especialmente cuando el estudiante recibirá instrucción en un idioma diferente a su lengua materna (L1). Desde esa óptica, es indiscutible la importancia de la competencia en lenguas extranjeras para la movilidad académica y para desenvolverse en un mundo global; sin embargo, debido a los retos que supone la construcción de una universidad multilingüe, se ha justificado el papel del inglés como lengua franca (ELF) académica en países no anglófonos.

Sobre el particular, Ramírez (2011) menciona que el dominio del inglés constituye un factor determinante para la inclusión o exclusión en procesos de internacionalización; de hecho, este ha sido uno de los mayores obstáculos, además de los temas de financiación, que han tenido que sortear las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Entre tanto, en otras regiones, Asia, por ejemplo, el uso del inglés como lengua de instrucción ha generado desafíos a docentes y estudiantes no nativos de esta lengua, quienes han reportado dificultades para expresar sus ideas, una disminución de su confianza, frustración (Aizawa *et al.*, 2023) y, en consecuencia, desiguales oportunidades educativas (Song, 2021).

Ante este panorama de tensiones y conflictos, cabe preguntarse por la funcionalidad de la “mediación lingüística y cultural” en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Este

trabajo se propone, justamente, llevar a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos recientes que, en escenarios de movilidad académica internacional, den cuenta de su operativización. Especial atención reviste, para esta investigación, el papel de la(s) lengua(s) en las interacciones que se presentan en el aula internacional o en escenarios adyacentes. En particular, se busca caracterizar la conceptualización del término “mediación”, los contextos o las circunstancias que generan el conflicto lingüístico-cultural y las acciones o estrategias que se implementan para franquear las barreras que impiden la comunicación.

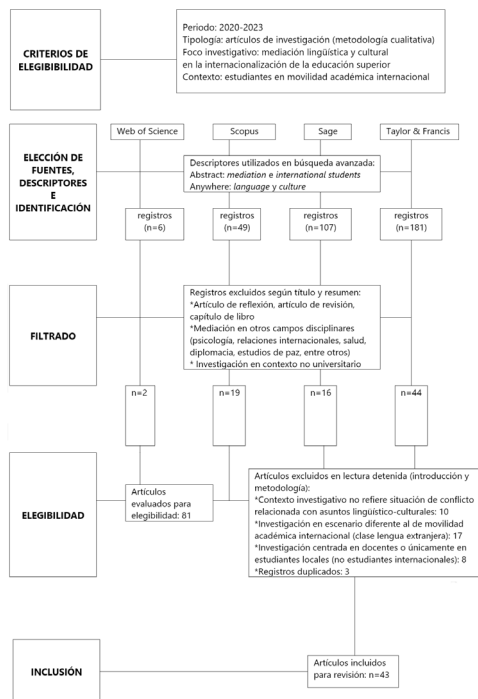
Un ejercicio de esta naturaleza constituye un aporte significativo para comprender mejor el concepto, analizar los rasgos comunes que subyacen a sus múltiples aplicaciones, examinar su alcance en la resolución de conflictos que impiden la interacción entre individuos con diferentes orígenes lingüístico-culturales y, desde luego, explorar su favorabilidad para la promoción del multilingüismo, la multiculturalidad y la equidad en el marco de la educación superior globalizada.

Metodología

Para responder al móvil que ha conducido la investigación, a saber, la operatividad de la mediación en contextos de movilidad académica internacional, se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, sustentado en el abordaje de la revisión sistemática. Este tipo de estudio permite identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación disponible y relevante del tema en cuestión.

Ahora, en lo que atañe a la ruta metodológica para cada una de las fases de la revisión (criterios de elegibilidad, selección de las fuentes de información, búsqueda, identificación de los estudios, calidad de los estudios, extracción de datos y resultados), se consideraron los ítems de referencia de la declaración PRISMA 2009 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (véase Figura 1), descritos en la publicación de Urrútia y Bonfill (2010, pp. 509-510). La declaración PRISMA 2009 constituye una lista de comprobación de requisitos que deben seguirse

Figura 1 Flujograma de búsqueda y selección de los estudios



en la identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios. Se ha concebido como una herramienta para mejorar la claridad y la transparencia en la publicación de revisiones sistemáticas.

En primera instancia, se definieron como criterios de elegibilidad las siguientes variables: 1) *tipo de investigación*: debido a la temática y al contexto, se buscó privilegiar trabajos con metodologías cualitativas; 2) *rango temporal*: se optó por el periodo 2020-2023, porque si bien la movilidad internacional de los estudiantes se vio restringida por la pandemia, resultaba interesante conocer cómo se dieron las dinámicas de multilingüismo e interculturalidad en los entornos en línea y cómo se empezó a recuperar la movilidad física en la pospandemia; 3) *foco investigativo*: se priorizaron los estudios que refirieran en su contexto algún tipo de tensión o ruptura relacionada con asuntos lingüísticos y que, por tanto, justificaran la inclusión de la categoría “mediación” en su aparato discursivo; finalmente, 4) *contexto*: las investigaciones debían tener como trasfondo la movilidad académica internacional en la educación superior, esto es, interacciones entre estudiantes o docentes-estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

En segunda instancia, se eligieron como fuentes de consulta las bases de datos Web of Science, Scopus, Sage y Taylor & Francis, en razón de su amplia colección de artículos científicos, la calidad de la información y confiabilidad de sus fuentes. Inicialmente, se decidió utilizar los descriptores *mediation* e *international students* como palabras principales de la búsqueda básica; no obstante, debido a que “mediación” es un término que opera en muchos campos disciplinares, se obtuvo una gran cantidad de resultados. Se resolvió entonces limitar la estrategia a una búsqueda avanzada: los dos términos debían aparecer en el título o en las palabras clave de los artículos; sin embargo, y en contraste, el número de registros resultó muy limitado. Ante la situación, se experimentó con la siguiente estrategia: los dos términos debían aparecer en el resumen de los artículos y se agregaron los descriptores *language* y *culture*, los

cuales debían hallarse en cualquier parte del documento. Con esa ecuación de búsqueda, fue posible disponer de un número significativo de artículos como punto de partida para la revisión.

En la fase de filtrado, la lectura de los títulos y resúmenes de los artículos resultó un ejercicio fundamental para recopilar las muestras potenciales objeto de revisión y análisis (81 registros). Posteriormente, una revisión más detenida de los estudios, que implicó una lectura detallada de los apartados introducción, metodología y conclusiones, permitió depurar la selección de la muestra definitiva (43 registros). En esa última etapa, se excluyeron aquellos trabajos cuyo contexto no aludía a tensiones en la interacción académica entre sujetos de diferentes antecedentes lingüísticos y culturales (por ejemplo, investigaciones centradas únicamente en estudiantes locales o en la formación de traductores-intérpretes como mediadores) ni se enmarcaban en escenarios de movilidad académica internacional (actividades de mediación en clases de lengua extranjera).

Resultados y discusión

A continuación se presentan los hallazgos derivados del análisis en profundidad de la muestra. Inicialmente, se destacan datos relevantes sobre la tendencia investigativa en el tema objeto de estudio durante el periodo 2020-2023; luego, se analizan los principales aportes de los investigadores en la conceptualización del término “mediación”; seguidamente, se refieren las circunstancias que justificaron la mediación en el contexto de la movilidad académica internacional; por último, se examinan las principales estrategias de mediación que fueron identificadas en los trabajos de investigación.

Tendencias investigativas en el contexto de la movilidad académica internacional

El número de artículos objeto de revisión ($n = 43$) sugiere un interés en la investigación sobre el rol de la lengua en la experiencia de estudiar en el

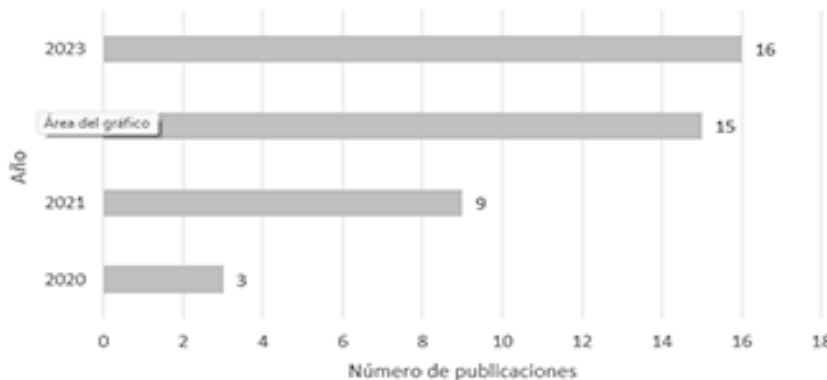
extranjero. Llama la atención, tal como se aprecia en la Figura 2, que entre el 2020 y el 2021 no hubo mucha producción sobre el tema, lo cual podría ser efecto de las restricciones en la movilidad y de los trastornos que ocasionó el COVID-19; mientras que, en el rango 2022-2023, en la denominada “pospandemia”, se advierte un incremento en el número de publicaciones, lo que posiblemente responda a la reactivación social y al regreso de la normalidad académica.

Entre tanto, se identificaron los países en los que se llevaron a cabo los estudios (véase Figura 3). China se destaca como país líder en investigación en este ámbito y le siguen otros países de la región asiática, como Japón, Corea y Taiwán. Al analizar la distribución por continente, Asia reporta 30

publicaciones, Europa 6, América 5 y Oceanía 1. Cabe aclarar que una investigación no se incluyó en esta clasificación, debido a que los participantes del estudio tenían diferentes nacionalidades y habían realizado su intercambio académico en diferentes países y continentes (Mitchell y Gúvendir, 2023).

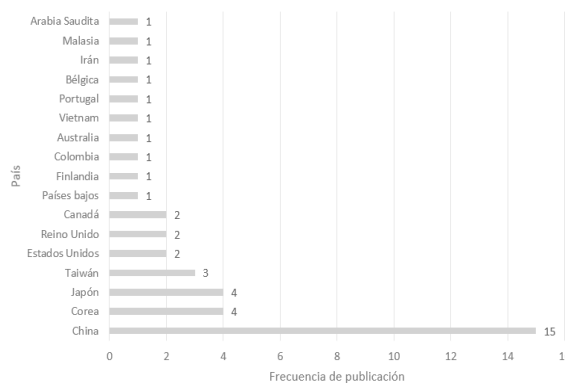
El predominio investigativo en la región de Asia Oriental, particularmente en China, obedece a la estrategia que han definido para atraer y reclutar estudiantes internacionales. Varias universidades de estos países han adoptado el inglés como medio de instrucción (English Medium Instruction, EMI) en sus programas académicos (Ou y Gu, 2022; Zheng y Qiu, 2023), lo que ha generado tensiones *glocales* entre la política orientada al monolingüismo en inglés, lengua franca global, y

Figura 2 Frecuencia de publicación en el rango temporal 2020-2023



8

Figura 3 Procedencia geográfica de las investigaciones, por países



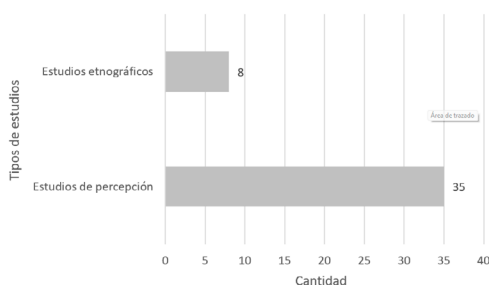
el uso diverso de las lenguas locales en las prácticas en el aula (Lin, 2022). Por otro lado, es bastante sugerente la poca producción sobre la temática, entre el 2020 y el 2023, en países anglófonos como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, si se tiene en cuenta que reciben un número importante de estudiantes internacionales de diferentes partes del mundo.

También es notoria la ausencia investigativa en el continente africano y la región de América Latina y el Caribe, con solo un reporte en los últimos 4 años (Tejada y Molina, 2020). En el caso de esta última, ese vacío podría justificarse, en parte, por el bajo flujo de estudiantes internacionales en la movilidad académica entrante y por la escasa implementación de cursos EMI. El proceso se encuentra en unas etapas iniciales, como bien lo señalan Tejada y Molina (2020), debido a los múltiples desafíos que implica (baja proficiencia en inglés por parte de los docentes, asuntos de financiación, falta de seguimiento de los procesos, entre otros). Pese a esas circunstancias, inquieta saber cómo ha sido la experiencia lingüística y cultural del alumnado internacional durante su estancia académica en las universidades de la región.

En lo que atañe al foco investigativo, una vez se analizaron los objetivos, los temas y las metodologías empleadas, se clasificaron los registros en dos grupos (véase Figura 4): uno es el de los estudios de percepción, y el otro, los estudios etnográficos.

Los estudios de percepción tienen en común un interés por conocer el impacto de la competencia lingüística,

Figura 4 Distribución de los estudios según enfoque investigativo

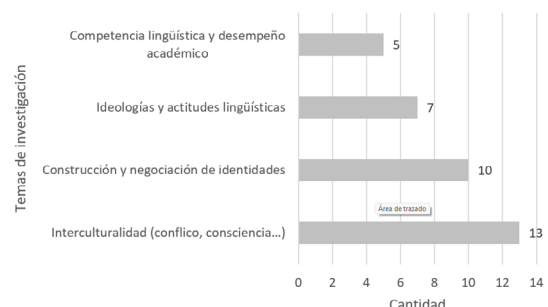


o de asuntos relacionados con la(s) lengua(s), en la experiencia académico-cultural de los estudiantes internacionales; así las cosas, en la recolección de datos se privilegian las entrevistas, los diarios de reflexión y la aplicación de encuestas o cuestionarios a un grupo o muestra representativa del estudiantado. En razón de que en esta línea se inscribió la gran mayoría de las publicaciones ($n = 35$), a continuación se describen los 4 temas de investigación que se identificaron (véase Figura 5).

Existe una tendencia importante en analizar la competencia intercultural del alumnado internacional en esos escenarios de multilingüismo. Precisamente, se busca reconocer qué tanto inciden los diferentes orígenes lingüístico-culturales en la interacción entre estudiantes locales y extranjeros, o entre docentes-estudiantes; si se generan conflictos o, por el contrario, favorecen habilidades de consciencia y sensibilidad intercultural. Desde luego, interesa también observar cómo influye el nivel de dominio de la(s) lengua(s) en el desarrollo de dicha competencia (Gholami *et al.*, 2021; Gong *et al.*, 2021; Kim, 2020; Köylü y Borràs, 2023; Ladegaard, 2022; Lin *et al.*, 2022; Peng y Patterson, 2022; Pundziuvienė *et al.*, 2023; Song y Xia, 2021; Spero, 2022; Tsang *et al.*, 2023; Xu, J. *et al.*, 2022; Zhao *et al.*, 2021).

Otra temática de gran interés para los investigadores es examinar la construcción y la negociación de las identidades de los estudiantes en esos contextos multilingües transnacionales y la repercusión en sus decisiones lingüísticas (Chen, R., 2023; Gyogi, 2022;

Figura 5 Temas de investigación identificados en los estudios de percepción



Hajar y Mhamed, 2021; Itoi y Mizukura, 2023; Li y Gong, 2022; Shi, 2023; Sung, 2021, 2022b; Tharapos y O’Connell, 2022; Xu, W. *et al.*, 2023).

Se destacan, igualmente, los trabajos que asumen una perspectiva sociolingüística e indagan por las actitudes de los estudiantes frente a las lenguas: sus afiliaciones, ideologías, estrategias de negociación y criterios de elección (Choi, 2021; Lin, 2022; Mitchell y Güvendir, 2023; Rajendram *et al.*, 2023; Shirahata, 2023; Sung, 2022a; Zhang *et al.*, 2021).

Por último, están las investigaciones que consideran el efecto de la competencia lingüística, junto con otras variables, en los procesos de aprendizaje y los de investigación (por ejemplo, la escritura de tesis o trabajos finales); en términos generales, en el rendimiento durante la experiencia académica (Bijmans *et al.*, 2022; Le Ha *et al.*, 2022; Muthuswamy y Varshika, 2023; Pinto y Araújo, 2020; Tejada y Molina, 2020).

10

En el segundo grupo se ubican los *estudios etnográficos*. Aquí se han incluido aquellos trabajos que dan cuenta de intervenciones específicas en el aula internacional, o en algún escenario adyacente, cuyo objetivo es revisar la implementación o el alcance de ciertas estrategias como respuesta a los retos de la comunicación intercultural en la internacionalización académica ($n = 8$). Los métodos de recolección de datos para este caso comprenden, principalmente, observaciones en clase o grabación de las sesiones, y se complementan con notas de campo, revisión de productos generados por los docentes o estudiantes, y entrevistas semiestructuradas (Liang, 2021; Liu, 2023; Mack, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Yilmaz *et al.*², 2024; Zheng y Qiu, 2023).

2 Se aclara que el trabajo de Yilmaz *et al.* se publicó en línea en enero de 2024. Teniendo en cuenta tanto la pertinencia de los resultados de esa investigación para la revisión sistemática como el hecho de que el trabajo empírico que refieren los investigadores es anterior al 2024, la autora decidió incluirlo en el total de la muestra objeto de análisis ($n = 43$). Este artículo investigativo se

Conceptualización de la categoría “mediación” en el contexto de la movilidad académica internacional

En la introducción de este trabajo se aludió a la complejidad de definir el término “mediación”, pese a los elementos comunes que pueden comportar las múltiples significaciones que se le han dado en diferentes contextos y áreas disciplinares. En razón de lo anterior, uno de los propósitos que se trazó este ejercicio de revisión fue justamente conocer cómo lo precisaban y concretaban los investigadores, a propósito de los posibles conflictos lingüísticos y culturales en los escenarios de movilidad académica internacional.

De este modo, en las publicaciones estudiadas, fue evidente la ausencia de un abordaje teórico explícito sobre el concepto; no obstante, ese vacío contrastó con la ocurrencia del término y sus derivados (*mediator*, *mediated*, *mediating*) a lo largo del contenido, o sea, en el cuerpo del texto.

En un intento por explicar esa carencia, cabe considerar que el 80 % del total de la muestra analizada la conformaron estudios de percepción. Así que es posible suponer que los investigadores no estimaron necesario definir la noción, debido a los objetivos investigativos y a los contextos en los que se enmarcaron sus respectivos trabajos, o al hecho de que la asumieron con un significado genérico. Solo dos trabajos relacionaron, como parte de su marco teórico, la revisión del concepto (Liang, 2021; Pundziuvienė *et al.*, 2023), de los cuales a continuación se mencionan los principales aportes. Es preciso anotar que los trabajos en mención integran el aspecto cultural con el lingüístico bajo la denominación “mediación intercultural”.

Pundziuvienė *et al.* (2023) se aproximan al concepto, por un lado, al destacar el rol de la lengua; de ahí que tomen como punto de partida la definición propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe,

considera en el dato de publicaciones para el año 2023 ($n = 16$).

2021): “la mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje” (p. 90), puesto que “tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas o de una lengua a otra” (p. 90). Por otro lado, al retomar los aportes de algunos teóricos para enfatizar la contribución significativa de la mediación en el desarrollo sostenible del multilingüismo y la interculturalidad:

[...] al mejorar las destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en otras, los alumnos están en la capacidad de desenvolverse en la diversidad lingüística y cultural, fomentando la inclusión y la comunicación entre personas de distintos orígenes lingüísticos y culturales. (Pundziuvienė *et al.*, 2023, p. 123, traducción propia)³

Por su parte, Liang (2021) señala que “en su sentido original, el concepto mediación (inter)cultural implica procesos colaborativos de creación de significado por parte de agentes humanos mediante el uso de la lengua y *otros recursos semióticos* para comunicarse dentro y entre contextos socioculturales” (p. 277, traducción y énfasis propio).⁴ Considerando la interacción digital que caracterizó la comunicación entre docentes-estudiantes de diferentes identidades lingüísticas y culturales durante la pandemia, esta autora utiliza la etiqueta “mediación multilingüe y multimodal” para aproximarse a esas dinámicas comunicativas que se presentaron en estos escenarios mediados por la virtualidad. En ese orden de ideas, indica que los participantes experimentaron varias “capas de mediación” (*layers of mediation*): la mediación primaria, a través del lenguaje verbal y corporal; la

mediación secundaria, a través de la grabación y la difusión de signos, y la mediación digital, a través de teclados y pantallas (p. 276).

A diferencia de la anterior propuesta (Pundziuvienė *et al.*, 2023), el análisis de las interacciones en línea le permite a Liang (2021) ampliar la concepción de mediación, al pasar de una visión centrada en la lengua a una que incorpora “otros recursos semióticos”, como lo gestual (orientación corporal, mirada, pausas, risas, señalización reflexiva, entre otros) y lo multimodal (compartir pantalla, mover el cursor, resaltar, emplear imágenes, signos, emojis, entre otros). Desde esta perspectiva, la negociación de significados y la solución de los problemas comunicativos en un determinado espacio discursivo exigen una mediación en la que se movilicen coordinadamente repertorios multilingües, polisemióticos y multimodales.

Circunstancias de la mediación en el contexto de la movilidad académica internacional

El análisis de las investigaciones seleccionadas indicó como tendencia que la implementación del EMI en países no anglófonos es un factor de tensión lingüística en las aulas internacionales. Si bien no se desconocen las funcionalidades del inglés para facilitar la comunicación intercultural en ámbitos transnacionales, los hallazgos del conjunto de investigaciones revelan una serie de conflictos y rupturas que no solo conciernen a los estudiantes internacionales, sino que, incluso, afectan a estudiantes y docentes nacionales, quienes, debido a las políticas lingüísticas de algunas instituciones, no estudian ni enseñan en su lengua materna (la lengua local), sino que lo hacen en inglés. Los estudios procedentes de la región de Asia Oriental son los que, principalmente, denuncian esa situación (Chen, R., 2023; Choi, 2021; Gyogi, 2022; Itoi y Mizukura, 2023; Li y Gong, 2022; Liang, 2021; Lin, 2022; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Rajendram *et al.*, 2023; Shi, 2023; Shirahata, 2023; Sung, 2021; Sung, 2022a, 2022b; Tharapos y O’Connell, 2022; Xu, W. *et*

3 “By improving communicative skills in both native and additional languages, learners gain the capacity to navigate linguistic diversity, promoting inclusivity and effective communication among individuals from varied linguistic and cultural backgrounds”.

4 “In the original sense, the (inter)cultural concept of mediation involves human agents’ collaborative meaning-making processes of using language and other semiotic resources to communicate within and between sociocultural contexts”.

al., 2023; Yilmaz *et al.*, 2024; Zhang *et al.*, 2021; Zheng y Qiu, 2023).

Se reporta, entonces, que a los docentes de los programas EMI les preocupa no tener una competencia lingüística suficiente para enseñar contenidos en este idioma; mientras que el dominio del inglés de los estudiantes, por lo general, se considera inadecuado para un aprendizaje efectivo. Sobre el particular, algunos investigadores manifiestan que profesores y estudiantes multilingües en programas EMI han sido retratados como deficientes e incompetentes (Canagarajah, 2020, citado en Ou y Gu, 2022, p. 2755; Zheng y Qiu, 2023), lo cual constituye una forma indirecta de discriminación e injusticia epistémica, pues los estudiantes internacionales, al enfrentar dificultades para expresar sus ideas, ven disminuida su confianza y pueden abstenerse de participar en el intercambio de conocimiento. Al respecto, Zhen y Quiu (2023) afirman que

12

[...] el uso exclusivo de un tipo de recurso hermenéutico (por ejemplo, recursos únicamente en inglés) no solo pone en peligro el rendimiento académico de los estudiantes multilingües, sino que también perjudica el intercambio intelectual y empobrece la diversidad epistemológica del contexto académico. (p. 100, traducción propia)⁵

Cabe mencionar que, adicional a esos efectos, algunos críticos muestran cómo el colonialismo lingüístico del inglés en el contexto de la educación superior perpetúa el racismo epistémico, esto es, la difusión de los valores, las creencias y las visiones del mundo de los blancos euroamericanos (por ejemplo, el individualismo, la meritocracia, el progreso), (Kubota, 2020); los epistemicidios, es decir, se utiliza el monolingüismo como norma para anular el multilingüismo y silenciar el conocimiento producido en el Sur Global (Santos, 2020); la colonialidad, en tanto el inglés imperial

amenaza los objetivos nacionales de aumentar el acceso a la educación, reducir las desigualdad lingüística y transformar el currículo en las sociedades poscoloniales y *postapartheid* (Stroud y Kerfoot, citados en Ndlangamandla, 2024, p. 106).

A partir de lo expuesto, varias investigaciones han tenido como inquietud analizar el impacto de la competencia lingüística del estudiantado internacional en el desempeño o éxito académico, y en la integración sociocultural. De los resultados de esos ejercicios investigativos se deduce que el dominio de la lengua inglesa es relevante (Muthuswamy y Varshika, 2023), pero no puede catalogarse como el único obstáculo para alcanzar el rendimiento académico, ya que se deben incluir otros factores: tiempo suficiente para que se desarrolle una dinámica de grupo efectiva, pues aprender a interactuar con comunidades diversas demanda un período de adaptación; ausencia de una dominación cultural, esto es, en el aula internacional debe haber una representación proporcional de las diferentes nacionalidades —para un mayor impacto en el aula se sugiere que haya mínimo 3 nacionalidades y máximo 6—; igualmente, debe haber una participación regular del estudiante en clases —la evidencia confirma que los estudiantes internacionales que reportan del 80 al 90 % de asistencia logran un mejor desempeño académico— (Bijsmans *et al.*, 2022).

En esa misma línea, y con la creciente cantidad de estudiantes angloparlantes en el contexto de la educación superior (Shirahata, 2023), los estudios que indagan por las actitudes o afiliaciones lingüísticas de los estudiantes internacionales dan cuenta del uso extendido de las etiquetas “hablante nativo” o “hablante no nativo” en función del dominio que se tiene del idioma inglés (Le Ha *et al.*, 2022; Lin, 2022; Ou y Gu, 2022; Peng y Patterson, 2022; Shirahata, 2023; Sung, 2021, 2022a). Se cuestiona la necesidad de que en los contextos de internacionalización académica se establezca tal distinción, dado que acarrea implicaciones para las políticas lingüísticas de las universidades e, incluso, para las relaciones interpersonales de los estudiantes

5 “[...] the exclusive use of one type of hermeneutical resource (e.g., English-only resources) not only jeopardizes the academic achievement of multilingual students, but also damages intellectual exchange and impoverishes the epistemological diversity of the academic context”.

internacionales. Al respecto, Shirahata (2023) afirma que el habla nativa otorga autoridad sobre el inglés a los estudiantes que son reconocidos por tenerla como primera lengua sobre aquellos que no la tienen; así que se insta a reconsiderar la insistencia en una variedad nativa del inglés como punto de referencia en el escenario académico internacional y a reclamar una mayor aceptación como lengua extranjera (Sung, 2022a).

Otra cuestión que se desprende de la implementación del EMI es el desajuste entre lo que busca la política lingüística de algunas instituciones de educación superior, a saber, un monolingüismo en inglés, y lo que realmente sucede en las prácticas de docentes, estudiantes y las dinámicas en el aula: estrategias de multilingüismo. La investigación constata que la mezcla y combinación de lenguas está presente en las clases EMI, donde profesores y alumnos hacen uso de todos los recursos lingüísticos y semióticos que estén disponibles y que juzguen apropiados para asegurar la comprensión de la información y la construcción de conocimiento. Por ejemplo, cuando se trata de realizar trabajos académicos, muchos estudiantes internacionales manifiestan que recurren a su lengua materna para la búsqueda de bibliografía y la lectura (Yilmaz *et al.*, 2024; Zheng y Qiu, 2023); solo cuando garantizan la comprensión de los conceptos, proceden a la escritura de su trabajo en inglés (segunda lengua, L2). Este tipo de prácticas translingüísticas riñen con las ideologías monolingües que promueven la separación de las lenguas en procesos de aprendizaje y, más bien, develan la importancia de valorar los diferentes marcos lingüísticos y culturales de los individuos multilingües en la construcción epistemológica en el contexto académico.

Ahora, en lo referente a la incidencia de la lengua tanto en la interacción de los estudiantes internacionales con sus pares como en la respectiva integración sociocultural, la movilidad académica internacional es una oportunidad para desarrollar o fortalecer las habilidades en inglés; pero, lamentablemente, en muchos casos puede mermar el interés en aprender los idiomas locales (Mitchell

y Güvendir, 2023). Aunque es cierto que esta lengua facilita la comunicación entre estudiantes de diferentes orígenes lingüístico-culturales, la evidencia reporta que no siempre es suficiente, o por lo menos no en todos los contextos ni resulta muy efectiva para la integración sociocultural.

Es de destacar en este punto los comentarios de un par de estudiantes internacionales que realizaron su movilidad académica en China y que son citados en el trabajo de Song y Xia:

Bueno, llegué aquí pensando, sobre todo, en el idioma. Pensé que con el inglés sería suficiente, pero, después de estar aquí, comprendí que realmente necesito el chino en China. No creo que sea algo bueno o malo, simplemente conocer el entorno tiene sus ventajas. Fue así que cambió mi forma de entender China. Para vivir en China, tú necesitas el chino. [Estudiante 1]

El idioma es, básicamente, lo que más dificulta continuar nuestras conversaciones, porque mi chino no es tan bueno y su inglés [el de los estudiantes chinos] no es suficiente, así que algunas veces es difícil profundizar. Es por eso que hago todo lo posible para estudiar chino y hacer amigos locales, quiero hablar más para entenderlos mejor. A veces, utilizamos esta estrategia para mejorar nuestras habilidades lingüísticas, yo les hablo en chino a mis amigos chinos y ellos me hablan en inglés. [Estudiante 2] (2021, pp. 387-388)⁶

De otro lado, los estudios también refieren la crisis por la contingencia sanitaria del COVID-19 como otro elemento de tensión durante la interacción académica internacional. Sin duda, el cambio

6 “Well, I came here thinking that, first of all, language. I thought English would be enough. But after arriving here, I understood that I really need Chinese in China. And I don’t think it’s a bad thing, [or] it’s a good thing. It has advantages to know the environment. So that was my understanding of China changed. To live in China, you need Chinese. [Student 1].

So, language is basically the most difficult part to further our conversation, because my Chinese is not that good and their English not good enough, so sometimes it is difficult to go deep. So that is the reason why I try my best to study Chinese in order to make more local friends, and I want to talk more and to understand them more. Sometimes, we have this kind of thing, in order to improve both of our language ability, I speak Chinese to my Chinese friends, and they speak English to me. [Student 2].”

de una comunicación cara a cara a una mediada por plataformas digitales planteó una cantidad de desafíos a docentes y estudiantes, quienes pudieron vivir experiencias internacionales sin tener que salir físicamente de sus países de origen. La investigación cualitativa en estos escenarios se propuso analizar el impacto de la educación en línea en las experiencias de aprendizaje y de interacción entre pares de diferentes antecedentes lingüísticos y culturales (Liang, 2021; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022). Los hallazgos sugieren que, en sus repertorios comunicativos, los estudiantes movilizaron estratégicamente múltiples recursos multilingües y multimodales para facilitar una comunicación intercultural fluida y garantizar el éxito académico.

Estrategias de mediación en el contexto de la movilidad académica internacional

Si bien en el apartado anterior se describieron aspectos lingüísticos de incidencia cuando se estudia en escenarios internacionales, no debe pasarse

por alto que cada experiencia académica entraña sus propias particularidades y que, como bien se ha señalado, son múltiples los factores que intervienen en el proceso. La complejidad de cada situación demanda, a su vez, el empleo de estrategias específicas para superar los conflictos resultantes. Los estudios etnográficos que se identificaron en la revisión ($n=8$), indicaron algún tipo de intervención, estrategia o, simplemente, alguna forma de resolver problemas de comunicación, esto es, de mediar para superar barreras lingüísticas y culturales. El común denominador de esas prácticas *in situ* es que, cuando se opta por la mediación, se llevan a cabo ciertas negociaciones en aras de un mayor bienestar y de facilitar la capacidad de intercomprensión de los actores implicados.

Antes de analizar en qué consisten esas estrategias de mediación, es preciso considerar especificidades de los contextos y de las circunstancias que las motivaron. En la Tabla 1, se puede observar la variedad de factores implicados en cada situación.

Tabla 1 Generalidades sobre los contextos investigativos de los estudios etnográficos

	Contexto del aula internacional o escenario adyacente			Circunstancias que justifican la mediación
	País/participantes	Nacionalidades	Aspectos lingüísticos	
Yilmaz, Li y Lee (2024)	Corea del Sur Nivel: doctorado Participantes: estudiantes (15), docente (1) e intérprete (1)	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes: China, Vietnam y Uzbekistán Docente: Corea (competencia bilingüe en coreano e inglés) Intérprete: chino-inglés, inglés-chino 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguas de instrucción en el aula: inglés, chino y coreano. Todos los estudiantes tienen el chino como lengua materna (L1), reportan niveles intermedios en inglés (segunda lengua, L2) y coreano (tercera lengua, L3). 	La dependencia exclusiva del inglés en los programas EMI actúa como una barrera para la enseñanza y el aprendizaje; por eso, debe promoverse el multilingüismo como recurso de orientación en el aula EMI de las universidades coreanas.
Zheng y Qiu (2023)	China Escuela de Relaciones Internacionales Nivel: maestría Participantes: estudiantes (15) y docentes (2)	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes: China (8), Rusia (2), Japón (1), Singapur (1), Malasia (1), Canadá (1), Mongolia (1) Docentes: China (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de instrucción en el aula: inglés. Todos los participantes demostraron proficiencia en inglés. Test of English as a Foreign Language (TOEFL): 90 (mínimo). International English Language Testing System (IELTS): 7. 	El inglés como medio de instrucción (EMI) (perspectiva monolingüe) priva a los estudiantes del derecho a ser vistos como conocedores legítimos, los margina de la discusión en el aula e impide su participación epistémica igualitaria.

Tabla 1 Generalidades sobre los contextos investigativos de los estudios etnográficos (continuación)

	Contexto del aula internacional o escenario adyacente			Circunstancias que justifican la mediación
	País/participantes	Nacionalidades	Aspectos lingüísticos	
Liu (2023)	Estados Unidos Nivel: pregrado Participantes: estudiantes (9)	Estudiantes: India (3), China (4), Tailandia (1), Emiratos Árabes (1)	No refiere nivel de dominio del inglés de los participantes; no obstante, se aclara que para ninguno es L1.	Investigaciones previas reportan que en los escenarios en los que el inglés es el medio de instrucción, hay fenómenos de no comprensión y malentendidos comunicativos (Cogo y Pitzl, 2016; Matsumoto, 2015, 2018a, 2018b, citados en Liu, 2023, p. 2).
Mack (2023)	Japón Nivel: pregrado Participantes: tutores (8) y estudiantes (24)	• Tutores: Corea (1), China (1), Vietnam (6) • Estudiantes: Japón (24)	• Tutores: competencia avanzada tanto en inglés como en japonés, validada por certificación. • Estudiantes: nivel de proficiencia intermedia en inglés.	En el contexto del EMI, los estudiantes deben entregar sus trabajos escritos en inglés; sin embargo, para quienes no es la lengua nativa, el proceso les supone múltiples desafíos.
Ou, Gu y Hult (2023)	China Nivel: pregrado Participantes: estudiantes (12)	Estudiantes: China (6), Estados Unidos (3), Corea (1), Moldavia (1), Vietnam (1)	• Lengua de instrucción: inglés. • Los 3 estudiantes de Estados Unidos tienen el inglés como lengua nativa; para los demás participantes, es su L2 y reportan un dominio intermedio alto.	El modelo monolítico y monolingüe de política lingüística en la educación superior en inglés va en contra de las prácticas comunicativas cotidianas y de las necesidades de desarrollo del lenguaje de los estudiantes en contextos internacionales.
Ou y Gu (2022)	China Curso de música y artes chinas: instrumento <i>guqin</i> Participantes: estudiantes (6) y docente (1)	Estudiantes: China, (4), Estados Unidos (2*) *El estudio se centró en un estudiante.	• Docente: chino (L1), inglés (L2: nivel intermedio). • Estudiante: inglés (L1), chino (L2: nivel intermedio), español y tailandés (L3: nivel básico).	La interacción intercultural en el aula internacional se ha centrado principalmente en la proficiencia lingüística de estudiantes y docentes. Se debe adoptar una visión que incluya el valor de los repertorios espaciales.
Ou, Gu y Lee (2022)	China Participantes: estudiantes (44)	Estudiantes: China continental (14), Hong Kong (25), Corea (1), Mauritania (1), Myanmar (1), Pakistán (2)	• Lengua de instrucción en plataforma Zoom: inglés. • Todos los estudiantes demuestran una competencia significativa en inglés como L2.	La movilidad física internacional de los estudiantes se vio restringida por la pandemia. El uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación creó “nuevas formas de comunicación”. Es necesario analizar esas dinámicas multilingües y multiculturales en línea.
Liang (2021)	Taiwán Participantes: estudiantes participantes (18) y estudiantes mediadores (6)	• Estudiantes participantes: Taiwán (11), Francia (2), Alemania (1), Indonesia (2), Dominica (1), Albania (1) • Mediadores: Taiwán (6)	• Lengua de instrucción en el aula: inglés. • Todos los estudiantes reportan dominio del inglés; del chino, solo 16. • Todos los mediadores son competentes en inglés y chino.	La promoción del multilingüismo y la multiculturalidad requiere superar las interacciones que se dan entre pares en el aula de clase; más bien, se deben analizar las conversaciones espontáneas que se dan entre locales e internacionales en espacios virtuales.

El empleo de lenguas francas es, en efecto, una estrategia de mediación que permite implicar a participantes que de otro modo no podrían interactuar. Pese a su utilidad para cooperar en los procesos de comunicación, la investigación empírica analizada revela que, en contextos académicos de países no anglófonos, el uso del ELF se ha constituido, irónicamente, en una barrera para la diversidad, la inclusión y la equidad de la educación superior globalizada.

Al ser este el principal móvil de tensiones y rupturas en el aula internacional, la investigación ha centrado sus esfuerzos en identificar estrategias o prácticas que permitan reducir esas brechas en el aprendizaje y en la adaptación sociocultural de los estudiantes nacionales e internacionales. En la Tabla 2 se discrimina el foco u objetivo que orientó la intervención, las técnicas de recolección de datos que utilizaron los investigadores para hacer seguimiento a sus propuestas y las acciones

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>16</p> <p>Utilizar <i>prácticas multilingües</i> como recurso de orientación en un aula emi para construir, promover y demostrar el aprendizaje de los estudiantes internacionales.</p> <p>Yilmaz, Li y Lee (2024)</p>	<p>Etnografía en el aula durante un año: observación de las sesiones de clase, análisis de trabajos académicos (documentos en línea, diapositivas, apuntes de clase, etc.) y entrevistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente: <ul style="list-style-type: none"> — Utilizar tanto el inglés como el coreano en el espacio de la clase, según exigía la situación. — Renunciar al control completo de las dinámicas en el aula; permitir la participación de los estudiantes en lenguas que él no domina, en este caso, el chino (reconstrucción de las relaciones de poder en el aula). — Preparar materiales que incluyeran las tres lenguas: inglés, coreano y chino. • Intérprete: <ul style="list-style-type: none"> — Estar atento a las interacciones orales entre docente-estudiantes, y entre estos últimos, para pasar la información de una lengua a otra cuando fuera necesario: inglés-chino y chino-inglés. — Apoyar procesos de traducción inglés-chino y chino-inglés, por ejemplo, en la elaboración de materiales visuales. • Estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> — Elegir la lengua en la que presentarían su proyecto final. — Utilizar su lengua materna para buscar información, leer, profundizar en los conceptos, y el inglés, para el intercambio oral en clase y la escritura de textos.
<p>Explorar la viabilidad del <i>translenguaje</i> como estrategia para mejorar la cooperación en el aula internacional con inglés como lengua franca (elf) y reducir la injusticia epistémica en la producción de conocimiento (participación desigual).</p> <p>Zheng y Qiu (2023)</p>	<p>Etnografía del aula durante 12 meses: grabación de las sesiones, diarios reflexivos y entrevistas semiestructuradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes: <ul style="list-style-type: none"> — Usar un lenguaje tolerante e inclusivo cuando el estudiante no logra expresarse fluidamente en inglés; por ejemplo: “You don’t need to tell me full sentences in English at all [. . .] just tell me a few words”. — Usar la L1 (chino) para explicar conceptos complejos o realizar traducciones inglés-chino. — Incluir imágenes, fábulas y emplear otros recursos semióticos para apoyar la explicación. — Facilitar lecturas o materiales de apoyo en varias lenguas, para afianzar la comprensión. • Estudiantes: usar recursos en su L1 para asegurar la comprensión de los conceptos.

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos (continuación)

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>Liu (2023)</p> <p>Analizar las estrategias comunicativas de estudiantes internacionales (<i>capacidad pragmática translingüística polisemiótica</i>) para prevenir y resolver la falta de comunicación del <i>elf</i> en un programa virtual en tiempos de pandemia global.</p>	<p>Etnografía del aula durante un año: 18 horas de grabaciones de video, recopiladas de 6 clases virtuales (vía Zoom); entrevistas individuales semiestructuradas y resultados de una encuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para promover la claridad comunicativa: apoyo en recursos espaciales translingüísticos, como compartir pantalla, cursor del <i>mouse</i> en movimiento, archivos electrónicos, imágenes, signos y colores. • Estrategias para resolver la falta de comunicación: resaltar en color, dibujar y marcar signos elaborados por terceros. • Estrategias para evitar la falta de comunicación: indicar o señalar elementos metadiscursivos para eliminar la ambigüedad de referentes clave y aspectos incomprendidos.
<p>Mack (2023)</p> <p>Analizar el papel que desempeñan los tutores <i>non-native English speakers</i> —<i>NNES</i>— (hablantes no nativos de inglés) al acompañar los procesos de escritura de estudiantes que tienen el inglés como lengua extranjera y que toman cursos en los que es lengua franca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 30 observaciones tutoriales • 16 entrevistas a tutores • 24 entrevistas a tutorados 	<p>El tutor <i>nnes</i> desempeña 5 roles y para cada uno implementa unas acciones respectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenador: anima a los estudiantes a no desistir del proceso, destaca sus avances. • Corrector: identifica inconsistencias en el texto y explica cómo corregirlas. • Profesor: enseña escritura académica y convenciones disciplinarias, evalúa, sugiere mejoras. • Traductor: utiliza la L1 del estudiante (japonés) para asegurarse que quiere expresar, traduce al inglés, ayuda a buscar el léxico preciso en inglés. • Mediador: interpreta la retroalimentación del profesor sobre el trabajo escrito del estudiante, y explica en qué consiste la tarea y las implicaciones de los criterios de evaluación.
<p>Ou, Gu y Hult (2023)</p> <p>Utilizar el <i>translenguaje</i> para explorar el multilingüismo, la multimodalidad y la espacialidad en las prácticas lingüísticas relacionadas con el inglés en un contexto educativo internacional.</p>	<p>Etnografía en el aula: grabación de sesiones y de interacciones entre estudiantes locales y extranjeros, notas de campo, muestras de interacciones digitales, retratos lingüísticos y entrevistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se apoyaron en recursos multimodales y semióticos para garantizar la efectividad de la comunicación. Se identificaron: lenguaje corporal, expresiones faciales, contacto visual, tocarse, asentir, dibujar, emplear <i>Graphics Interchange Format</i> (GIF) y emojis, emplear imágenes, mostrar empatía, entre otros. • Los participantes desobedecieron la norma institucional de “sumergirse en inglés”, pues utilizaron recursos multilingües (inglés, chino mandarín y coreano) de manera integrada, de acuerdo con el conocimiento que tenían del repertorio de sus interlocutores y las preferencias lingüísticas.
<p>Ou y Gu (2022)</p> <p>Utilizar estrategias de <i>translenguaje y repertorio espacial*</i> para abordar las formas en que los recursos multimodales podrían desempeñar un papel en la comunicación académica intercultural.</p>	<p>Etnografía sociolingüística crítica: grabaciones de audio, de video, observaciones y notas de campo, entrevistas, capturas de pantalla de las interacciones en la aplicación china WeChat.</p>	<p>Las interacciones entre docente y estudiante se llevaron a cabo mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos verbales simples: fragmentos de palabras del inglés y chino, o un uso combinado de inglés y chino en una frase. • Recursos no verbales: movimientos corporales como sostener los dedos, puntear, levantar las manos, asentir, gestos, expresiones faciales, tocar, mirar a los ojos y el sonido musical del instrumento chino <i>guqin</i>.

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos (continuación)

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>Ou, Gu y Lee (2022)</p> <p>Analizar el efecto mediador de los sistemas semióticos digitales para facilitar la comunicación intercultural fluida y el éxito académico (<i>competencia comunicativa translingüística</i>).</p>	<p>Estudio etnográfico: observación y grabación de 13 clases vía Zoom, entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Estrategias de comunicación multimodales y multisensoriales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes: explicar los conceptos verbalmente, y a la vez dibujarlos; cambiar de colores al presentar ideas diferentes; usar flechas para indicar relaciones; utilizar símbolos y signos de exclamación para enfatizar. • Estudiantes: utilizar el chat para escribir (inglés o chino) y mantener una interacción continua y activa; apoyarse en lenguaje visual (texto escrito, dibujos, señalar).
<p>Liang (2021)</p> <p>Explorar una <i>perspectiva translingüística de la mediación</i> para descubrir los usos dinámicos del <i>elf</i> de los estudiantes y los recursos multilingües y multimodales en entornos mediados por Internet.</p>	<p>18 transcripciones de 12 horas de grabaciones correspondientes a conversaciones entre pares a través del <i>software</i> Skype.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de grupos para garantizar la interacción entre estudiantes locales (taiwaneses) e internacionales, en una proporción 3:1. • Asignación del rol de mediadores a algunos estudiantes locales con un nivel competente en inglés. • Estrategias de mediación translingüística en las interacciones: usos dinámicos del inglés y chino como lengua franca, además de juegos de palabras, expresiones improvisadas, expresiones educadas, expresiones vulgares e interjecciones, expresiones corporales (pausas, risas afectivas, movimiento de dedos, labios). • Estrategias de mediación multimodal: pantallas compartidas, carteles en la pantalla, mensajes instantáneos, recursos lúdicos en el entorno.

* Siguiendo a Canagarajah (2018), Ou y Gu (2022) señalan que “la noción de repertorio espacial sitúa aún más la competencia lingüística en relación con la espacialidad y desplaza el enfoque analítico de la competencia de lo que les falta a los individuos en cognición y gramática, a lo que hacen con todos los recursos lingüísticos, semióticos, materiales y multimodales disponibles para lograr el éxito comunicativo” (p. 2742, traducción propia) [the notion of spatial repertoire further situates one’s linguistic competence in relation to spatiality and shifts the analytical focus of competence from what individuals lack in cognition and grammar to what individuals do with all available linguistic, semiotic, material and multimodal resources to make communicative success].

específicas que se implementaron en cada escenario para dar respuesta a los conflictos descritos en la Tabla 1.

Como refleja la información, el translenguaje (*translanguaging*) se ha convertido en la principal estrategia para superar los obstáculos que, a propósito del uso del inglés como lengua de instrucción, reportan los estudios en contextos de comunicación académica intercultural (Liang, 2021; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Zheng y Qiu, 2023). Sin duda, se trata de una respuesta, una forma de resistencia a

esa colonialidad lingüística del inglés que, en ciertos escenarios, genera exclusiones y desigualdades para el acceso al conocimiento y el adecuado desempeño académico.

La práctica del translenguaje posibilita el uso de varias lenguas, recursos semióticos y multimodales en el espacio del aula, física o virtual, para lograr una mayor efectividad comunicativa (Liang, 2021; Ou y Gu, 2022). Desde esa perspectiva, la comunicación efectiva entre los participantes de la educación superior internacional no se mide, principal y únicamente, por su competencia lingüística

en inglés; más bien, está estrechamente vinculada a actividades académicas en tiempo real y se logra mediante el uso estratégico de recursos multilingüísticos, semióticos, multimodales y espaciales.

De las experiencias translingüísticas analizadas, llama la atención que el foco de las estrategias recae en diferentes actores o elementos del contexto de comunicación. Algunos estudios, por ejemplo, sugieren la intervención de un agente o facilitador en la ejecución de la mediación. En los trabajos de Ou *et al.* (2022), Zheng y Qiu (2023), Yilmaz *et al.* (2024) y Ou y Gu (2022), se destaca el rol del docente como mediador. Se observa, en primera instancia, que estos entornos les exige dominar varias lenguas y utilizarlas estratégicamente (traducción-interpretación, repetición, paráfrasis, simplificación del registro) tanto en la interacción para mantener la atención de sus estudiantes y promover su participación, como en la instrucción para asegurarse de la comprensión de los contenidos. En segunda instancia, se muestra que también deben planear mejor el diseño de sus materiales, en cuanto a la inclusión no solo de elementos multilingües, sino además de varios recursos semióticos (imágenes, narrativas, organizadores gráficos, uso de colores, resaltado, entre otros) que apoyen la explicación y maximicen la comprensión de los conceptos.

Respecto al impacto de la labor del docente multilingüe en contextos de translenguaje, Zheng y Qiu (2023) afirman:

Un profesor con formación multilingüe puede proporcionar apoyo mental y ayudar a los estudiantes para que sus voces sean escuchadas, independientemente de sus errores lingüísticos. Esto sugiere que los repertorios lingüísticos y semióticos de los profesores o su potencial de translenguaje pueden abordar eficazmente las causas del silencio de los estudiantes y liberarlos de la injusticia testimonial. (p. 105, traducción propia)⁷

7 “A teacher with a multilingual background can provide mental support and help students make their voices heard, regardless of language errors. This suggests that teachers’ broader linguistic and semiotic repertoires or their translanguaging potential can effectively address the

De igual forma, el trabajo de Mack (2023) destaca la figura del tutor. Resulta interesante el hecho de que hablantes no nativos del inglés actúen como mediadores interculturales en los procesos de lectura y escritura de estudiantes nacionales e internacionales, para quienes el inglés también es su L2 y deben realizar sus trabajos académicos en esta lengua. Los hallazgos de esta experiencia no solo revelan el interesante despliegue multilingüístico y polisemiótico de tutores y tutorados para garantizar la efectividad comunicativa de la producción escrita; también dan cuenta de escenarios en los que desaparecen las jerarquías “hablante nativo” vs. “hablante no nativo”, y predomina el valor del inglés como lengua extranjera.

En esta misma línea, Liang (2021) reporta una intervención en la que estudiantes locales con un dominio importante en inglés se desempeñaron como facilitadores de la interacción entre estudiantes nacionales e internacionales a través de conversaciones interculturales mediadas por una plataforma digital. Sus intercambios resaltan una visión de la competencia comunicativa que se aleja de lo meramente lingüístico e incorpora señales no lingüísticas (multimodales, tecnológicas) en la comunicación (pausas, risas, movimiento de dedos, labios, manos, pantallas compartidas, manejo del cursor, entre otras). Una mención particular merece la intervención del intérprete-traductor inglés-chino, chino-inglés que participó en el estudio de Yilmaz *et al.* (2024) y se desempeñó como mediador lingüístico-cultural entre el docente y el colectivo de estudiantes.

Por otro lado, en lo que concierne a las estrategias translingüísticas de los estudiantes internacionales en entornos virtuales durante la pandemia, las experiencias analizadas confirman que este alumnado hace uso de diferentes recursos para remediar y prevenir problemas de comprensión. De este modo, los trabajos de Liang (2021), Ou *et al.* (2022), Ou *et al.* (2023) y Liu (2023)

causes of students’ silence and liberate them from testimonial injustice”.

reportan que los participantes articularon y organizaron estratégicamente repertorios espaciales (herramientas digitales y sus posibilidades materiales), verbales (uso combinado de varias lenguas, procesos de traducción, discursos simplificados, entre otros) y no verbales (indexación y señalado reflexivo, resaltado repetitivo, uso del cursor, empleo de GIF y emojis, pantalla compartida, uso del chat, entre otros) para lograr la claridad comunicativa y la efectividad en el aprendizaje. Estas experiencias dejan ver que las habilidades creativas translingüísticas de los estudiantes internacionales trascienden la interacción verbal, y por eso, los investigadores reclaman que:

La competencia para la interacción intercultural (en el aula de clase) en una universidad internacional no se centra en una lengua específica, lo que demuestra la necesidad de ir más allá de la mera medición del nivel individual de dominio de un sistema lingüístico concreto. Se trata, más bien, de la actuación comunicativa de las personas en las interacciones momento a momento, una actuación que consiste en orquestar y utilizar estratégicamente los repertorios espaciales reunidos para llevar a cabo tareas comunicativas, de enseñanza y de aprendizaje. (Ou y Gu, 2022, p. 2755, traducción propia)⁸

En ese orden de ideas, la investigación empírica demuestra que el translenguaje no se reduce al reconocimiento y uso de más lenguas o recursos semióticos y multimodales en el aula, sino que además constituye todo un paradigma epistemológico y una herramienta pedagógica con un gran potencial para promover la justicia epistémica en los escenarios educativos y para reconstituir y transformar las relaciones de poder en el aula internacional.

8 “The competence for intercultural (classroom) interaction in an international university is not centered on a specific language, which shows the necessity of moving beyond only measuring individuals’ level of mastery of a particular language system. It concerns people’s performance of communication in moment-to-moment interactions, a performance of orchestrating and strategically using the assembled spatial repertoires to accomplish communicative, teaching and learning tasks”.

Conclusiones

El ejercicio de revisión confirma que cursar estudios fuera del país de origen entraña un sinnúmero de retos que deben sortearse adecuadamente para poder garantizar el éxito de la experiencia tanto en lo académico como en lo sociocultural. Aunque no es el único factor que debe considerarse, la lengua cumple un papel muy importante en la adaptación e integración del alumnado internacional. Precisamente, la investigación empírica analizada revela que los aspectos lingüísticos constituyen un foco de tensiones y conflictos para las interacciones que se dan en el aula internacional y en escenarios adyacentes. Ante esta situación, la categoría “mediación” cobra importancia para reconocer las circunstancias que impiden la intercomprensión y para explorar estrategias o acciones que permitan superar los desfases comunicativos.

Si bien la muestra objeto de análisis indica un interés de académicos e investigadores por conocer las experiencias del estudiantado internacional, llama la atención que los estudios publicados en el rango temporal 2020-2023 proceden, principalmente, de la región de Asia Oriental. Este hecho sugiere que se requiere más investigación sobre las vivencias de los estudiantes internacionales durante su estancia académica en otras latitudes y, desde luego, sobre la incidencia de la lengua en su experiencia.

En razón de ese vacío investigativo, interesa conocer cómo han sorteado los retos lingüístico-culturales los estudiantes que han efectuado su movilidad académica recientemente en África y en la región de América Latina y el Caribe. Pese a que las cifras de estudiantes internacionales en estos continentes no sean comparables con la de los países que concentran el mayor número de estudiantes (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda), son experiencias significativas que, sin duda, contribuirán a una mejor comprensión del fenómeno de la mediación, de la planeación y las políticas lingüísticas para este colectivo de estudiantes y, en general, de los retos actuales para la

promoción del multilingüismo y la multiculturalidad en la educación globalizada. Así mismo, está en mora la investigación sobre las estrategias de mediación que emplean los estudiantes internacionales que no tienen el inglés como lengua materna y que realizan su movilidad en los países anglófonos receptores del mayor número de estudiantes internacionales.

Entre tanto, el análisis de los estudios muestra la necesidad de continuar la reflexión conceptual sobre la categoría “mediación”. Se advierte una ausencia en la teorización del término en el marco de la internacionalización académica, a pesar de los hallazgos y las conclusiones de múltiples trabajos empíricos en esta línea. Así las cosas, es importante tomar en cuenta esos resultados para lograr una mejor comprensión del alcance de esta categoría en la comunicación académica intercultural y de su operativización en situaciones específicas, pues como se observó, la movilidad académica internacional entraña inevitablemente tensiones lingüísticas y culturales.

Conviene destacar, en este punto, el aporte de las investigaciones etnográficas que analizaron las interacciones académicas en el aula internacional virtual durante la pandemia. Sus hallazgos aportaron elementos valiosos para discutir la noción de *mediación* y proponer denominaciones como “mediación multilingüe y multimodal” o “mediación translingüística” (Liang, 2021). Estas contribuciones sirven de base para la delimitación del constructo en el campo de la educación internacional globalizada.

Por otra parte, se evidencia que el inglés es una lengua franca que facilita la comunicación en estos contextos transnacionales; pero, paradójicamente, en países no anglófonos, es un factor de tensiones, conflictos e injusticias epistémicas y académicas. De hecho, la mayoría de los trabajos investigativos que dan cuenta de acciones o estrategias de mediación justifican estas intervenciones a causa del EMI, de las formas de exclusión e inequidad educativa

que, en muchos contextos, puede generar su implementación. En ese sentido, y en aras de garantizar una mejor experiencia académico-cultural al estudiantado internacional (e incluso nacional), los investigadores demuestran el potencial transformador que tiene el translenguaje en la construcción de conocimiento, en virtud de las oportunidades que crea para que profesores y estudiantes aprovechen todos sus repertorios multilingüísticos, polisemióticos y multimodales en la enseñanza y el aprendizaje en el escenario académico internacional.

A propósito de estrategias de mediación desde una perspectiva translingüística, se aprecia la importancia de un agente que opere como mediador y que facilite la comunicación entre miembros de distintos orígenes lingüísticos y culturales. Como revelaron los estudios etnográficos, esa figura puede desempeñarla un docente, un tutor, un intérprete o, incluso, los propios estudiantes; no obstante, hay que estimar las competencias y habilidades que debe tener esta figura para el ejercicio de ese rol y los medios de apoyo. De igual forma, producto del intercambio comunicativo en los espacios digitales, se destaca la necesidad de considerar recursos que trasciendan lo verbal, como, por ejemplo, los semióticos (orientación corporal, gestos, mirada, pausas, señalización reflexiva, entre otros) y los multimodales (compartir pantalla, mover el cursor, resaltar, emplear imágenes, signos, emojis, entre otros) para prevenir y resolver problemas de comunicación académica internacional.

El resultado de estas intervenciones genera un llamado de atención a las instituciones de educación superior en cuanto a la visión monolingüe y monolítica en inglés que ha prevalecido en la formulación de políticas lingüísticas para el alumnado internacional. Si bien este idioma continuará su rol de lengua franca académica, se invita a reconocer los múltiples repertorios lingüísticos y semióticos de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje para asegurar una real equidad e inclusión educativa.

En efecto, las prácticas, estrategias y reflexiones que se han derivado desde la perspectiva del translenguaje son un insumo valiosísimo para los países o regiones que están en el proceso de consolidación de sus políticas de movilidad académica internacional, en los que, en muchas oportunidades, la dificultad de ofrecer cursos EMI resulta un obstáculo debido a los niveles de dominio del inglés por parte de docentes y estudiantes. Las prácticas translingüísticas se convierten en una alternativa de mediación en estos contextos, por lo que es importante darse la oportunidad de explorar su alcance.

Referencias

- Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G. y Curle, S. (2023). Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*, 27(4), 837-861. <https://doi.org/10.1177/1362168820965510>
- Arasaratnam-Smith, L. A. y Deardorff, D. K. (2022). *Developing intercultural competence in higher education. International students' stories and self-reflection*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bijmans, P., Schakel, A., Baykal, A. y Hegewald, S. (2022). Internationalisation and study success: Class attendance and the delicate balance between collaborative learning and being lost in translation. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1971099>
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas*, (1), 45-60. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi1.11817>
- Chen, R. T. (2023). Sojourning in non-Anglophone Europe: A qualitative study of Taiwanese students' English language identities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2239788>
- Chen, S. (2022). Facilitating the development of intercultural competence *via* virtual internationalization. *Frontiers in Communication*, 7, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.894728>
- Choi, J. (2021). "No English, Korean only": local students' resistance to English as a *lingua franca* at an 'English only' university in Korea. *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 276-288. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1845712>
- Corbett, J. (2020). Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833897>
- Council of Europe. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Gholami, P., Amerian, M., Dowlatabadi, H. y Mohammad, A. (2021). Developing EFL learners' intercultural sensitivity through computer-mediated peer interaction. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 571-587. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1943496>
- Gong, Y., Gao, X., Li, M. y Lai, C. (2021). Cultural adaptation challenges and strategies during study abroad: New Zealand students in China. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 417-437. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1856129>
- Gyogi, E. (2022). Plurilingual pedagogy in the Japanese language classroom: Benefits and challenges for creating more equitable classroom practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3289-3302. <https://doi.org/10.1080/1367050.2022.2049689>
- Hajar, A. y Mhamed, A. A. S. (2021). Investigating language identities of international postgraduate students in Britain: A qualitative inquiry. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 1127-1142. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1946549>
- Hamel, R. E. (2017). La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súper-centrales. En Bein, R., Bonnin, J. E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M. C. (eds.). *Estudios del análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: *Glotopolítica* (pp. 41-66). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/327322337_La_expansion_del_imperio_del_ingles_retos_para_las_lenguas_super-centrales

- Itoi, K. y Mizukura, R. (2023). Experience of Japanese exchange students in EMI programmes: Benefits and issues of translanguaging. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1434-1453. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2177652>
- Kim, J. (2020). International students' intercultural sensitivity in their academic socialisation to a non-English-speaking higher education: A Korean case study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 939-955. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1627298>
- Knight, J. y De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, (95), 2-4. <https://doi.org/10.6017/IHE.2018.95.10715>
- Köylü, Z. y Borrás, J. (2023). "I came as a visitor, but I stayed": An ERASMUS-Sojourn in an ELF country. *Language and Intercultural Communication* 1-15. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2286471>
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Ladegaard, H. (2022). To be or not to be internationalised: Students' experience of intercultural encounters in Hong Kong universities. *Language and Intercultural Communication*, 22(5), 552-566. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2125002>
- Le Ha, P., Thi Phuong Anh, D. y Hang T. D., N. (2022). (Accidental) Internationalisation of higher education beyond English, and complementary, intersecting desires: Korean international students pursuing education in Vietnam. *Globalisation, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2098697>
- Li, W. y Gong, Y. (2022). Agency in the nexus of identity and social network: Understanding the second language socialization experiences of international students in China. *Journal of Language, Identity y Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2092484>
- Liang, M. (2021). Multilingual and multimodal mediation in online intercultural conversations: A translanguaging perspective. *Language Awareness*, 30(3), 276-296. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1941069>
- Liddicoat, A. (2022). Intercultural mediation in language teaching and learning. En T. McConachy, I. Golubeva y M. Wagner (Ed.), *Intercultural learning in language education and beyond. Evolving concepts, perspectives and practices* (pp. 41-59). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800412613-010>
- Lin, S. (2022). Negotiating language choice in multilingual lab meetings: Voices from domestic and international students in Taiwan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1636762>
- Lin, S. E., Tan, D. Y. C. y Chang, K. L. (2022). Facework strategies and intercultural conflict management procedures between international undergraduates and Malaysian instructors at a private university. *Issues in Language Studies*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.33736/ils.4162.2022>
- Liu, S. (2023). Spatial repertoires and virtual communicative effectiveness: bilingual international students' use of polysemiotic explicitness strategies to preempt and resolve English as a lingua franca miscommunication. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(4), 501-521. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2213798>
- MacGregor, A. y Folinazzo, G. (2018). Best Practices in Teaching International Students in Higher Education: Issues and Strategies. *TESOL Journal*, 9(2), 299-329. <https://doi.org/10.1002/tesj.324>
- Mack, L. (2023). From proofreader to mediator: The roles negotiated by NNES tutors in EFL writing tutorials. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 31(1), 122-142. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164980>
- Maringe, F., Foskett, N. y Woodfield, S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare*, 43(1), 9-36. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746548>
- Mitchell, R. y Güvendir, M. (2023). The language affiliations of mobile students in the international university. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 966-983. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1975719>
- Muthuswamy, V. V. y Varshika, G. (2023). Analysing the influence of cultural distance and language barriers on academic performance among international students in higher education institutions. *Journal of International Students*, 13(3), 415-440. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/6370>
- Ndlangamandla, S. (2024). The coloniality of English proficiency and EMI: Decolonization, language equity, and epistemic (in)justice. *International Journal of*

- Language Studies*, 18(1), 105-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10468271>
- Ou, A. W., Gu, M. M. y Hult, F. M. (2023). Translanguaging for intercultural communication in international higher education: Transcending English as a lingua franca. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 576-594. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1856113>
- Ou, A. W., Gu, M. M. y Lee, J. C. (2022). Learning and communication in online international higher education in Hong Kong: ICT-mediated translanguaging competence and virtually translocal identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1732-1745. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2021210>
- Ou, A. W. y Gu, M. M. (2022). Competence beyond language: translanguaging and spatial repertoire in teacher-student interaction in a music classroom in an international Chinese university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2741-2758. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1949261>
- Peng, A. y Patterson, M. (2022). Relations among cultural identity, motivation for language learning, and perceived English language proficiency for international students in the United States. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 67-82. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1938106>
- Pinto, S. y Araújo e Sá, M. H. (2020). Researching across languages and cultures: a study with doctoral students and supervisors at a Portuguese university. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 276-293. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777449>
- Pundziuvienė, D., Meškauskienė, A., Ringailienė, T. y Matulionienė, J. (2023). The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language. *Sustainable Multilingualism*, 23(1), 121-142. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015>
- Rajendram, S., Shi, W. y Jun, J. (2023). Translanguaging in higher education: Experiences and recommendations of international graduate students from the Global South. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(3), 258-278. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2242991>
- Ramírez, A. A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 152-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4581854>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. y Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Santos, B. D. (2020). Toward an aesthetics of the epistemologies of the South: Manifesto in twenty-two theses. En B. D. Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Knowledges born in the struggle* (pp. 117-126). <https://doi.org/10.4324/9780429344596-7>
- Shi, W. (2023). A positioning analysis of international graduate students' perspectives and practices of translanguaging at a Canadian higher education institution. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1517-1531. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2189725>
- Shirahata, M. (2023). English is “the language everybody shares” but it is “my native language”: language ideologies and interpersonal relationships among students in internationalizing higher education. *Language and Intercultural Communication*, 23(5), 453-469. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2217793>
- Song, Y. (2021). “Uneven consequences” of international English-medium-instruction programmes in China: A critical epistemological perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(4), 342-356. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1694525>
- Song, Y. y Xia, J. (2021). Scale making in intercultural communication: Experiences of international students in Chinese universities. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 379-397. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1857392>
- Spero, T. (2022). Global citizenship education as bounded self-formation in contemporary higher education internationalisation projects. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 349-364. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1896999>
- Sung, C. C. M. (2021). International students' negotiation of identities during transnational studies in Hong Kong: The role of language. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 764-781. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1674635>
- Sung, C. C. M. (2022a). English only or more?: Language ideologies of international students in an EMI university in multilingual Hong Kong. *Current Issues in Language Planning*, 23(3), 275-295. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1986299>

- Sung, C. C. M. (2022b). Understanding the international student's experiences in a multilingual university context from a sociolinguistic perspective. *Research in Comparative and International Education*, 17(4), 602-619. <https://doi.org/10.1177/17454999221111630>
- Tejada-Sánchez, I. y Molina-Naar, M. (2020). English medium instruction and the internationalization of higher education in Latin America: A case study from a Colombian university. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 13(2), 339-367. <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.2.8>
- Tharapos, M. y O'Connell, B. (2022). (Re)constructing identity in the transnational classroom: The student perspective. *Accounting Education*, 31(5), 502-535. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.2017305>
- Tsang, A., Aubrey, S. y Yuan, R. (2023). Multiculturalism and multilingualism in higher education: Intercultural activity participation and opportunities for language learning. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1332-1348. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2164769>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Volet, S. E. y Ang, G. (2012). Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for intercultural learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642838>
- Xu, J., Peeters, A. y Gernay, M. (2022). Constructing interculturality through intercultural dialogues and autoethnography: Building relations, nurturing preparedness and rejecting boundaries. *Language and Intercultural Communication*, 22(5), 567-582. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2104863>
- Xu, W., Stahl, G. y Cheng, H. (2023). The promise of Chinese: African international students and linguistic capital in Chinese higher education. *Language and Education*, 37(4), 516-528. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2074797>
- Yilmaz, T., Li, S. y Lee, Y. J. (2024). A multilingualism-as-resource approach in a graduate-level English-medium instruction (EMI) program at a Korean university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2314659>
- Zhang, X., Lütge, C. y Zou, L. (2021). Investigating international students' attitudes toward local teachers' L1 use and learning practices in English-medium instruction in Germany: A Chinese case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1509-1523. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1986053>
- Zhao, K., Du, X. y Tan, H. (2021). Student engagement for intercultural learning in multicultural project groups via the use of English as a lingua franca. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 438-457. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1858094>
- Zheng, Y. y Qiu, Y. (2023). Epistemic (in)justice in English medium instruction: Transnational teachers' and students' negotiation of knowledge participation through translanguaging. *Language and Education*, 38(1), 97-117. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2248968>

Cómo citar este artículo: Monroy, S. L. (2024). Mediación lingüística y cultural en el contexto de la movilidad académica internacional: una revisión sistemática. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e12356538. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356538>

THEORETICAL ARTICLES



Title: Cerros Orientales desde la Universidad Nacional de Colombia
Technique: Poster paint and acrylic on canvas
Dimensions: 170 x 220 cm
2024

ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES DU PLURILINGUISME POUR DIVERSALISER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PLURILINGÜISMO PARA DIVERSALIZAR LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES OF PLURILINGUALISM FOR DIVERSIFYING FRENCH LANGUAGE TEACHING

DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DO PLURILINGUISMO PARA DIVERSALISAR O ENSINO DO FRANCÊS

Carolina Villada Castro

Professeure et chercheuse autonome,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombie.
carolina.villadacastro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2302-6460>

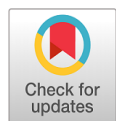
RÉSUMÉ

Dans cet article théorique, nous explorons les enjeux épistémologiques que l'éducation plurilingue pose à l'enseignement du français, dans le but de proposer des outils conceptuels pour diversifier son enseignement. Pour ce faire, nous analysons les conceptualisations de la didactique du plurilinguisme, les approches plurielles et la compétence d'appropriation plurilingue à partir d'une réflexion épistémologique concernant des recherches interdisciplinaires francophones pendant les deux dernières décennies mises en dialogue avec notre expérience réflexive sur le terrain. Cela étant, la thèse de cet article affirme que la mise en avant des répertoires linguistiques et culturels hétérogènes des apprenants et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage, permet de pluraliser l'enseignement du français. Cette thèse aboutira à un constat, le besoin de remettre en question la proscription de la traduction de la didactique-didactologie des langues et d'appeler au retour de la traduction resignifiée en vertu de ses fonctions heuristiques et méthodologiques, ceci afin de motiver des pratiques plus émancipatrices de l'enseignement du français, et plus largement, de la traduction dans son enseignement.

Mots-clés : approches plurielles, intercompréhension, philosophie de la traduction, plurilinguisme, tournant épistémologique

RESUMEN

En este artículo teórico, exploramos los desafíos epistemológicos que la educación plurilingüe plantea a la enseñanza del francés, con el fin de proponer herramientas conceptuales para diversificar su enseñanza. Para ello, analizamos las conceptualizaciones de la didáctica del plurilingüismo, los enfoques plurales y la competencia de apropiación plurilingüe a partir de una reflexión epistemológica



Reçu : 2023-11-13/ Accepté : 2024-06-13 / Publié : 2024-09

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355483>

Éditeur-es : Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brésil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, Inde; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombie; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombie. Ce numéro spécial sur Politiques et pratiques du Multilinguisme Mondial est accompli dans le cadre de la chaire UNESCO sur PLM, Université d'Antioquia, 2022-2026.

Droits patrimoniaux, Universidad de Antioquia, 2024. Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internationale.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-18, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

sobre la investigación interdisciplinar francófona de las dos últimas décadas, puesta en diálogo con nuestra experiencia reflexiva sobre el terreno. Así las cosas, la tesis de este artículo afirma que poner de relieve la heterogeneidad de los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes y la alteridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite pluralizar la enseñanza del francés. Esta tesis llevará a constatar la necesidad de cuestionar la proscripción de la traducción de la didáctica-didactología de las lenguas y de reivindicar el retorno de la traducción resignificada en virtud de sus funciones heurísticas y metodológicas, con el fin de motivar prácticas más emancipadoras en la enseñanza del francés y, más ampliamente, de la traducción en su enseñanza.

Palabras clave: enfoques plurales, intercomprensión, filosofía de la traducción, plurilingüismo, giro epistemológico

ABSTRACT

In this theoretical article, we explore epistemological issues raised by plurilingual education in French language teaching, aiming to propose conceptual tools to diversify its instruction. To do this, we analyze conceptualizations of the didactics of plurilingualism, plurilingual approaches, and plurilingual appropriation competence, based on an epistemological reflection on interdisciplinary francophone research over the last two decades, in dialogue with our reflexive experience in the field. This being the case, the thesis of this article asserts that highlighting learners' heterogeneous linguistic and cultural repertoires and otherness in the teaching-learning process, makes it possible to pluralize the teaching of French. This thesis will lead to an observation, the need to question the proscription of translation from the didactics-didactology of languages and to call for the return of resignified translation by virtue of its heuristic and methodological functions, in order to motivate more emancipatory practices in the teaching of French, and more broadly, of translation in its teaching.

Keywords: plurilingual approaches, intercomprehension, philosophy of translation, plurilingualism, epistemological shift

RESUMO

Neste artigo teórico, exploramos os desafios epistemológicos que a educação plurilíngue levanta para o ensino do francês, com o objetivo de propor ferramentas conceituais para diversificar seu ensino. Para isso, analisamos as conceitualizações da didática do plurilingüismo, das abordagens plurais e da competência de apropriação plurilíngue com base em uma reflexão epistemológica sobre as pesquisas interdisciplinares francófonas das duas últimas décadas, em diálogo com nossa experiência reflexiva na área. Sendo assim, a tese deste artigo afirma que destacar os repertórios lingüísticos e culturais heterogêneos dos estudantes e a alteridade no processo de ensino-aprendizagem permite pluralizar o ensino do francês. Essa tese levará a uma constatação, a necessidade de se questionar a proscrição da tradução da didática das línguas e de se reivindicar o retorno da tradução resignificada em virtude de suas funções heurísticas e metodológicas, a fim de motivar práticas mais emancipatórias no ensino do francês e, mais amplamente, da tradução em seu ensino.

Palavras-chave: abordagens plurais, intercompreensão, filosofia da tradução, plurilingüismo, mudança epistemológica

Introduction

Penser et enseigner la pluralité des langues devient un grand défi dans le monde contemporain, étant donné les crises migratoires, la persistance des discriminations linguistiques, des phénomènes de xénophobie et les altérophobies. Par ailleurs, les impératifs d'intégration, de standardisation, d'homogénéisation, voire d'automatisation de l'apprentissage, soulignent le besoin de concevoir une éducation plurilingue approfondie. L'objectif de cet article consiste donc à élucider les enjeux épistémologiques suivis des théorisations sur le plurilinguisme, transformant la pluralité des langues en condition de possibilité et en point de départ de leur enseignement, notamment ceux qui fournissent des outils conceptuels pour l'enseignement du français.

Cela étant, la thèse de cet article affirme que la mise en avant des répertoires linguistiques et culturels hétérogènes des apprenants et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage suivis des approches plurielles et plurilingues, permet de diversifier¹ l'enseignement du français.

1 N. de T. L'histoire du néologisme « diversifier » remonte à la pensée philosophique de Glissant (1996 ; 2009) selon laquelle il est possible de concevoir une poétique de la relation et du divers stimulant la créolisation et les identités plurielles afin de conjurer les ethnocentrismes et les processus d'assimilation et d'acculturation sur la base des violences colonialistes, fondées sur une pensée métaphysique, universaliste, monolingue et mononormative. C'est ainsi que ce néologisme arrive à s'opposer à toute tentative d'« universaliser » soit la conception des langues, des cultures soit celle de leur enseignement. Postérieurement, ce néologisme se resignifie et se transforme dans les domaines de la sociolinguistique grâce aux travaux de Robillard (2008) et en didactologie grâce à Castellotti (2015 ; 2017) et à ses interprètes (Huver et Bel, 2015; Huver et Robillard, 2023), étant donné qu'ils en proposent une conception « diversitaire » pour éviter une approche réifiante de la diversité et favoriser, en revanche, une remise en question des catégories a priori, une mise en valeur des rencontres altéritaires et des expériences singulières des chercheurs et chercheuses. Avec son introduction à l'espagnol « *diversalizar* » dans cet article, nous voudrions traduire et accueillir la nouveauté de ces virages épistémologiques

À cet effet, la méthodologie choisie consiste en une analyse épistémologique des recherches francophones des deux dernières décennies, appartenant aux domaines de la didactique-didactologie, la sociolinguistique, la traductologie et la philosophie, dont le corpus s'est constitué à partir des notions et des thématiques qui guident cet article, particulièrement, la didactique du plurilinguisme, la compétence d'appropriation plurilingue et les approches plurielles. Les étapes qui ont été suivies sont, en premier lieu, la sélection et la systématisation des textes pour la conformation du corpus. Concernant les critères de sélection, nous avons privilégié les théoriciens et théoriciennes qui ont mis le plurilinguisme et les approches plurielles au centre de leurs recherches, ainsi que les chercheurs et les chercheuses affirmant la diversité et les différences des langues au sein de la pensée en tant que condition épistémologique de possibilité de l'enseignement et de la traduction. La deuxième, le processus de lecture et d'identification des significations et resignifications des concepts sélectionnés dans les champs discursifs concernés. La troisième, le déroulement de l'analyse épistémologique proposée, cette dernière étant l'étape durant laquelle nous avons apporté notre expérience dans l'enseignement du français et de la traduction français-espagnol aux étudiants hispanophones dans un contexte universitaire.

Dans un premier temps, nous décrivons le « renversement copernicien » (Blanchet, 2021) opéré par l'émergence des théorisations sur le plurilinguisme dans le contexte francophone. Dans un deuxième temps, nous déplaçons les enjeux épistémologiques de la didactique du plurilinguisme, en particulier ceux qui ont un lien avec l'enseignement du français. Finalement, nous présentons un constat, à savoir, l'appel au retour de la traduction pensée autrement, laquelle est présupposée par les approches plurielles et plurilingues, de même que

dans l'intention de rapprocher l'enseignement pluriel et plurilingue du français de l'enseignement de la traduction, tout en considérant notre expérience sur le terrain.

par la compétence d'appropriation plurilingue, dont l'effet consiste à ouvrir des perspectives plus émancipatrices pour l'enseignement du français dans l'actualité.

Le « renversement copernicien » des théorisations sur le plurilinguisme en contexte francophone

L'expression « renversement copernicien » est utilisée par Blanchet (2021) pour synthétiser l'importance du virage épistémologique du plurilinguisme à l'égard de la didactique des langues, lequel Escudé et Janin considèrent comme étant même une « révolution copernicienne » (2010, p. 9) en didactique des langues.

Ce tournant de la didactique des langues vers la didactique du plurilinguisme remonte aux années 1990, vu l'augmentation des migrations, l'arrivée des migrants du monde entier dans les écoles et le besoin d'accompagner leurs familles. Étant donné ces conditions historiques, pour y agir l'école suisse dirigée par Py s'est consacrée à la sociolinguistique du contact et de la migration. De même, l'école grenobloise, autour de Dabène (1994) et de Billiez (1998), a mis en place une série de pratiques qui transformeraient entièrement l'enseignement des langues en contexte francophone, telles que :

- 1) la mise en continuité de réseaux de socialisation multiples (scolaire, familial, communautaire, groupes de pairs) ;
- 2) un dépassement de la situation de bilinguisme ;
- 3) une attention particulière portée aux dimensions psycho-sociales de l'appropriation et de l'emploi des langues, saisies par le biais des représentations et des imaginaires linguistiques, ainsi qu'aux ressources plurilingues comme passerelles d'apprentissage pour l'élaboration des connaissances linguistiques et disciplinaires. (Moore, 2021, paragraphe 4)

Ces recherches ont changé les perspectives didactiques en relevant les espaces de formation alternatifs au-delà de la classe, remettant en question les regards binaires des langues qui segmentent leur apprentissage ainsi que les regards monolingues, monoculturels, y compris la monolittérature,

toutes ces pratiques constituant elles-mêmes des « écologies plurilingues » dont nous parle Moore (2021).

Il s'agit donc d'un bouleversement épistémologique considéré comme un « renversement copernicien » (Blanchet, 2021), étant donné qu'il suppose un « changement de paradigme » (Piccardo et Puozzo, 2015) dans la didactique-didactologie, où la pluralité des langues et des cultures des apprenants est mise au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, favorisant l'articulation entre la multiplicité des savoirs afin d'empêcher leur segmentation, valorisant la diversité sociolinguistique de chaque langue, stimulant l'intercompréhension entre les langues voisines et promouvant les relations interculturelles. De la même façon, l'éducation plurilingue arrive à interpellier l'hégémonie de l'« éducation monolingue mononormative » (Blanchet, 2021, p. 125), tout en proposant bien au contraire une éducation altéritaire et relationnelle (Castellotti, 2017).

Pendant les années 2000, ce tournant vers la didactique du plurilinguisme se formalise avec l'émergence de la compétence plurilingue et pluriculturelle en Europe, à partir de son intégration au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL Conseil de l'Europe, 2001) et des politiques linguistiques et éducatives suivies. Néanmoins, ces définitions et leur mise en place ont déclenché des débats et des critiques, dont nous parlent Castellotti et Moore (2011) : « Elles entraînent des conséquences du point de vue des usages et apprentissages linguistiques orientés vers une relative diversité [...] voire de repli identitaire face à cette diversification » (p. 242).

Pareillement, Coste *et al.* (1997/2009) ont suggéré une révision critique de la caractérisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le CECRL, remettant en question les sous-entendus de tels documents et de telles politiques, notamment ceux du modèle du natif, d'un « locuteur idéal », d'un « bilingue parfait » ou « équilibré » (p. 33). Cela a conduit au volume

complémentaire du CECRL avec les nouveaux descripteurs, publié en 2018. Dans ce volume, le plurilinguisme fait référence au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28), lequel change d'une langue à une autre. De cette manière, grâce à cette compétence, l'apprenant est capable de :

- passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
- s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;
- exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28)

En outre, cette nouvelle version du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) admet l'interdépendance entre la compétence plurilingue et pluriculturelle, entre les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. De même, cette version souligne la pertinence de la compétence plurilingue et pluriculturelle pour favoriser la conscience métalinguistique et interlinguistique, car elle met en corrélation les multiples ressources linguistiques et culturelles des apprenants et encourage leur interaction. De ce fait, les nouveaux descripteurs de cette compétence sont :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées, en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative ;

- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 164)

Auxquels viennent s'ajouter :

- la capacité à gérer « l'altérité », d'identifier les ressemblances et les différences pour exploiter des traits culturels connus ou non, etc., et ainsi permettre la communication et la coopération ;
- la volonté d'agir en médiateur interculturel ;
- la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les « faux amis » ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication ;
- la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, en intégrant et en alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours ;
- la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux. (Conseil de l'Europe, 2018, pp. 164-165)

En ce qui concerne la médiation, ce volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) la lie à la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est ainsi qu'il se consacre particulièrement à la médiation inter-linguistique, à la médiation de textes et de communication.

En ce sens, le CECRL propose toute une série d'activités pour mettre en place la médiation (2018, pp. 106-135), parmi lesquelles on compte : la médiation de textes (« expliquer des données », « prendre des notes », traduire à l'oral ou à l'écrit un texte écrit, entre autres), la médiation de concepts (« faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs », « coopérer pour construire

du sens », « susciter un discours conceptuel », etc.) et la médiation de communication (« établir un espace pluriculturel », agir en tant qu'intermédiaire, qui plus est « faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords »). En plus, il définit des stratégies de médiation, telles que les « stratégies pour expliquer un nouveau concept » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 132) et les « stratégies pour simplifier un texte » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 133). Cette attention donnée à la médiation prépare donc le retour de la traduction à l'enseignement du français, car elle est aussi une compétence incontournable dans l'enseignement de la traduction.

Par ailleurs, ce volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) ne sonde pas les passerelles entre cette compétence plurilingue et pluriculturelle et la compétence interculturelle. Il fait référence, en retour, à deux travaux précédents, à savoir le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, Candelier, 2012) et la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2015). À notre avis, les limites de la réflexion du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) à ce sujet sont aussi l'effet de la primauté attribuée dans cette version à l'approche actionnelle, empêchant le développement des potentiels épistémologiques, éthiques et interculturels de ces compétences, à cause de ses objectifs principalement fonctionnels et pragmatiques.

Il convient également de prendre garde aux disparités et incohérences entre les idéaux et les pratiques du plurilinguisme en vue des violences vécues par les locuteurs pendant leurs expériences plurilingues, telles que le « sentiment d'incompréhension, de stigmatisation et d'aliénation, sous l'effet du processus de désappropriation ou négation identitaire » (Dahlet, 2011, p. 52). Ce qui met en garde sur les limites de la présomption d'une « concorde plurilingue » (Dahlet, 2011, p. 45), afin de conjurer encore une fois les

conflits, la ghettoïsation et l'isolement culturels déjà reprochés au multilinguisme.

Pour répondre aux débats, Castellotti et Moore (2011) parlent plutôt de la compétence d'appropriation plurilingue. Prenant un recul semblable vis-à-vis du CECRL, elles reviennent à l'étymologie du néologisme « plurilinguisme », qui réfère au préfixe « pluri- », « *plures* » en latin, dans l'intention d'insister sur son caractère pluriel. En outre, elles proposent un regard complexe et une reconceptualisation de cette compétence, considérée cette fois comme une compétence plurielle, en déséquilibre, partielle, évolutive et malléable.

Cette compétence est plurielle vu qu'elle est complexe, car elle est liée à d'autres compétences langagières et variera conformément à l'histoire de vie et au répertoire linguistique et culturel de chaque apprenant. C'est pour cela qu'elle s'avère aussi partielle ou interdépendante que d'autres compétences et qu'elle permettra de répondre convenablement à des objectifs spécifiques. En somme, elle est nécessairement déséquilibrée, évolutive et malléable, parce que « selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (Coste *et al.*, 1997/2009, p. 12).

À contresens du modèle du locuteur natif monolingue, la compétence d'appropriation plurilingue permettra de pousser la condition interlangue de l'apprenant, ses ressources translingues et, par ce moyen, de mobiliser son répertoire linguistique en faveur de son processus d'apprentissage. D'ailleurs, elle aidera à promouvoir son autonomie et son émancipation en tant que sujet plurilingue de toute forme d'insécurité linguistique, après avoir compris le dynamisme de cette compétence, ses transformations continues et ses caractéristiques évolutives et malléables. À cet égard, Coste *et al.* (1997/2009) affirment que « l'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations

et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées » (p. 19).

Cela étant, les enjeux de la compétence pluri-lingue et pluriculturelle concernent :

- un intérêt pour la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions à la fois cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent ;
- une mise en relation de la construction de cette compétence avec les trajectoires de vie et les expériences des acteurs sociaux ;
- une attention aux questions de sécurité et d'insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la CPP [Compétence Plurilingue et Pluriculturelle] (Coste, 2001b) ;
- une mise en lumière de l'(in)visible et du voilé comme tracés tout aussi importants des réglages identitaires. (Castellotti et Moore, 2011, p. 248)

C'est pour cela que Castellotti et Moore (2011) préfèrent remarquer le caractère appropriatif de cette compétence, visant à concevoir des stratégies d'acquisition selon une logique du pluriel, servant à sa compréhension et, en même temps, promouvant une conscience de sa pluralité. Bref, il s'agit de favoriser pour l'apprenant d'« apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages » (Castellotti et Moore, 2011, p. 250).

Parallèlement, agissant pour le dépassement des limites du CECRL, Candelier et De Pietro (2011) proposent le *Cadre de référence pour les approches plurielles*, connu aussi comme le projet CARAP, visant à souligner le caractère pluriel, complexe et hétérogène de cette compétence. De cette manière, ils appellent « approches plurielles » (Candelier et De Pietro, 2011) les approches didactiques et les démarches pédagogiques qui mettent en jeu

plusieurs variétés linguistiques et culturelles. La singularité des approches plurielles consiste donc à sensibiliser et mener les apprenants, d'un côté, au plurilinguisme latent en leur propre langue, grâce à la découverte de « la pluralité « interne » des langues qui est souvent négligée sous l'étiquette plurilingue » (Blanchet, 2021, p. 123), d'un autre côté, au plurilinguisme de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Autrement dit, au cours de ces démarches, les apprenants s'apercevront de la « pluralité sociolinguistique » des langues (Blanchet *et al.*, 2014, p. 283) soit à l'intérieur de chacune, soit par le rapport de chaque langue aux autres.

En conséquence, les compétences visées par ces approches plurielles sont :

- 2 compétences supra-ordonnées : la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (C1) et la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (C2) ;
- 4 compétences constitutives de C1 : une compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus (C1.1), une compétence de négociation (C1.2), une compétence de médiation (C1.3) et une compétence d'adaptation (C1.4) ;
- 2 compétences relevant de C2 : une compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques (C2.1) et une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées (C2.2) ;
- 5 compétences qui se situent à l'intersection des deux compétences supra-ordonnées : une compétence de décentration (C3), une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers (C4), une compétence de distanciation (C5), une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé (C6) et, finalement, une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité (C7). (Candelier et De Pietro, 2011, pp. 270-271)

Pour enseigner, mettre en place, promouvoir et soutenir ces compétences ainsi qu'étayer le plurilinguisme au sein de l'éducation, ces

approches plurielles ont mis en œuvre quatre dispositifs : le premier, un « dispositif d'enseignement dit « intégré » ou « convergent » » (Blanchet, 2021, p. 123), liant les langues des étudiants venus du monde entier, la langue de scolarisation et les différents savoirs disciplinaires.

Le deuxième dispositif est l'« éveil aux langues » (Blanchet, 2021, Candelier, 2003), sensibilisant les enfants aux variétés linguistiques de leur propre langue et des autres langues, en d'autres termes, à la diversité sociolinguistique pour éviter la discrimination linguistique dès l'enfance.

Le troisième dispositif a trait à la didactique de « l'intercompréhension entre langues voisines » (Blanchet, 2021, p. 124), s'agissant d'encourager les apprenants à l'usage croisé des langues différentes mais voisines (par exemple, les langues romanes) favorisant la compréhension des unes par les autres. De cette façon, ils peuvent s'appuyer sur leurs répertoires linguistiques et culturels et construire les « rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence » (Cuq, 2003, p. 136) à l'égal des points de divergence translinguistiques.

Le quatrième concerne l'« éducation aux relations interculturelles » (Blanchet, 2021, p. 124) pour la reconnaissance de l'autre et de l'altérité dans le processus d'enseignement-apprentissage. En conséquence, pluraliser l'enseignement des langues entraînerait sa mise en dialogue avec les répertoires linguistiques et culturels pluriels des apprenants dans le but de les sensibiliser à l'altérité des autres et d'eux-mêmes.

Cela étant, d'après Dabène, le plurilinguisme est propre à la condition humaine et il entraîne un projet social incontournable (Dabène citée par Moore, 2021). Étant aux antipodes des identitarismes linguistiques et nationalistes, le plurilinguisme invoque fortement un « mode d'être linguistique serein et accueillant » (Beacco, 2005, p. 21) de la diversité des langues et des cultures.

Les enjeux épistémologiques : l'enseignement du français parmi les langues

Compte tenu de ce « renversement copernicien » (Blanchet, 2021) ouvert par les théorisations du plurilinguisme en contexte francophone, par les exigences de la compétence d'appropriation plurilingue et par celles des approches plurielles, nous présentons par la suite les enjeux épistémologiques pour pluraliser l'enseignement du français.

Le premier enjeu épistémologique concerne le besoin de mettre en cause la notion de Français Langue Étrangère (désormais FLE), puisque cette notion présuppose une logique encore binariste des langues, selon laquelle la didactique se déroule à partir du différentialisme des langues et de la mise à l'écart progressive de la langue maternelle pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Cette segmentation de la didactique des langues est justement celle que la didactique plurilingue essayait de surmonter dès son apparition, à partir de la mise en avant de la pluralité des langues au sein de la didactique.

À ce propos, il est aussi important de mentionner que plusieurs auteurs et autrices avaient déjà remis en question la notion FLE, ou encore les notions de FLS (Français Langue Seconde) ou de FLI (Français Langue d'Intégration), étant donné que ces notions occasionnent une frontière linguistique (Lüdi, 1994) chez les apprenants. En outre, ces notions « mettent l'accent sur le décalage entre des usages mouvants et hétérogènes et des représentations figées et simplificatrices » (Castellotti, 2008, p. 7), par conséquent elles ne sont pas suffisantes pour élucider la variété des phénomènes sociolinguistiques (Moussouri, 2010 ; Verdelhan-Bourgade, 2007) issue du plurilinguisme. Enfin, elles favorisent la distinction et l'écart entre natifs et étrangers (Spaëth, 2014).

Ce sont les raisons pour lesquelles ici nous parlerons plutôt de l'enseignement du « français parmi les langues » et nous viserons à établir ses enjeux épistémologiques. Autrement dit, il conviendra

de mettre en relation les langues déjà apprises des apprenants avec le français au fur et à mesure que ceux-ci découvrent cette nouvelle langue, faisant un aller-retour entre les unes et les autres, dans l'intention de mettre en place l'approche plurielle et plurilingue pendant le déroulement des classes. D'après notre expérience d'enseignement du français aux étudiants hispanophones en contexte universitaire, ce mouvement d'aller-retour se gère généralement entre le français et l'espagnol et s'adresse à la reconnaissance peu à peu la plus fine de leur hétérogénéité, ce qui nous a permis de transformer la différence des langues en levier de l'apprentissage de l'une par rapport à l'autre.

Par conséquent, le deuxième enjeu épistémologique est lié au tournant de la langue maternelle vers le « répertoire langagier » (Moore, 2021, paragraphe 9) en vertu de la didactique-didactologie du plurilinguisme. Après avoir dépassé la logique binaire du bilinguisme à l'origine de la dichotomie langue étrangère-langue maternelle, la didactique du plurilinguisme met en lumière les répertoires linguistiques et culturels pluriels singuliers à chaque apprenant, vu qu'ils se raccordent à leurs histoires et trajectoires de vie particulières. C'est pour cela que ces répertoires sont aussi dynamiques, car ils se transforment relativement aux autres langues, aux autres savoirs disciplinaires et aux expériences de vie diverses des apprenants.

Pluraliser l'enseignement du français mène donc à mobiliser toute une pluralité des ressources langagières disponibles pour son apprentissage particulier. C'est pourquoi l'éducation plurilingue est transversale et un de ses objectifs, comme l'avait déjà mentionné Beacco (2021), consiste à :

permettre à chacun de valoriser, d'utiliser efficacement et de développer sa connaissance des langues tout au long de la vie, ainsi que de prendre conscience du fait que la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective. (p. 7)

Mettre en place une approche plurielle et plurilingue demande en effet de mettre en dialogue le

français avec les autres langues présentes dans la salle de classe, dans notre cas, certes, l'espagnol et ses variantes intralinguistiques, d'autres langues romanes ou en général l'anglais – étant les langues les plus connues par les apprenants. D'où que la didactique du français devienne complexe et transversale, il est question en conséquence de mettre en réseau le français avec de telles langues pour déployer leurs variations, leurs différences et leurs transformations mutuelles.

Le troisième enjeu épistémologique se rapporte aux transformations du processus d'enseignement-apprentissage en raison de la mise en lumière de la condition interlinguistique des apprenants, des ressources translinguistiques et de l'intercompréhension.

Quant à la mise en relief de la condition interlinguistique pour pluraliser l'enseignement du français, elle se révèle appropriée, car elle permet de saisir des points d'appui entre les langues, notamment les points de convergence servant de stratégie provisoire de passage vers le français. D'ailleurs, à partir de cette condition interlinguistique, il sera possible de révéler les points de divergence entre les langues en encourageant les apprenants à tenir un regard contrastif en tant que stratégie transitoire pour mieux comprendre et mieux discerner le français. Cela dit, le processus d'enseignement-apprentissage centré sur l'acquisition de la compétence d'appropriation plurilingue incite à une conscience métalinguistique, attendu que l'« on s'intéresse aux interactions translinguistiques, aux capacités de médiation, de ponts, de passages » (Moore, 2019, p. 54).

Cette condition interlinguistique nous mène à resignifier les « erreurs » ou les interférences entre les langues. Parmi les apprenants hispanophones, il est courant, par exemple, de prononcer littéralement toutes les voyelles ou les consonnes à la manière de la prononciation en espagnol, d'omettre les accords sujet-verbe ou encore de calquer la syntaxe espagnole. Toutes celles-ci sont des traces de l'interlangue, que nous pourrions

transformer en points d'appui translinguistiques agissant pour une perception plus précise des différences entre les langues, en démontrant la pertinence de ces démarches réflexives et métalinguistiques. À cet égard, Beacco (2021) souligne : « Les connaissances explicites et les connaissances implicites pourraient s'influencer mutuellement, puisque l'apprenant parvient à exercer un contrôle sur ses productions langagières spontanées, grâce à un travail métalinguistique [...] elles favorisent la réflexivité de l'apprenant » (pp. 17-18).

Il en découle l'importance aussi des démarches centrées sur « l'intercompréhension entre les langues parentes » (Candelier, 2012, p. 6) propres des approches plurielles. À ce propos, Fonseca et Gajo (2014) ajoutent que l'intercompréhension prouve les liens transversaux entre les langues, aide même à l'intégration des apprentissages linguistiques et des apprentissages disciplinaires, quand elle est utilisée comme méthodologie pour l'enseignement dans les Disciplines dites Non Linguistiques (DdNL).

Ce type de stratégies innovantes en éducation sont apparues avec l'émergence des approches plurielles et elles permettent d'intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires des étudiants. Nous préférons parler ici de DdNL, au lieu de Disciplines Non Linguistiques (DNL), considérant que pendant l'enseignement de toute discipline, il y a recours nécessairement à des compétences linguistiques des apprenants, et sur ce point, Gajo (2009) argumente : « La formation mettra aussi l'accent sur la dimension linguistique de la DdNL et de sa transmission en classe, ceci au-delà des seuls éléments de la langue de spécialité » (p. 21).

Les DdNL permettent d'intégrer et de transversaliser les usages des langues que les étudiants sont en train d'apprendre pendant le déroulement d'un cours spécifique de leurs formations de premier cycle, par exemple, gérer le français dans une classe d'humanités ou de droit international. Les apprenants y seront amenés à gérer tant le français que la langue de spécialité disciplinaire à travers des « négociations linguistiques » (Gajo, 2009, p. 20)

qui démontreront l'intercompréhension attendue. C'est pourquoi cette méthodologie favorise l'alternance des codes tant pour la compréhension que pour la production, tous constituant des mécanismes pour l'acquisition de la compétence d'appropriation plurilingue et pluriculturelle, tout en pluralisant l'enseignement du français.

Bien que l'intercompréhension soulève la construction de points d'appui translinguistiques démontrant le grand potentiel cognitif des approches plurielles et plurilingues, nous convenons en effet que pour mettre en place ce type d'approche, il est important de toujours s'assurer d'avoir « la formation des enseignants, d'une part, et la conception de matériaux didactiques davantage orientés sur l'intégration des paradigmes linguistiques et disciplinaires » (Fonseca et Gajo, 2014, p. 95).

Le quatrième enjeu épistémologique est en rapport avec les limites des évaluations standardisantes en langues basées sur les présomptions de l'objectivité, sur la transparence ou sur la neutralité, lesquelles omettent les « inaccessibles » (Huver, 2014), notamment, l'opacité, les malentendus ou les incompréhensions dans les contextes d'altérité en les réduisant à « un phénomène à éradiquer et donc comme une impasse » (Huver, 2014, p. 80), ce qui se révèle problématique sous l'angle des approches plurielles et plurilingues.

Pour répondre à ces impasses, il est possible de mettre en avant l'évaluation formative dans l'intention de valoriser ces inaccessibles et de préserver les relations interculturelles et altéritaires au centre de la classe. À cet égard, Huver affirme que :

faire une place aux inaccessibles en formation (et notamment dans des formations à l'évaluation) suppose également d'amener à conscientiser le fait que l'altérité et l'opacité – et donc le flou, le malentendu, l'incompréhension – sont constitutifs de toute relation, aussi bien évaluative que formative. (2014, p. 97)

La didactique du plurilinguisme encourage donc à faire valoir la pluralité de sens, d'interprétations,

de situations d'incompréhension, de telle façon que les apprenants puissent se décentrer et se distancier de leurs propres regards pour arriver aux positionnements critiques. En outre, il convient de noter que la compétence d'appropriation plurilingue se joue dans la capacité des apprenants à gérer et à varier leurs répertoires linguistiques et culturels selon les contextes et les situations où ils se trouvent, comme nous l'avons déjà précisé. Dans une perspective sociolinguistique critique similaire, Morvan (2021) nous fait remarquer que, s'agissant des pratiques linguistiques, toute évaluation ou correction convenable ne peut être que contextuelle :

En ce sens, il ne s'agit plus d'évaluer si une pratique linguistique est « bonne » ou « mauvaise », « correcte » ou « incorrecte », « fautive » ou non, etc., mais simplement si elle est ou non adaptée au contexte de communication au sein duquel il en est fait usage. Autrement dit, à travers un regard sociolinguistique, il n'y a de correction que contextuelle. (p. 100)

Partant de ce constat, cet enjeu épistémologique dévoile le défi éthique d'éviter la réduction du rapport enseignant-apprenant aux rapports de contrôle normatif, voire, mononormatif. Les limites de rapport de pouvoir en termes d'évaluation standardisantes aujourd'hui portées au pinacle par le marché de l'apprentissage de langues avec ses impératifs de mobilité pour le travail ou de rentabilité, deviennent par conséquent manifestes. C'est alors que nous, en tant qu'enseignants-chercheurs, sommes clairement interpellés à prendre un positionnement critique en vue, non seulement d'épauler l'éducation plurilingue, mais aussi de lui rendre la valeur que revendique cette « manière d'être » (Beacco, 2005).

En conséquence, le cinquième enjeu épistémologique est lié à une conception de l'apprentissage en tant que processus d'appropriation, au lieu de la « maîtrise d'une langue », autrement dit : « un processus existentiel, expérientiel et relationnel [...] il s'agit au contraire de se laisser bouleverser par l'inconnu, par les « autres-en-langues » [...], jusqu'à en être transformé » (Castellotti, 2020,

p. 5). Cette nouvelle conception guidera désormais les démarches réflexives, relationnelles et altéritaires.

Précisément, la compétence d'appropriation plurilingue (Castellotti et Moore, 2011) entraîne un processus d'appropriation, son rapport à la langue étant une expérience réflexive, relationnelle et altéritaire démarrant une réception qui expose les apprenants à l'opacité des sens, les portant après l'expérience de l'incompréhension vers celle de la compréhension avec les autres. En ce sens, une langue appropriée réfère :

à la place qu'elle occupe dans l'histoire et le projet de celui / celle qui s'engage dans cette appropriation, [à] la place qu'elle occupe dans son expérience du monde, dans les relations dans lesquelles il / elle est avec les autres, à ce qu'il / elle projette dans ces relations. Elle se reconnaît aussi à ce qu'elle change, en retour, pour la personne concernée et sa / ses « langue(s) » préalablement appropriée(s). (Castellotti, 2020, p. 5)

Dans l'occurrence, il est possible de s'approprier le français et la diversité des cultures francophones, une fois mis en relation et remis en question au milieu de la relation altéritaire. Considérant que ces exigences ne sont pas conçues comme seules thématiques à développer dans des séances éventuelles, elles se constituent contrairement en principes épistémologiques primordiaux.

Il s'avère propice de questionner les notions d'altérité et les visions réifiantes des cultures. Suivant la philosophie de Levinas (2011), Spaëth (2014) nous propose une conception de « l'altérité comme la structure fondamentale de la subjectivité » (p. 164), en vertu de laquelle elle déroulera son analyse critique des présupposés impensés opérant encore sur la conception de l'altérité concernant la didactique du FLE.

Un premier présupposé à mettre en question est donc le processus de colonisation réduisant l'autre à : « être assujetti, dominé, et en partie civilisé » (Spaëth, 2014, p. 162). Le deuxième est la conception de l'autre comme l'étranger et l'impératif selon lequel le français « est (ou doit) être

enseigné comme une langue étrangère » (Spaëth, 2014, p. 163), reproduisant le partage eux-nous et, en conséquence, le regard nativiste. Par la suite, un troisième présupposé problématique a trait aux regards victimisants de certaines organisations internationales encore eurocentrées, où « l'Autre [...] ne doit pas être dominé, mais aidé, c'est-à-dire instruit » (Spaëth, 2014, pp. 163-164).

Parallèlement, il faudra questionner le regard réifiant des altérités et des cultures, vu que depuis les années 1980, étant donné l'augmentation des migrations et envisageant l'intégration, la didactique du FLE « va tenter de rendre accessible cette altérité, voire enseignable, en travaillant sur des outils d'exploration et de transmission ainsi que sur le lien langue/culture » (Spaëth, 2014, p. 164), ce qui a été suivi de la création des outils pédagogiques respectifs comme supports pour les illustrer.

12

Néanmoins, dès les années 1990, les premières réflexions critiques sur l'éducation interculturelle et plurilingue y réagissaient. Dans le même sillage de Levinas (2011), Abdallah-Preteuille déjà faisait savoir que : « l'expérience de l'altérité, la rencontre de l'Autre (dans sa totale diversité) étant de nature éthique et non pas seulement fonctionnelle et utilitaire, c'est sur l'axe ontologique qu'il faut s'arrêter et réfléchir » (1997, p. 124). Postérieurement, s'attachant à un regard critique de l'interculturalité, Blanchet et Coste parlaient plutôt des « relations d'interculturalité » (Blanchet et Coste, 2010, p. 11) et des personnes « altéritaires » (Blanchet et Coste, 2010, p. 13), en raison de leur caractère contextuel, changeant et ouvert. À ce propos précise Dervin (2017) : « l'interculturel devient alors une interrogation permanente sur le soi et l'Autre, les contextes d'interaction, les actes et les discours, sans réponse vraie ou fausse car l'interculturel est instable et contextuel » (p. 103).

Suivant la trace critique, des méthodologies telles que les récits de vie et les biographies langagières (Molinié, 2006) ont été mises en œuvre,

qui visaient à rendre la voix aux autres pour qu'ils racontent leur récit. Malgré tout, elles ont reproduit des visions culturalistes voire subjectivistes. Vu ces obstacles, Spaëth (2014) propose, en revanche, une épistémologie de la variation basée sur la notion de variations d'échelles de Ricœur (2000) : « l'idée-force attachée à celle de variations d'échelles est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle » (p. 268). De cette manière, chez Spaëth (2014), il faudra toujours nous assurer de la possibilité d'articuler et de visualiser les tensions entre les macro-histoires, où s'entrecroisent et se transforment les pratiques sociales, et les micro-histoires rattachées à la mémoire des personnes.

Pluraliser l'enseignement du français nous demande donc d'employer ces variations des échelles pour analyser avec les apprenants les modes dont se tissent et se défont les imaginaires de nos cultures, soit à l'échelle pluriethnique de la Colombie, à l'échelle de l'hétérogénéité hispanophone, soit à l'échelle de la constellation des cultures francophones. C'est au milieu de ce tissage si variable que nous trouverons les fils pour défaire et tisser à nouveau nos propres imaginaires, ceux de nos langues et de nos cultures.

Quoique ces enjeux épistémologiques pour pluraliser l'enseignement du français puissent surpasser les buts institutionnels, interroger les fonctions pragmatiques de la mobilité académique ou la primauté du profit du marché conditionnant fortement l'enseignement du français dans nos contextes, ils nous font valoir des potentiels didactiques, éthiques et sociaux du plurilinguisme qui sont encore à mesurer et à envisager.

Le constat : l'appel au retour de la traduction pensée autrement

Comme nous l'avons mentionné précédemment parmi les compétences retenues dans les approches plurielles (Candelier et De Pietro, 2011), on trouve justement la capacité des apprenants à

résoudre des malentendus, à gérer des négociations, à faire des médiations, à se décentrer, à se distancier à l'égard de leurs propres limites linguistiques et culturelles, à reconnaître ainsi l'autre et l'altérité. Toutes ces compétences présupposent déjà la traduction, selon Castellotti *et al.* (2021), une « manière d'être traduisant ». Cela nous amène à poser la question des limites et de la validité de la proscription (voir Puren, 1988) de la traduction de l'histoire de la didactique-didactologie des langues il y a longtemps, après l'avoir réduite à l'équivalence :

La conception de la traduction qui empêcherait un accès direct à l'autre langue, au point d'être proscrite ou cachée, mérite à notre sens d'être reconsidérée. En effet, si une traduction hâtive, pensée comme une équivalence, empêche sans doute de percevoir l'altérité [...], il faut envisager d'autres manières d'être traduisant. (Castellotti *et al.*, 2021, p. 18)

La mise en question de telle proscription est possible non seulement parce que l'histoire de la traductologie (Delisle, 2021) met en lumière d'autres conceptions de la traduction, parmi lesquelles celle de l'herméneutique (Schleiermacher, 1816, 1999, Ricœur, 2004), dans lesquelles la définition de la traduction a trait à un acte interprétatif historiquement et culturellement situé, mais également les conceptions déconstructive (Derrida, 1996) et relationnelle (Glissant, 2009) qui demanderaient une révision de ce sujet. À notre sens, nous ne pourrions mener les apprenants à l'acquisition de telles compétences qu'en faisant appel au retour de la traduction conçue autrement dans la salle de classe. Pour justifier ce retour visant à pluraliser l'enseignement du français, il faudra, d'abord, dépasser la réduction de la traduction à l'équivalence en prouvant, par contre, qu'elle révèle toujours une médiation (Benjamin, 1991) et se déroule à travers un « processus interprétatif » (Castellotti *et al.*, 2021, p. 21).

De cette manière, nous constatons que la traduction est déjà implicite dans les dispositifs des approches plurielles et de la compétence d'appropriation plurilingue. Ceci s'illustre bien par les

démarches dédiées à la construction des points d'appui interlinguistiques, de ponts et de passages translinguistiques, des stratégies d'intercompréhension transitoires entre les langues parentes, des repères métalinguistiques, tous ces procédés étant similaires à ceux qui interviennent pendant la traduction.

Précisément, le processus de traduction déploie une série de techniques, par exemple, la reformulation, la transposition ou la variation des termes ou des phrases des textes en traduction, tout en gérant en boucle des négociations linguistiques et culturelles. Celles qui traversent et lient le plan intralingual, s'agissant d'une « *reformulation* » (Jakobson, 1959, p. 233) à l'intérieur de la même langue, le plan interlingual, se produisant d'une langue à autre langue, même le plan intersémiotique, opérant une « *transmutation* » (Jakobson, 1959, p. 233), à savoir, qui interprète « des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques » (Delisle, 2021, p. 399), par exemple, la traduction d'un poème en un tableau ou vice versa, comme l'a formulé Jakobson (1959). Tout cela suivi de réflexions métalinguistiques très stimulantes.

À cela s'ajoutent des approches herméneutiques, déconstructives et relationnelles de la traduction, qui convergent sur la reconnaissance de l'historicité et de la différence entre les langues, sur l'opacité du sens et sur les défis dus à l'altérité et aux cultures lointaines mises en jeu aussi par la traduction. Selon von Humboldt (1836, 1974), les langues sont associées au terme *energeia*, c'est-à-dire qu'elles déploient une activité, un dynamisme, par conséquent, elles ne sont pas des systèmes abstraits, ahistoriques, donnés et fermés, la traduction ne peut pas se réduire à un transfert en fonction de l'univocité.

Par ailleurs, Derrida (1996) relie la condition de possibilité de la déconstruction à la pluralité des langues, dès lors que l'on surmonte le monolinguisme et le mononormativisme. En d'autres termes, la pluralité des langues en transformation

réciproque conjure l'hégémonie coloniale par l'imposition d'une langue unique et homogène devenue loi, où la traduction peut agir en faveur de l'invention d'un idiome pour nommer l'altérité, soit de l'étranger, soit de l'écrivain en interpellant les usages hégémoniques de la langue et en transformant l'espace de traduction en un espace hospitalier.

Parallèlement, réfléchissant sur une philosophie relationnelle, Glissant (2009) récuse encore les processus d'acculturation et d'assimilation empêchant la compréhension des relations et la traduction interculturelle. Pour lui, « ce qui caractérise le mieux ce langage de la relation, qui est la traduction, est son imprévisibilité » (Ambrož, 2023, p. 135). Cette conception de la traduction en tant que relation imprévisible implique ainsi d'assumer les différences dans les relations entre les langues et les cultures, l'incertain et l'opacité : « l'incertain est aussi l'autre nom du principe qui définit les conditions d'une traduction non-dominante, ou éthique, chez Glissant : celui de l'opacité » (Ambrož, 2023, p. 145). Cette relation imprévisible avec l'incertain et l'opacité n'est pas conçue comme une relation de manque, de défaut, d'angoisse ou d'incertitude, mais comme le potentiel inépuisable de la traduction au sein de la trame relationnelle et variable des langues et des cultures.

Dans le sillage de Derrida, Cassin (2016) définit la traduction « comme le savoir-faire avec les différences » (p. 23) des langues. Les langues ne sont pas absolument superposables en raison de la différence entre leurs réseaux terminologiques, leurs grammaires, leurs syntaxes ou encore en vertu de leurs homonymies, leurs amphibologies ou leurs équivoques, ce qui révèle les enjeux et les défis de les traduire en tenant compte de leur historicité et de leurs transformations mutuelles. En outre, étant donné que quand on traduit, « on ne change pas seulement de langue, mais de *métalangue* » (Cassin, 2019, paragraphe 14), chaque traduction suppose ainsi un tissu conceptuel, discursif, voire interdiscursif qui se transforme à l'intérieur de chaque domaine disciplinaire, ce qui amène les traducteurs

à un travail parallèle de recherche souvent très rigoureux que l'automatisation de la traduction ne parvient ni à substituer ni à combler.

Étant aux antipodes des prétentions de l'homogénéisation et de l'automatisation de la traduction de nos jours, la philosophie de la traduction de Cassin (2016) insiste donc sur l'importance de traduire à partir de la différence et pour favoriser la pluralité des langues tout en élargissant nos perspectives de pensée. Dans le même sens, pour Crépon, la vocation du traducteur serait donc :

la possibilité de vivre dans « plus d'une langue » – d'y vivre, c'est-à-dire d'y respirer librement, d'en partager le souffle et la pluralité des voix. Et cela, comment ne pas reconnaître que c'est, on n'ose pas dire « la tâche », mais bien plutôt la vocation du traducteur. (Crépon, 2019, p. 3)

Récemment, suivant un chemin parallèle, Vannini met en garde sur la différence épistémique dans le processus de traduction, il s'agit d'« une différence qui opère au niveau des structures affectives et cognitives qui permettent aux activités et aux discours humains d'acquérir un sens, d'être considérés pour leur valeur de vérité » (Vannini, 2023, p. 147). Ces différences épistémiques supposent alors des discours et des espaces épistémiques entièrement hétérogènes et des effets éthiques et politiques importants concernant des subjectivités multiples, par rapport auxquelles nos horizons de compréhension et d'interprétation s'avèrent souvent limités. D'où qu'il nous propose également une approche relationnelle de la traduction, et à cet égard, il affirme :

la traduction met toujours en place un processus relationnel qui va bien au-delà des réseaux langagiers. Pour pouvoir traiter les problèmes liés aux phénomènes de différence épistémique dans la traduction, il est nécessaire de concevoir cette dernière non seulement comme un *hermeneuma*, mais aussi, et avant tout, comme une mise en relation générale, c'est-à-dire une opération qui relie non seulement les signes et les significations mais aussi les multiples subjectivités qui sont directement ou indirectement impliquées dans ce processus et qui sont susceptibles d'en tirer

des effets qu'ils soient matériels, cognitifs ou affectifs.
(Vannini, 2023, p. 158)

En résumé, selon les approches actuelles de la philosophie de la traduction, il y a urgence à resignifier la traduction comme une pratique interprétative, déconstructive, relationnelle, enfin, altéritaire pour en finir avec la notion d'équivalence, ceci étant possible grâce à la diversité des langues, en vue de potentialiser leur pluralité et en faveur de l'éducation plurilingue.

Conclusion

Cela dit, on trouve des liens importants entre la didactique réflexive, relationnelle et altéritaire invoquée par les approches plurielles et plurilingues et ces conceptions de la traduction, étant donné qu'elles exposent les apprenants-traducteurs à une relation avec la pluralité des langues, des cultures et avec leur opacité, étant au cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle, y compris la traduction (Unesco, 2013).

D'autres atouts justifiant le retour de la traduction à la didactique-didactologie des langues sont, tout d'abord, sa reconnaissance comme une : « forme d'ouverture à la diversité des sens possibles » (Castellotti *et al.*, 2021, p. 26), en outre, sa fonction méthodologique « mettant en regard la diversité des mondes, comme « épreuve de l'étranger » » (Castellotti et Debono, 2022, p. 52), celle dont parlait déjà Berman (1984), dans l'objectif d'agir pour la prise de conscience sur l'altérité. À cela s'ajoute sa fonction heuristique pour sensibiliser les apprenants quant aux « manières d'être traduisant » (Castellotti *et al.*, 2021) mises en jeu pendant les processus d'intercompréhension, de médiation, de négociations, de décentrement ou encore de distanciation suivant les approches plurielles.

Tout compte fait, cette resignification de la traduction comme une pratique interprétative, déconstructive et relationnelle contribue non seulement à la prise de conscience de l'altérité des autres, mais elle nous permet aussi de nous apercevoir de

l'altérité en nous-mêmes pour nous transformer, selon les mots de Castellotti *et al.*, il s'agit de se demander : « comment je peux ressentir et imaginer cet autre monde, et comment ce que j'en comprends, confronté au mien, peut m'amener à faire sens autrement, c'est-à-dire, en m'altérisant, à me transformer » (2021, p. 13).

En effet, tous ces outils nous permettent de confirmer notre thèse, selon laquelle le virage épistémologique déclenché par l'éducation plurilingue permet de pluraliser l'enseignement du français et de justifier le retour de la traduction resignifiée en tant que stratégie interprétative, déconstructive et relationnelle pour gérer la pluralité de répertoires linguistiques et culturels, servant des points d'appui et de passage pendant son apprentissage, ainsi que pour parvenir à la reconnaissance des altérités francophones.

Il en résulte aussi une invitation aux chercheurs et aux enseignants du français à prouver la pertinence heuristique et méthodologique de la traduction dans la didactique-didactologie des langues, puisque comme le soutiennent Castellotti *et al.* (2021) : « c'est le traduire comme réception attentive, puis transformation des discours dans un mouvement altéro-réflexif, qui semble revêtir une dimension heuristique pour l'appropriation des langues, et l'appropriation *en* langues » (p. 22).

Il s'agit en substance de promouvoir des pratiques d'enseignement plus attentives aux défis d'un monde plurilingue et pluriculturel à partir de la classe, étant elle-même conçue comme une « tour de babel » (García, 2022, p. 15) pour exposer les apprenants aux incompréhensions qui les aideront à expérimenter la pluralité en traversant et en diversalisant le français en vertu de son devenir historique, en vue de son présent et de son avenir comme langue vivante.

En synthèse, nous arrivons à constater que les approches plurielles et plurilingues sont, d'une part, la condition de possibilité épistémique de la variation des pratiques de l'enseignement du

français axées sur la pluralité de répertoires linguistiques et culturels des apprenants et des enseignants. D'autre part, elles sont aussi la condition de possibilité épistémique de l'appel au retour de la traduction pensée autrement dans la salle de classe comme une stratégie heuristique, méthodologique ou encore en tant que perspective éthique, à partir de laquelle nous pourrions mettre au cœur de nos pratiques d'enseignement la pluralité de conceptions, de regards sur le monde et sur les modes de vie tout en nous apercevant de notre condition traduisante et après avoir assumé les défis de notre « manière d'être » plurilingue (Beacco, 2005).

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Ambrož, A. (2023). La traduction, l'éthique et l'imprévisible relation : repenser la traduction avec Édouard Glissant. *Revue des Sciences Humaines. Repenser la traduction*, (350), 133-146. <https://doi.org/10.4000/rsh.2374>
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Étude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Beacco, J.-C. (2021). *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. ADEB. <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/>
- Benjamin, W. (1991). La tâche du traducteur (trad. M. Broda). *Poésie*, (55), 150–158.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Billiez, J. (dir.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Centre de didactique des langues (CDL)—Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).
- Blanchet, Ph. (2021). Éducation plurilingue. *Langage et société, Dictionnaire de la sociolinguistique, HSI (Hors-série)*, 123–127. <https://doi.org/10.3917/lshs01.0124>
- Blanchet, Ph., Clerc S. & Rispaill, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3 (175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blanchet, Ph. & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Éditions L'Harmattan.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Candelier, M & De Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 261–273). PREFics Université Rennes 2, Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Candelier, M. (coord.). (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*. Fayard.
- Cassin, B. (2019). Intraduisible et mondialisation. Entretien réalisé par Michaël Oustinoff. Dans *Traduction et mondialisation* [ebook] (pp. 25-42). Les Essentiels d'Hermès CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.15039>
- Castellotti, V. (2008). Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire. *Glottopol*, (11), 212. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_01castellotti.pdf
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). PREFics Université Rennes 2,

- Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acadelle*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Éditions Didier. <https://doi.org/10.14375/NP.9782278090594>
- Castellotti, V. (2020). La réception – compréhension – traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? *In-Pertinences*, 2(1), 1–16. <https://dynadiv.univ-tours.fr/version-francaise/in-pertinences/debats-et-essais-2>
- Castellotti, V., Lorilleux, J. et Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (114), 11-29.
- Castellotti, V. et Debono, M. (2022). La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle. Une utopie devenue obstacle. Dans A. Bretegnier, V. Delorme et L. Nicolas (dirs.), « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (pp. 41-54). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.4995>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Crépon, M. (2019). *Horizon et destinée de la traduction*. Atlas CITL. https://www.atlas-citl.org/wp-content/uploads/2019/12/la-destinee-du-traducteur_marc-crepon.pdf
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette.
- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 45-60). PREFICS Université Rennes 2, Éditions des Archives Contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines.
- Delisle, J. (2021). *Notions d'histoire de la traduction*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763754550>
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international.
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista MOARA, Estudos Linguísticos*, (42), 83-98. <https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2057>
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Langues Modernes Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?*, (4), 15-24.
- García, S. (2022). Droit de cité : traduction et citoyenneté linguistique. Dans L. Cacheiro Quintas et C. Marion-Andrés (coord.), *Traduire. Quels enseignements pour le cours d'espagnol*, 5, (pp. 8-23). Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines. https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/traduire_SLNL.pdf
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard.
- Glissant, E. (2009). *Philosophie de la relation : Poésie en étendue*. Gallimard.
- Huver, E. (2014). Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) : Impensé ? Impasse ? Ferments ? *Glottopol*, (23), 77–100.
- Huver, E. et Bel, D. (coords.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rdlc.273>
- Huver, E. et Robillard, D. (dirs.). (2023). *Diversité, plurilinguisme, appropriation. Un parcours en didactique des langues avec Véronique Castellotti*. Lambert-Lucas.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. Dans R. A. Brower (Ed.), *On Translation*, (pp. 232-239). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18>

- Lévinas, E. (2011). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Poche.
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? *Babylonia*, (1-2), 6-17.
- Molinié, M. (2006). *Recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde*, (39). CLE et FIPF.
- Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, (10), 43-64. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>
- Morvan, M. (2021). Pour une critique épistémologique et politique de la catégorie « langue ». *Atala. Cultures et sciences humaines, Qu'apprend-on quand on apprend des langues ?*, (21), 85-101.
- Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*. [En ligne], (7). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2153>
- Piccardo, E. et Puozzo, I. (dir.). (2015). *Revue canadienne des langues vivantes. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : un changement de paradigme possible ?*, 71(4).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Robillard, D. de. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. L'Harmattan.
- Schleiermacher, F. (1816). Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. Dans *Abhandlungen der philosophischen Klasse der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften aus den Jahren 1812-1813* (pp.143-172). Realschul-Buchhandlung.
- Schleiermacher, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire* (tr. fr. Antoine Berman et Christian Berner). Seuil.
- Späeth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, (23), 160-172.
- von Humboldt, W. (1836). *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java*. Dümmler. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k855982h>
- von Humboldt, W. (1974). *Introduction à l'œuvre sur le kavi* (tr. fr. Pierre Caussat). Seuil.
- Unesco. (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. Éditions Unesco.
- Vannini, A. (2023). Traduction comme *hermeneuma* ou comme relation. Réflexions sur un exemple de différence épistémique. *Revue des Sciences Humaines, Repenser la traduction*, (350), 147-158. <https://doi.org/10.4000/rsh.2399>
- Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck.

Comment citer cet article : Villada Castro, C. (2024). Enjeux épistémologiques du plurilinguisme pour diversifier l'enseignement du français. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e13355483. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355483>

SOBRE A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE “DIREITOS LINGÜÍSTICOS” NO ARQUIVO JURÍDICO BRASILEIRO

SOBRE EL SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE «DERECHOS LINGÜÍSTICOS» EN EL ACERVO JURÍDICO BRASILEÑO

ON THE EMERGENCE OF THE CONCEPT OF “LINGUISTIC RIGHTS” IN BRAZILIAN LEGAL DOCTRINE

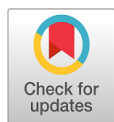
SUR L'ÉMERGENCE DU CONCEPT DE « DROITS LINGUISTIQUES » DANS LA DOGMATIQUE JURIDIQUE BRÉSILIENNE

Marcos Paulo Santa Rosa Matos

Doutor em Letras e doutorando em Direito, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
contato@marcosmatos.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-1437-1385>

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Professora titular, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
marialeoniagarcia@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-5513-6840>



RESUMO

Este artigo teórico analisa o desenvolvimento do conceito de “direitos linguísticos” no discurso jurídico brasileiro, destacando sua evolução teórica, defesa política e incorporação na legislação nacional, a partir da noção de “arquivo” proposta pela análise de discurso da tradição francesa. O texto está estruturado em três partes: inicialmente, aborda a contribuição de Francisco Gomes de Matos, cujas listas de direitos e apelos por reconhecimento foram cruciais para a discussão teórica e a mobilização política em prol desses direitos, especialmente no contexto internacional. Em seguida, examina a assimilação dos direitos linguísticos pelas normas jurídicas brasileiras, com ênfase na proteção das comunidades minoritárias (pessoas surdas, indígenas, quilombolas, descendentes de imigrantes e estrangeiras) e na importância da Constituição de 1988 nesse processo. Por fim, discute a proposição de uma disciplina jurídica geral para os direitos linguísticos, representada pelo Projeto de Lei nº 489/2019, que pode constituir um quadro significativo para sua tutela no país. A análise mostra a complexidade e os desafios na efetivação dos direitos linguísticos no Brasil, ao mesmo tempo que reconhece a rica memória de lutas e avanços que sustentam essa causa.

Palavras-chave: direitos linguísticos, arquivo jurídico, línguas minoritárias, cooficialização de línguas

RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo del concepto de “derechos lingüísticos” en el discurso jurídico brasileño, destacando su evolución teórica, su defensa política y su incorporación a la legislación nacional, a partir de la noción de “archivo” propuesta por la escuela francesa de análisis del discurso. El texto se estructura en tres partes: en primer lugar, se examina la contribución de Francisco Gomes de Matos, cuyas listas de derechos y llamadas al reconocimiento fueron cruciales para la discusión teórica y la movilización política en favor de estos derechos, especialmente en el contexto internacional. A continuación,

Recebido: 2023-12-22 / Aceito: 2024-07-23 / Publicado: 2024-10-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355855>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, Índia; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colômbia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colômbia. Esta edição especial de Políticas e práticas para o multilinguismo foi feita no domínio da Cátedra UNESCO em PLM, Universidade de Antioquia, 2022-2026.

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2024. Este é um artigo em acesso aberto, distribuído nos termos da licença BY-NC-SA 4.0 Internacional da Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-19, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

se examina la asimilación de los derechos lingüísticos en las normas jurídicas brasileñas, con énfasis en la protección de las comunidades minoritarias (sordos, indígenas, quilombolas, descendientes de inmigrantes y extranjeros) y la importancia de la Constitución de 1988 en este proceso. Finalmente, se discute la propuesta de una disciplina jurídica general para los derechos lingüísticos, representada por el Proyecto de Ley 489/2019, que podría constituir un marco significativo para su protección en el país. El análisis muestra la complejidad y los desafíos para la aplicación de los derechos lingüísticos en Brasil, sin dejar de reconocer la rica memoria de luchas y avances que sustentan esta causa.

Palabras clave: derechos lingüísticos, archivos jurídicos, lenguas minoritarias, cooficialización lingüística

ABSTRACT

This paper analyzes the development of the concept of “linguistic rights” in Brazilian legal discourse, highlighting its theoretical evolution, political advocacy and incorporation into national legislation, based on the notion of “archive” proposed by the French school of discourse analysis. The text is structured in three parts: firstly, it looks at the contribution of Francisco Gomes de Matos, whose lists of rights and calls for recognition were crucial to the theoretical discussion and political mobilization in favor of these rights, especially in the international context. Next, the assimilation of language rights into Brazilian legal norms is examined, with emphasis on the protection of minority communities (deaf people, indigenous people, quilombolas, descendants of immigrants and foreigners) and the importance of the 1988 Constitution in this process. Finally, we discuss the proposal for a general legal discipline for language rights, represented by Bill 489/2019, which could constitute a significant framework for their protection in the country. The analysis shows the complexity and challenges in making language rights effective in Brazil, while recognizing the rich memory of struggles and advances that support this cause.

Keywords: linguistic rights, legal archives, minority languages, language co-officialization

RÉSUMÉ

Cet article analyse le développement du concept de « droits linguistiques » dans le discours juridique brésilien, en soulignant son évolution théorique, sa défense politique et son incorporation dans la législation nationale, sur la base de la notion d’« archive » proposée par l’école française d’analyse de discours. Le texte est structuré en trois parties : tout d’abord, il examine la contribution de Francisco Gomes de Matos, dont les listes de droits et les appels à la reconnaissance ont été cruciaux pour la discussion théorique et la mobilisation politique en faveur de ces droits, en particulier dans le contexte international. Ensuite, l’assimilation des droits linguistiques dans les normes juridiques brésiliennes est examinée, en mettant l’accent sur la protection des communautés minoritaires (sourds, indigènes, quilombolas, descendants d’immigrés et d’étrangers) et sur l’importance de la Constitution de 1988 dans ce processus. Enfin, nous discutons de la proposition de discipline juridique générale pour les droits linguistiques, représentée par le Projet de loi 489/2019, qui pourrait constituer un cadre significatif pour leur protection dans le pays. L’analyse montre la complexité et les défis de la réalisation des droits linguistiques au Brésil, tout en reconnaissant la riche mémoire des luttes et des avancées qui soutiennent cette cause.

Mots-clés : droits linguistiques, archives juridiques, langues minoritaires, co-officialisation des langues

Introdução

Os direitos linguísticos são desdobramentos de um elemento jurídico mais amplo e fundamental: o direito à língua, a expressar-se e comunicar-se na própria língua (Díaz, 1999, p. 197). Enquanto manifestações concretas ou vias de desenvolvimento do *direito à língua*, não há um rol específico desses direitos, que podem estar relacionados a quaisquer aspectos da vida privada ou social, impedindo discriminação ou obstaculização do uso de línguas, obrigando o emprego de certas línguas em alguns contextos, comprometendo o Estado e outras instituições a prover condições mínimas para a existência e o desenvolvimento de determinadas línguas e de suas comunidades linguísticas, etc. Historicamente, alguns direitos são mais proeminentes e recorrentes, justamente por estarem relacionados a aspectos mais básicos das identidades linguísticas e das necessidades individuais ou grupais relacionadas às línguas. Boa parte dos ordenamentos jurídicos asseguram (ao menos formalmente) que toda pessoa submetida à sua jurisdição use sua língua em qualquer espaço público ou privado, não seja discriminada em razão de sua língua, receba instrução básica na língua de sua comunidade, seja assistida por intérprete em procedimentos policiais ou criminais realizados em uma língua não conhecida, etc.

Neste trabalho, procuramos discutir a presença da noção de direitos linguísticos no discurso jurídico brasileiro, considerando-o como um “arquivo”, sob a perspectiva da análise de discurso de tradição francesa. O conceito de arquivo jurídico foi proposto por Mónica G. Zoppi-Fontana (2005) a partir da perspectiva mais genérica de *arquivo*, elaborada por Michel Pêcheux e “entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (Pêcheux, 2010, p. 51). Segundo Fernanda dos Santos Castelan Rodrigues, o *arquivo jurídico* é o “o conjunto de documentos que faz circular uma norma jurídica, ou seja, os textos com os quais se constroem e impõem as leis” (Rodrigues, 2010,

p. 194), sendo constituído, sobretudo, por informações normativas (legislação), interpretativas (jurisprudência) e analíticas ou descritivas (doutrina) (Passos, 1994; Passos & Barros, 2009), que são produzidas no âmbito de discursos de caráter normativo, burocrático, decisório e científico (Bittar, 2017).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, Presidência da República, 1988) representa um marco divisorio na história dos direitos linguísticos no Brasil, porque efetivamente tutelou comunidades linguísticas e suas línguas minoritárias: foi reconhecido o direito dos povos indígenas às línguas próprias (art. 231, *caput*) e assegurada a utilização de suas línguas maternas no ensino fundamental (art. 210, § 1); além disso, foi garantido a todos o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional (art. 215, *caput*), sendo declaradas como patrimônio cultural brasileiro as formas de expressão dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216, I). Também estão tutelados no texto constitucional uma série de direitos com conteúdo linguístico implícito: igualdade (art. 5º, *caput*), não discriminação (art. 3º, IV; art. 5º, XLI), liberdade de expressão (art. 5º, IV), liberdade de associação (art. 5º, XVII) etc. (Brasil, 1988/2023).

Por muito tempo, entretanto, nos gestos de (re)produção e de interpretação da Constituição, esteve ausente a categoria “direitos linguísticos”, sendo subsumida por outros conceitos como “direitos fundamentais gerais”, “direitos indígenas”, “direitos culturais”, “direitos educacionais”. Além disso, a efetivação de seu conteúdo jurídico enfrentou e enfrenta uma série de obstáculos normativos e pragmáticos: desde a dificuldade de interpretação sistemática com a também constitucional declaração da língua portuguesa como idioma oficial (art. 13, *caput*) e a existência de lacunas normativas em relação a diversas questões linguísticas; até o enfrentamento de uma colonização linguística multissecular, ancorada em políticas de imposição do monolingüismo e de supressão das línguas

minoritárias (Mariani, 2004). Esse embate, aliás, é o calcanhar de Aquiles dos direitos linguísticos, conforme enfatizou Rodrigues em seu artigo *A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo* (2018):

[...] os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real. (Rodrigues, 2018, p. 34)

Neste trabalho, nos debruçamos sobre outra espécie de confronto: entre a ideia (teórica, filosófica ou política) de direitos linguísticos e a materialidade do arquivo jurídico brasileiro, no qual os direitos linguísticos figuram ora como “ditos” (presentes explicitamente nos textos normativos) ora como “não ditos” (implícitos, subentendidos, pressupostos, silenciados etc.). Ao propormos o estudo sobre o desenvolvimento da categoria “direitos linguísticos” no Brasil, buscamos especificamente investigar a presença de uma concepção mais ou menos explícita desse tipo de direito em algumas textualidades do discurso jurídico que exerceram historicamente um papel-chave em seu surgimento e maturação. Entendemos que três são os principais momentos nessa trajetória: (1) o aparecimento da noção teórica e da defesa política dos direitos linguísticos na literatura nacional; (2) a assimilação dessa noção pela produção legislativa e normativa nacional; (3) a proposição de uma disciplina jurídica geral para os direitos linguísticos no país. Antes, porém, fazemos um breve comentário acerca da composição e de algumas características do arquivo jurídico, que estamos tomando como lócus discursivo em que se materializa a noção de direitos linguísticos no Brasil.

Breves considerações sobre o arquivo jurídico no Brasil

No âmbito da análise de discurso, considera-se que há uma relação dinâmica entre o arquivo e sua leitura: os gestos de leitura não apenas interpretam

textos que compõem o arquivo, mas também o constroem como memória institucionalizada, espaço polêmico de gestos de leitura marcado pelo trabalho do arquivo na relação a si próprio, que implica o confronto da memória histórica consigo mesma (Pêcheux, 2010). Segundo Nunes (1998), ler o arquivo jurídico implica considerar a

[...] questão da *regra jurídica*, em relação às *regras ou normas de leitura*; em seguida, do *funcionamento da regra*, de sua *aplicação*, de sua *interpretação*, da utilização de um arquivo. Bem, a regra no espaço jurídico está subordinada, por um lado, à formulação de um corpo de leis, normas e códigos; por outro lado, à aplicação e à interpretação dessas regras diante de um fato. Isso pode acontecer diferentemente segundo práticas jurídicas específicas. (Nunes, 1998, p. 30).

Essa relação de amálgama entre a constituição e a interpretação de normas jurídicas dá origem a uma pluralidade de fontes textuais que compõem e delimitam o arquivo jurídico: enquanto as *fontes de repertório jurídico* (legislação, costume, atos negociais, jurisprudência) estabelecem a matéria basal de todo o sistema do Direito, quer dizer as normas que dispõem sobre direitos, obrigações, permissões, proibições etc.; as *fontes de razão jurídica* (doutrina, princípios gerais do direito, equidade, analogia) conformam sua estrutura como um corpo ordenado de normas e determinam os modos de leitura de seu repertório (Ferraz Jr., 2003). No discurso jurídico brasileiro, assim como nos demais ordenamentos derivados da tradição romano-germânica (David, 2002), há maior atenção às fontes jurídicas caracterizadas por um elevado grau de formalidade textual: a legislação, a jurisprudência e a doutrina; as demais fontes (costume, atos negociais etc.), embora sejam reconhecidas e valorizadas, são tomadas como secundárias (para suprir lacunas, esclarecer aspectos contextuais etc.) e empregadas se, e somente se, estiverem em conformidade com os textos legais e suas leituras já consolidadas.

A legislação é o processo pelo qual órgãos estatais formulam e promulgam normas jurídicas de observância geral (Diniz, 2009), sendo considerada a fonte jurídica por excelência, sobretudo,

nos ordenamentos romano-germânicos, que são marcados pelo *primado da lei* (David, 2002). No Brasil, a atividade legiferante é considerada a função típica e precípua do Poder Legislativo (Congresso Nacional, Assembleias Estaduais, Câmara Legislativa do Distrito Federal e Câmaras de Vereadores), que a exerce editando leis constitucionais (constituições e emendas), leis complementares (orgânicas), leis comuns (ordinárias), decretos legislativos etc. Todavia, também é desempenhada como função atípica: pelo Poder Executivo (por meio da promulgação de leis delegadas, medidas provisórias, decretos regulamentares e outros atos normativos), que tem a prerrogativa de estabelecer leis provisoriamente, regulamentar aquelas aprovadas definitivamente pelo Legislativo e regular o exercício de suas funções executivas próprias; e pelo Poder Judiciário (ao aprovar decretos judiciais, resoluções e portarias com conteúdo normativo etc.) ao disciplinar sua própria atividade institucional.

A jurisprudência corresponde ao “[...] conjunto de decisões uniformes e constantes dos tribunais, resultantes da aplicação de normas a casos semelhantes, constituindo uma norma geral aplicável a todas as hipóteses similares ou idênticas” (Diniz, 2009, p. 296); trata-se, então, de um conjunto de normas que emanam da própria atividade judicante, ao interpretar, aplicar e suplementar as normas legais. Ela se estabelece como uma forma de *leitura validada da legislação*: normalmente, é construída caso a caso, continuamente, pelos juízes e articula-se por indução, à medida que a prática reiterada e constante de certos entendimentos judiciais leva à formação de uma norma mais geral a ser observada para casos semelhantes (Nunes, 2016). Também pode se formar a partir de alguns ou apenas um caso judicial, tidos como paradigmáticos, por serem complexos e exigirem difícil equacionamento jurídico ou por terem ampla repercussão sobre o conjunto da sociedade; ou podem decorrer de entendimentos estabelecidos como definitivos e vinculantes por tribunais

superiores, que estabelecem, em última instância, a legítima interpretação das leis e a resolução final dos processos judiciais.

A doutrina, por sua vez, “é formada pela atividade dos juristas, ou seja, pelos ensinamentos dos professores, pelos pareceres dos juristas, pelas opiniões dos tratadistas” (Diniz, 2009, p. 323). Sua classificação como fonte jurídica propriamente dita é objeto de acalorada discussão teórica, mas sua importância prática é amplamente reconhecida, pois é a doutrina que constrói as noções gerais, conceitos, classificações, teorias e sistemas empregados pelos legisladores e juristas na elaboração, reforma e aplicação do Direito (Diniz, 2009). A doutrina atua, por um lado, como leitora e comentadora da legislação e da jurisprudência já estabelecidas e, por outro lado, como inspiradora de novas leis e decisões judiciais futuras. O próprio pensamento jurídico sistematizado é, essencialmente, um conjunto de doutrinas que têm sido empregadas para formar os juristas e fornecer-lhes um cabedal basilar de saberes aos quais podem recorrer para elaborar respostas aos problemas jurídicos enfrentados (Nunes, 2016).

Ao realizar o corte metodológico do presente trabalho, optamos por focar nas reflexões teóricas fundacionais da pesquisa sobre os direitos linguísticos no Brasil (no âmbito da doutrina) e nas legislações, não incluindo – portanto – as elaborações doutrinárias mais recentes e as jurisprudências, em razão de seu caráter visceralmente difuso (que demandaria uma sistematização muito mais complexa, ampla e detalhada). Destacamos, nas legislações, a distinção entre o *discurso normativo*, que corresponde ao produto jurídico-textual da atividade legiferante (as leis e os diversos tipos de atos normativos dela resultantes, devidamente promulgados e/ou publicados, que geraram efetivamente normas jurídicas) e o *trabalho legislativo*, cujas materialidades podem originar normas jurídicas no futuro ou podem constituir *chaves de leitura* para as normas por eles geradas.

Emergência a partir dos apelos e listas de Francisco Gomes de Matos

Na formação de um arquivo jurídico-doutrinário sobre o reconhecimento e a garantia de direitos linguísticos no ordenamento jurídico brasileiro, destaca-se o trabalho do linguista e jurista Francisco Gomes de Matos, que dedicou a essa questão diversos trabalhos ao longo de mais de três décadas desde meados dos anos 1980. Nesse aspecto, sua obra desenvolveu-se em duas grandes direções: a) a elaboração de *listas de direitos* linguísticos e/ou educacionais, ora de aplicação universal ora voltados a grupos particulares (estudantes, professores, jornalistas etc.) e b) a divulgação de *apelos por reconhecimento* de direitos linguísticos e educacionais em jornais e revistas especializados, dirigidos principalmente a professores de língua estrangeira (Quadro 1). Um dos primeiros estudos de F. G. Matos que congrega esses dois vieses, intitulado “Por uma declaração dos direitos linguísticos individuais” (F. G. Matos, 1984a), tornou-se um marco histórico da evolução desses direitos no cenário internacional e apresentou as bases do trabalho que o autor desenvolveria nos anos seguintes, partindo de suas tipologias básicas de direitos linguísticos, os individuais universais e aqueles específicos de certos grupos de titulares:

Publicado originalmente em uma revista de grande circulação nacional entre instituições acadêmicas e religiosas (a *Revista de Cultura Vozes*), o trabalho ganhou notoriedade ao ser traduzido para o inglês e publicado no jornal da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (FIPLV), o *FIPLV World News*, sob o título “*A Plea for a Language Rights Declaration*” (F. G. Matos, 1984b).

Poucos anos depois, no XXII Seminário sobre Direitos Humanos e Direitos Culturais (1987) – realizado em Recife pela Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural –, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e coordenado por F. G. Matos, as ideias do autor foram endossadas por uma série de organizações de direitos humanos, que aprovaram na ocasião a *Declaração de Recife* e uma *Recomendação sobre direitos linguísticos* (Working Group on Indigenous Populations, 1988, pp. 7-9; 1989, pp. 5-7). A primeira continha um apelo pelo reconhecimento internacional dos direitos linguísticos e a segunda apresentava um rascunho da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL), que corresponde essencialmente à *Declaração sobre os Direitos Humanos Linguísticos das Crianças* publicada por Skutnabb-Kangas em sueco em 1984 sob o título

6

Quadro 1 Tipologias de direitos linguísticos segundo Francisco Gomes de Matos

Tipologia 1: direitos linguísticos individuais	Tipologia 2: direitos linguísticos de grupos
Direito...	Direitos linguísticos...
1. à igualdade linguística	1. da criança
2. à aquisição da linguagem	2. dos pais
3. à aprendizagem da língua materna	3. do aprendiz (na escola)
4. ao uso da língua materna	4. do professor
5. a fazer opções linguísticas	5. do autor, escritor, jornalista
6. à preservação e à defesa da língua materna	6. do paciente (de médico, dentista)
7. ao enriquecimento e à valorização da língua materna	7. da mulher
8. à aquisição-aprendizagem de uma segunda língua	8. do indivíduo bilíngue
9. à compreensão e à produção plenas	9. de conferencistas em encontros internacionais
10. de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação	

Fonte: sintetizado a partir de F. G. Matos (1984a, pp. 69-70).

Deklaration om barns mänskliga språkliga rättigheter (Skutnabb-Kangas, 1984/1994, p. 73).

Essas iniciativas constituíram o primeiro passo para a proclamação solene da DUDL por ocasião da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) – realizada em Barcelona pelo Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions –, que congregou dezenas de organizações não governamentais e também patrocinada pela UNESCO.

Elas foram fortalecidas porque: (1) na época já havia uma avançada discussão no seio das Nações Unidas acerca dos direitos linguísticos de diversas minorias (no âmbito dos trabalhos preparatórios para a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, a *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias*, a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* e a *Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas*); (2) a ideia de uma DUDL proposta por F. G. Matos foi exaustivamente discutida nos anos seguintes pela FIPLV, instituição da qual ele foi um dedicado e frequente colaborador por longos anos, sobretudo por ocasião da Assembleia Geral da FIPLV de 1991, que aprovou os *Princípios Fundamentais para uma Declaração Universal sobre os Direitos Linguísticos* (FIPLV, 1991), depois revisados e publicados por especialistas sob o título *Artigos para uma Carta Universal dos Direitos Humanos Linguísticos Básicos* (FIPLV, 1992/1994) e remetidos à UNESCO (FIPLV, 1993).

Embora a DUDL não constitua uma convenção de direitos humanos nem possua força normativa, teve um considerável impacto político-jurídico na sociedade internacional, influenciando a elaboração de diversos diplomas normativos nacionais e supranacionais, sobretudo no espaço euro-americano. Ela representa um importante marco jurídico que não apenas enuncia a existência de direitos linguísticos genericamente, mas também defende sua aplicação tanto no âmbito individual

quanto no coletivo e propõe um conteúdo básico a ser protegido pela ordem jurídica:

Artigo 3

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis, exercidos em qualquer situação, os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de conteúdo linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data.

2. Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos, além dos estabelecidos no artigo [item] anterior, também podem incluir, de acordo com as disposições do artigo 2.2: o direito ao ensino da própria língua e cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996/2003, pp. 25-26).

Os direitos linguísticos proclamados na DUDL correspondem, essencialmente, a uma formalização mais sofisticada e aperfeiçoada da tipologia 1 de F. G. Matos (1984a). Quanto a esse aspecto, o autor, além de elaborar mais algumas poucas listas de direitos linguísticos de caráter universal – como a proposta de “direitos semânticos” (F. G. Matos, 2002/2006a, p. 39) –, dedicou-se ao desenvolvimento da ideia humanista de *paz linguística* (ou *paz comunicativa*), compreendida a partir de elementos como comunicação pacífica, diplomacia construtiva, pedagogia positiva e uso humanizado da linguagem (F. G. Matos, 1990a; 1991a; 1991b; 1992b; 1996b; 1996c; 2001; 2000b; 2002a; 2002b; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2002/2006a; 2006b; 2008a; 2009; 2012; 2014a; 2014b; 2016; 2018). Segundo Cunningham (2003, p. 167), essas contribuições de F. G. Matos, amadurecidas ao longo da década de 1990, encontraram o clímax em um novo apelo, lançado no vigésimo aniversário do Apelo de 1984 sob o título “*The*

Fundamental Communicative Right: A Plea” (F. G. Matos, 2003b), no qual defendeu o direito comunicativo fundamental de “aprender a comunicar-se pacificamente para o bem da humanidade” (F. G. Matos, 2003b, p. 11) [tradução nossa].

O desenvolvimento da *tipologia 2*, por sua vez, foi levado a cabo de modo praticamente exclusivo pelo próprio autor, que, nos anos seguintes ao Apelo de 1984, se dedicou a confeccionar inventários de direitos específicos para determinados grupos de titulares (F. G. Matos, 1993a; 1993b; Wright, 2018): crianças (F. G. Matos, 2003d), estudantes (F. G. Matos, 1994), estudantes em processos de avaliação (F. G. Matos, 2000a), estudantes de línguas (F. G. Matos, 1984c; 1985), alfabetizando (F. G. Matos, 1990b; 2003d; 2002/2006a, p. 44), alfabetizando em língua materna (F. G. Matos, 1992d), aprendizes de língua estrangeira (F. G. Matos, 2002c, pp. 312-313), aprendizes de português como língua materna (F. G. Matos, 1993a), aprendizes de português como língua estrangeira (F. G. Matos, 1999a), aprendizes de inglês como língua estrangeira (F. G. Matos, 1986), aprendizes em matéria de tradução (F. G. Matos, 1991/2008b), aprendizes em matéria de pronúncia (F. G. Matos, 1999c; 2002c, p. 314), aprendizes em matéria de vocabulário (F. G. Matos, 1999d; 2002c, pp. 314-315), aprendizes em matéria de gramática (F. G. Matos, 1999b; 2002c, p. 315), professores em geral, professores de português como língua estrangeira, professores de espanhol como língua estrangeira (F. G. Matos, 2003c), formadores de professores (F. G. Matos, 1996), cientistas em geral, cientistas da língua portuguesa (F. G. Matos, 1992a; 1992c), jornalistas (F. G. Matos, 2002/2006a, pp. 48-49), participantes de uma reunião (F. G. Matos, 2002/2006a, p. 31), pacientes com Alzheimer (F. G. Matos, 2023) entre outros¹.

1 Alguns desses temas são abordados em trabalhos citados por F. G. Matos e outros autores, dos quais não localizamos exemplares: sobre crianças, *Checklist of Children's Language Learning Rights* de 1995 (F. G. Matos, 1998); sobre estudantes, *Learner's Rights: A Checklist for Foreign-Language Teachers of Adults* de 1994 (Candelier, 1996); sobre alfabetizando, *An Issue Worth Probing:*

Ao contrário do que ocorreu na tipologia 1, o trabalho de F. G. Matos em relação aos direitos linguísticos vinculados a grupos específicos não obteve o mesmo sucesso. Há, provavelmente, muitas razões para isso ter ocorrido, porém três delas são bastante proeminentes: (1) F. G. Matos empreendeu um trabalho pujante e constante ao longo de vários anos, mas a divulgação de suas ideias ocorreu de forma um tanto dispersa e fragmentária, pois, embora tenha dado preferência ao jornal *FIPLV World News*, difundiu suas contribuições por veículos de publicação bastante distintos entre si, alguns deles voltados para públicos significativamente restritos; (2) muitos dos “direitos” propostos carecem de um efetivo conteúdo jurídico, referindo-se a aspectos essencialmente pragmáticos de aulas, reuniões, conferências etc., tais como “[o direito dos alunos a] receber um glossário dos principais termos gramaticais que o professor usará no curso” (F. G. Matos, 2002c, p. 315) [tradução nossa] ou “[o direito de qualquer participante a] pedir a palavra a quem estiver coordenando a reunião” (F. G. Matos, 2002/2006a, p. 31); (3) a concepção técnico-jurídica de *direitos* muitas vezes foi confundida com uma noção genérica de *boas práticas* ou foi empregada de modo heterodoxo – por exemplo, em certas oportunidades listas de direitos linguístico-educacionais foram (re)formuladas como *checklists*

the Linguistic and Educational Rights of Literates-to-Be de 1990 (F. G. Matos, 1992d; 2003d; Carvalho & F. G. Matos, 1996) e “Direitos de aprendizes de línguas: uma lista para auto-avaliação pedagógica” de 1992 (F. G. Matos, 2002a); sobre aprendizes em matéria de pronúncia, *A New Frontier in TESOL Pedagogy: Learner's Pronunciation Rights*, de 1999 (F. G. Matos, 2002c; Yates, 2003); sobre aprendizes em matéria de vocabulário, *Learner's Vocabulary Rights: A Checklist*, de 1999 (F. G. Matos, 1999d; 2002c); sobre aprendizes em matéria de gramática, *Learners' Grammatical Rights: A Checklist*, de 1999 (F. G. Matos, 2002c); sobre professores em geral, “E os direitos linguísticos do professor?” de 1986 (F. G. Matos, 1993c); sobre professores de português como língua estrangeira, “Os direitos e os deveres dos professores de português a falantes de outras línguas” de 1992 (F. G. Matos, 1993b); sobre cientistas em geral, *Human rights applied to LSP. The Linguistic Rights of Scientists*, de 1993 (Salager-Meyer, 1998).

didático-pedagógicas a serem empregadas por professores na avaliação de suas práticas (cf. F. G. Matos, 2003d; 1999d; 2002c, pp. 314-315) e, para homenagear o linguista Fernando Luiz Tarallo, expoente da Sociolinguística no Brasil, F. G. Matos (1993b, p. 34) elaborou uma lista propedêutica de “direitos do aprendiz de Sociolinguística”.

Incorporação ao discurso normativo e ao arquivo legislativo

No prefácio de sua Enciclopédia da Linguagem (*The Cambridge Encyclopedia of Language*), David Crystal (1987, p. viii) enfatizou a importância dos direitos defendidos por F. G. Matos no Apelo de 1984, e ao mesmo tempo ponderou que: (1) em muitas partes do mundo, eles não são suficientemente garantidos ou simplesmente não existem; (2) somente a atenção pública concentrada nas questões linguísticas a eles relacionados poderia promover seu reconhecimento como direitos efetivos. No caso do Brasil, durante as décadas de 1980 e 1990, a ideia de direitos linguísticos pouco reverberou para além dos círculos acadêmicos mais próximos a F. G. Matos; a partir dos anos 2000, por outro lado, houve uma considerável expansão dessa ideia no arquivo jurídico, aliada à atenção pública dada às línguas minoritárias do país, tanto no discurso acadêmico – no qual pululam as produções dedicadas a essa temática, sobretudo nos últimos anos – quanto no discurso normativo, considerando não apenas os instrumentos normativos efetivamente publicados, mas também as proposições legislativas e os trabalhos preparatórios e instrutórios das casas legislativas do país, elementos que constituem, segundo Rodrigues, o *arquivo legislativo*, o qual “corresponde às textualidades elaboradas durante o processo legislativo, ou seja, para a apresentação e a tramitação de um projeto de lei (PL)” (Rodrigues, 2010, p. 296).

No âmbito normativo e legislativo, os direitos linguísticos estão associados a processos políticos do tipo *bottom-up*, articulados por meio de

[...] esforços e iniciativas de comunidades linguísticas brasileiras para se fazer ouvir pelo Estado naquilo que lhes foi historicamente negado pela tradição monolinguista: o reconhecimento de suas línguas como um bem social, fundamental para a plena formulação de seus conhecimentos e expansão de suas formas de vida e trabalho. (Morello, 2012, p. 33).

Dentre as tantas comunidades linguísticas brasileiras, destacam-se três principais grupamentos do ponto de vista político-lingüístico: (1) a comunidade surda (ou comunidades surdas), que está dispersa territorialmente e possui articulação política em nível nacional, especialmente por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada no Rio de Janeiro em 1987; (2) as comunidades falantes de línguas indígenas, africanas e de imigração, que normalmente estão concentradas territorialmente, muitas vezes possuindo considerável influência política em nível local, mas carecendo de coordenação estratégica nacional; (3) as minorias linguísticas que ingressaram há pouco tempo no território nacional (imigrantes recentes, refugiados, asilados etc.) e não são tidos como parte da sociedade brasileira, que formam grupos ora difusos ora concentrados e não dispõem em geral de lideranças claras e articulação política.

Direitos linguísticos das pessoas surdas

A comunidade surda foi uma das primeiras a incorporar em sua luta por direitos a concepção de direitos linguísticos. Adaptando o Apelo de 1984, Lucinda Ferreira Brito escreveu o artigo *Os direitos lingüísticos dos surdos* (1985), no qual acrescentou ao decálogo de direitos linguísticos individuais de Matos (1984a) alguns direitos específicos: da criança surda, dos pais de crianças surdas, do surdo aprendiz da língua oral, do professor surdo e de surdos, do surdo enquanto indivíduo bilíngue, do surdo enquanto conferencista, do surdo de se comunicar com outros surdos. Em 1993, a FENEIS divulgou o documento *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos* (19 de abril de 1993), elaborado sob a coordenação da pesquisadora Tanya Amara Felipe de Souza, no qual

defende a tese de que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua natural plena, tal como as línguas orais, sendo os seus usuários surdos membros de uma minoria linguística e cultural que deve ser reconhecida e protegida pela sociedade e pelo Estado (FENEIS, 1993). Esse documento foi entregue ao gabinete da senadora Benedita da Silva (PT-RJ), juntamente com alguns textos acadêmicos e outros materiais úteis à elaboração de uma proposição legislativa destinada ao reconhecimento legal da LIBRAS, que efetivamente foi realizado em 13 de junho de 1996, quando a senadora apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 131/1996, que gerou anos mais tarde a Lei nº 10.436/2002 (conhecida como Lei de Libras).

A Lei de Libras tramitou por longos anos e envolveu grande mobilização social e política da FENEIS e de outras entidades representativas da comunidade surda, que obtiveram aos poucos reconhecimento legal em nível estadual e municipal. Segundo F. B. Brito (2013, p. 203), antes do reconhecimento federal, a Libras foi reconhecida por meio de leis estaduais em Mato Grosso do Sul (set. 1996), Paraná (mar. 1998), Alagoas (set. 1998), Rio de Janeiro (mar. 1999), Espírito Santo (jun. 1999), Pernambuco (out. 1999), Rio Grande do Sul (dez. 1999), Ceará (jan. 2001), Santa Catarina (set. 2001) e São Paulo (nov./2001), e por meio de leis municipais em várias capitais e cidades brasileiras. A lei federal foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 e pelo Decreto nº 9.656/2018, que, juntamente com outros instrumentos normativos como a Lei nº 10.098/2000 (sobre a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência), a Lei nº 12.319/2010 (que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete da LIBRAS), o Decreto nº 7.611/2011 (sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado), a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e o Decreto nº 10.502/2020 (que instituiu a Política Nacional de Educação Especial) formam um amplo quadro jurídico de proteção à comunidade surda enquanto minoria linguística. Assim,

[...] os direitos linguísticos dos surdos foram referenciados e considerados em algumas legislações, por meio de pautas como (i) a promoção de acessibilidade (Brasil, 2000); (ii) o reconhecimento da língua de sinais (Brasil, 2002); (iii) a presença e participação da Libras na educação básica e superior; (iv) a formação de profissionais para atuar no ensino para surdos; (v) os direitos da pessoa surda nessa esfera, entre outras (Brasil, 2005). (Souza, 2020, pp. 135-136).

Nessas leis, todavia, não há um senso de direito linguístico: na maioria das vezes, as proteções linguísticas conferidas não são enunciadas como “direitos” explicitamente (com exceção da Lei nº 13.146/2015), mas como medidas ou deveres a serem suportados pelo Poder Público e por certas entidades privadas; e as questões linguísticas são tratadas ao lado de uma série de outros assuntos relacionados à acessibilidade e à educação de pessoas com deficiência, não recebendo atenção específica. A própria Lei de Libras não a qualifica como uma língua plena, mas como “meio legal de comunicação e expressão” (art. 1º, caput) e como “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente” (art. 2º) da comunidade surda brasileira. O conceito de direito linguístico associado à comunidade surda, por outro lado, tem sido timidamente incorporado em alguns instrumentos de menor força normativa, como portarias, instruções normativas e pareceres; nesse sentido, o Ministério das Comunicações (MCOM), por meio da Portaria MCOM nº 3.938/2021 estabelece que o serviço de tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa tem como finalidade garantir “o direito linguístico” (art. 2º, XXI) das pessoas surdas.

No Município de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (SME) também têm empregado o termo “o direito linguístico” (Instruções Normativas SME nos 001/2020, 002/2020 e 14/2022, Pareceres CME nos 10/2020 e 28/2022), inclusive afirmando que “A Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como direito linguístico das pessoas surdas, é a primeira língua e, também a condição para o acesso ao conhecimento de mundo, às relações sociais

e como introjeção para a construção de conhecimento da segunda língua” (Município de São Paulo, 2020, p. 11). Salta aos olhos a ocorrência de uma deriva de sentido por meio da qual a expressão “os” *direitos lingüísticos* das pessoas surdas, que remete a uma pluralidade de aspectos necessários ao pleno uso da língua de sinais e à comunicação eficiente com outras pessoas, está sendo substituída em muitos contextos normativas pela fórmula “o” *direito lingüístico*, empregada como sinônimo de aquisição da LIBRAS.

Direitos lingüísticos de indígenas, quilombolas e descendentes de imigrantes

As comunidades falantes de línguas indígenas, africanas e de imigração, por sua vez, precisaram de um pouco mais de tempo para desenvolver um *modus operandi* de defesa de seus direitos lingüísticos, que fosse ao mesmo tempo estandardizado e adaptável às suas peculiaridades. Segundo M. P. S. R. Matos (2022, pp. 607-608),

[e]sses três grupos de línguas têm sido objeto de outros processos político-jurídicos em expansão no Brasil, envolvendo diferentes autores do pacto federativo que caracteriza a constituição da República Federativa do Brasil: (a) a *política de cooficialização*, levada a cabo por vários Municípios e cuja abrangência nacional está em discussão por meio dos *Projetos de Lei nn. 3074/2019 e 577/2022* (em tramitação na Câmara dos Deputados); (b) a *política de ensino bilíngue*, realizada em nível municipal (associada ou não ao processo de oficialização lingüística) e recentemente adotada no âmbito federal por meio do *Parecer CNE/CEB n. 2/2020*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue; (c) a *política de patrimonialização*, empreendida tanto no contexto municipal, quanto estadual e federal, com destaque para o Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL), instituído pelo *Decreto n. 7.387/2010*. (grifo no original).

No caso da política de cooficialização, foi fundamental a intervenção de instituições de caráter técnico, como o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL), fundado em Florianópolis em 1999, que tem prestado consultoria e suporte a essas minorias lingüísticas. A experiência

pioneira ocorreu no Município de São Gabriel da Cachoeira (AM), no qual foi amadurecida a categoria jurídica de *língua cooficial* em nível municipal, e realizado um processo de reconhecimento oficial das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa por meio do amalgamento de dois instrumentos normativos: a Lei nº 145/2002, que estabeleceu o status de cooficialidade, e a Lei nº 210/2006, que regulamentou essa situação jurídica, detalhando seu conteúdo normativo e seus efeitos. Desde então, o número de municípios que publicaram leis cooficializando línguas minoritárias tem crescido a cada ano e já supera 51 (IPOL, 2022) e, com base nessas experiências positivas, o deputado Dagoberto Nogueira (PDT-MS) propôs o Projeto de Lei nº 3074/2019 e o Projeto de Lei nº 577/2022, que dispõem sobre a cooficialização de línguas indígenas e afro-brasileiras em municípios que possuem comunidades indígenas/quilombolas, respectivamente.

Como no caso das disposições normativas sobre Libras, as diversas leis de cooficialização costumam estabelecer autorizações e obrigações ao Poder Público, mas não assumem efetivamente uma *linguagem de direitos*. Assim, para além da cláusula geral de não discriminação pelo uso da língua oficial ou cooficial, não são enunciados direitos específicos para as comunidades lingüísticas beneficiárias dos efeitos legais do reconhecimento de sua língua própria como cooficial; e, quando há menção explícita a direitos, eles são tomados em formulações genéricas que não fazem menção a um conteúdo lingüístico específico, tais como “direitos assegurados na Constituição Federal” (Itarana-ES, Lei nº 1195/2016), “direitos concedidos pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais” (Canguçu-RS, Lei nº 3.473/2010), “direitos culturais” (Ipumirim-SC, Lei nº 1.868/2020; Barão-RS, Lei nº 2.451/2021), “direitos de cidadania” ou “direitos da cidadania” (Santa Maria de Jetibá-ES, Lei nº 1.136/2009; Domingos Martins-ES, Lei nº 2.356/2011; São Félix do Xingu-PA, Lei nº 571/2019; Barra do Corda-MA, Lei nº 900/2020; Palmeira-PR, Lei

nº 5.348/2021). Uma exceção relevante ocorre no Município de Sete de Setembro-RS, cuja Lei nº 1.294/2022, que cooficializou a língua polonesa, fez menção expressa aos direitos linguísticos no parágrafo único do art. 1º: “A cooficialização ocorre sem prejuízos à língua portuguesa, em consonância com os *direitos linguísticos* assegurados pela Constituição Federal Brasileira, em especial o disposto no Artigo 216 [...]” (Município de Sete de Setembro, 2022, p. 1, grifo nosso).

A política de ensino bilíngue/plurilíngue e a política de patrimonialização, por sua vez, ao mesmo tempo que aparecem bastante associadas a processos de cooficialização, também constituem percursos jurídico-políticos independentes. No primeiro caso, as línguas minoritárias são estabelecidas como matéria de ensino, colíngua de instrução, objeto de estudos/pesquisas e código de comunicação no âmbito escolar. Para línguas indígenas e afro-brasileiras os fundamentos jurídicos dessa política estão estabelecidos em diversas normas educacionais federais com diferentes posições hierárquicas (eventualmente reforçadas por normas emanadas de outros entes federativos); para as línguas de imigração as disposições normativas de caráter educacional provêm, sobretudo, de normas municipais, com exceção do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que propôs a regulamentação da oferta de educação plurilíngue em escolas bilíngues, escolas com carga horária estendida em língua adicional e escolas brasileiras com currículo internacional.

A política de patrimonialização, consistente em declarar uma língua minoritária como patrimônio cultural, tem sido materializada por meio de normas tanto municipais e estaduais quanto federais, nesse último caso, sobretudo por meio do Decreto nº 7.387/2010, que criou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas que são relevantes referências culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira (arts. 1º e 2º), e determinou que as línguas inventariadas façam

jus a ações de valorização e promoção por parte do Poder Público (art. 5º), mas não estabeleceu um conteúdo mínimo para essas ações, tornando-as essencialmente discricionárias por parte das instâncias jurídico-políticas.

Tanto o acervo normativo relativo à patrimonialização de línguas quanto à educação plurilíngue têm sido fundamentais para a efetivação de direitos linguísticos, porém, em razão de seu caráter pouco genérico e sensivelmente procedimental, não costumam promover uma explicitação desses direitos, enunciando-os, muitas vezes por meio de formulações indiretas ou mesmo meândricas, como ocorre com a língua iorubá em Salvador: “Fica autorizada a declaração do idioma Iorubá [...] como patrimônio imaterial do Município de Salvador, observado o procedimento estabelecido na Lei nº 8.550, de 28 de janeiro de 2014” (Município de Salvador, 2019, p. 1).

Direitos linguísticos de pessoas estrangeiras

Quanto às minorias linguísticas de origem estrangeira e com ingresso recente no Brasil, não há de fato sólidos instrumentos de proteção aos seus direitos linguísticos no país, para além da cláusula geral de direitos humanos que prevê o direito à informação em língua compreensível e à assistência de intérpretes no curso de processos judiciais e de procedimentos policiais, estabelecida no Pacto de Direitos Civis e Políticos (art. 14, par. 3, “a” e “f” – promulgado no Brasil pelo Decreto nº 592/1992), replicada e ampliada no Código de Processo Penal (Decreto-Lei nº 3.689/1941, art. 193), no Código de Processo Penal Militar (Decreto-Lei nº 1.002/1969, art. 298, § 1º) e no Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/2015, art. 162, II).

Uma norma benéfica para os membros desses grupos que são “residentes fronteiriços” foi estabelecida por meio do art. 112 da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017): “As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar

ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei” (Brasil, 2019, p. 28); esse dispositivo, no entanto, foi esquecido pelo Decreto nº 9.199/2017, que não o replicou ou complementou ao regulamentar a referida lei, o que contribuiu para seu enfraquecimento nas práticas administrativas do Estado.

A tutela de direitos lingüísticos de estrangeiros também tem obtido reforço por meio de normas infralegais, dentre as quais destacamos: a Resolução CNJ nº 405/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O primeiro ato normativo determinou que a pessoa migrante custodiada, acusada, ré, condenada ou privada de liberdade: na audiência de custódia, seja indagada quanto à língua falada e à fluência em língua portuguesa (art. 8º, I); nos estabelecimentos prisionais, seja autorizada e estimulada a trabalhar como intérprete de outras línguas durante a privação de liberdade, devendo essa atividade ser considerada para fins de remição (art. 12, § 3º, II); em todos os atos processuais, seja assistida por intérprete ou tradutor da língua por ela falada, devendo os órgãos judiciários esforçar-se para fornecer a ela tradução dos principais documentos do processo judicial (art. 4º). O segundo ato normativo disciplinou a admissão (matrícula) de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio pelo sistema público de ensino brasileiro, estabelecendo que: o processo de avaliação/classificação seja feito na língua materna do estudante (art. 1º, § 6º); essa língua seja considerada na avaliação de equivalência curricular e na classificação de nível escolar (art. 5º). Embora esses atos normativos também não adotem formulações típicas de direitos, abordam as questões lingüísticas como um conteúdo específico e juridicamente relevante.

Proposta de reconhecimento categórico dos direitos lingüísticos no Brasil

Tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 489/2019, que propõe uma disciplina

básica sobre os direitos lingüísticos dos brasileiros. Apresentada em sua versão original pelo deputado Chico D’Angelo (PDT-RJ), estava composta de seis artigos de conteúdo normativo, além da cláusula de vigência. O art. 1º enuncia o objeto da lei e estabelece que, embora todos os indivíduos brasileiros sejam beneficiários, o enfoque político desse instrumento jurídico são os grupos que têm como maternas línguas minoritárias; o art. 2º apresenta as definições de línguas minoritárias, língua materna e comunidade de acolhimento; o art. 3º relaciona nove direitos lingüísticos dos brasileiros, afirma que são parte dos direitos culturais estabelecidos pela Constituição, declara a igualdade entre todas as comunidades lingüísticas e estabelece diretrizes hermenêuticas para a interpretação/aplicação desses direitos, segundo as quais eles não devem obstaculizar a integração na comunidade de acolhimento nem limitar o pleno uso público da língua própria da comunidade na totalidade de seu território. Os artigos seguintes preveem obrigações para o Poder Público em favor das línguas minoritárias, especificamente quanto a: ensino, atendimento público, fomento cultural, sinalização pública, comunicação de massa (art. 4º); inventário, divulgação e salvaguarda (art. 5º), enquanto formas de concretização da ordem estabelecida no art. 215, § 3º da Constituição da República para a proteção e promoção do patrimônio cultural brasileiro; estímulo às universidades para investigar, difundir e formar professores (art. 6º).

Essa proposição foi apensada a outra anterior e com tramitação mais avançada, o Projeto de Lei nº 301/2015, apresentada pelo deputado Valmir Assunção (PT-BA), que originalmente propunha a inclusão nos currículos escolares do ensino fundamental de conhecimento sobre língua e cultura dos povos e comunidades tradicionais e minorias étnicas formadores da sociedade brasileira. Na última versão aprovada pela Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados, o texto replica fundamentalmente o conteúdo do Projeto de Lei nº 489/2019 (arts. 1º ao 6º) e aglutina no art. 7º o conteúdo do Projeto de

Lei nº 301/2015 e de outras proposições apensadas com conteúdo similar. Os direitos linguísticos estão formulados no art. 3º:

Art. 3º Os direitos linguísticos dos brasileiros inserem-se no âmbito dos direitos culturais fixados pela Constituição Federal de 1988 e consistem em:

- i) reconhecimento como membro de uma comunidade linguística;
- ii) uso livre da língua materna em privado ou em público;
- iii) uso do próprio nome e sobrenome com grafia e pronúncia originais;
- iv) uso da língua materna para produção e fruição de cultura;
- v) acesso à educação básica bilíngue, ministrada em língua portuguesa e na língua minoritária falada na comunidade atendida pela instituição de ensino;
- vi) oportunidade de estudar a língua materna como parte do currículo da educação formal, quando se tratar de língua minoritária falada na comunidade atendida pela instituição de ensino;
- vii) acesso à produção cultural, artística e jornalística veiculada nos meios de comunicação social, na língua materna, quando se tratar de língua minoritária;
- viii) exprimir-se e receber atendimento em instituições, repartições e órgãos públicos na língua materna, quando se tratar de língua minoritária;
- ix) uso da língua materna, quando se tratar de língua minoritária, nas relações jurídicas e socioeconômicas. (Brasil, 2021, p. 2).

14

Embora os direitos linguísticos não se limitem à dimensão cultural, a remissão legislativa aos direitos culturais constitucionais funciona como uma importante ancoragem jurídica para apresentá-los como regulares e necessários, e não apenas como reivindicações políticas ou construções discricionárias de alguns grupos sociais bem delimitados. A seleção de direitos apresentadas não corresponde a uma “lista fechada”, mas a conteúdos mínimos que precisam ser observados pelo Estado e pelos demais atores sociais na relação com as pessoas em geral (enquanto *Homo loquens*, *Homo communicans*, *Homo culturalis* etc.) e as minorias linguísticas em particular. Caso a versão atual dessa proposição legislativa tornar-se norma jurídica, as diversas

minorias linguísticas brasileiras disporão de um instrumento similar, quanto ao reconhecimento dos direitos linguísticos individual e coletivo, ao de outros países latino-americanos nos quais a reflexão sobre a tutela jurídica do plurilinguismo é muito mais antiga e adiantada e que dispõem de proclamações de direitos linguísticos, como ocorre em Bolívia (Ley nº 269/2012, arts. 5-6 e 12), no Paraguai (Ley nº 4251/2010, arts. 9-11), no Peru (Ley nº 29735/2011, art. 4) e na Venezuela (Ley de Idiomas Indígenas, 2008, art. 6).

Considerações finais

Sob a perspectiva jurídico-política, a tutela dos direitos linguísticos no Brasil tem um longo caminho a percorrer; no entanto, essa trajetória do porvir não parte *ex nihilo*: há também uma vasta memória de lutas políticas travadas tanto no campo das teorias jurídicas como no âmbito das práticas normativas do Estado. No seio de um país onde a colonização linguística e a imposição do monolinguismo foram tão bem sucedidas – posto que a língua portuguesa se tornou ao mesmo tempo língua materna da maioria incontroversa da população, símbolo de identificação e representação da unidade nacional, única língua político-administrativa do Estado Federal (M.P.S.R. Matos, 2022, pp. 26 e 598) –, falar em direitos de minorias linguísticas parece muitas vezes estranho e abstrato, e até anacrônico ou antinacional; contudo, a existência e a vivacidade de dezenas de línguas indígenas e alóctones remanescentes aos processos históricos de expropriação e silenciamento de suas comunidades de falantes, torna a defesa desses direitos não só legítima, mas necessária.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que compreender e divulgar a noção de direitos linguísticos é parte constitutiva da luta pelo seu reconhecimento e pelo seu cumprimento. O próprio funcionamento do arquivo jurídico mostra a importância das reflexões teóricas para sua construção e interpretação: produzir gestos de leitura dos problemas jurídico-políticos é já uma forma de contribuir com a construção de soluções,

fomentando polêmicas/debates doutrinários que criam espaços de possibilidades a serem exploradas pela atividade legiferante e jurisprudencial. Portanto, falar dos direitos linguísticos como possibilidades legítimas de vir-a-ser é já defendê-los, é tomar uma posição política: implica quebrar o silêncio sobre as outras comunidades linguísticas, diversas daquelas que dominam a língua do Estado (e, conseqüentemente, controlam o próprio Estado). Os direitos linguísticos referem-se a uma alteridade radical: aquela que muitas vezes não pode ocupar eficientemente, por si só, a posição de alocutária, para além de um intercâmbio pontual e restrito de informações primárias; ou aquela que, podendo ocupar a posição de interlocutora, prefere não o fazer se a interlocução não ocorre em sua própria língua.

Conhecer os direitos linguísticos enquanto categoria jurídica própria significa compreendê-los em sua dimensão dúplice: como proposta da Ciência Jurídica e como prática dos discursos jurídicos. No primeiro caso, trata-se mais que de uma ideia: é um lugar de tensão, de conflitos ideológicos e de embates políticos, travados, principalmente, entre as maiorias interlocutoras do Estado e as minorias silenciadas pelas políticas linguísticas historicamente adotadas por esse Estado. No segundo caso, implica entender os fundamentos que os habilitam legitimamente como direito humano (e fundamental) e os marcos normativos que os regulam como elemento positivo de uma realidade jurídico-política concreta (neste caso, o ordenamento brasileiro), quer dizer, os recursos necessários – ainda que insuficientes – para reclamar sua efetividade no seio de uma ordem jurídica em particular.

Referências

- Bittar, E. C. B. (2017). *Linguagem jurídica: Semiótica, discurso e direito* (7. ed.). Saraiva.
- Bolivia. (2012, 2 ago.). Ley nº 269: Ley de 2 de agosto de 2012 (Ley General de Derechos y Políticas lingüísticas). Sistema de Información Legal del Estado Plurinacional. http://www.silep.gob.bo/norma/4660/ley_atualizada
- Brasil, Câmara dos Deputados. (2019). Lei de migração. Edições Câmara.
- Brasil, Câmara dos Deputados. (2021, 21 ago.). Substitutivo ao Projeto de Lei nº 304, de 2015 (Dispõe sobre os direitos linguísticos dos brasileiros [...]). Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados. <https://info-leg-sileg.camara.leg.br/ms-documento/api/public/visualizarPDF/CD216903415200>
- Brasil, Câmara dos deputados. (2023). Constituição da República Federativa do Brasil (62° ed.). Edições Câmara. <https://bd-rest.camara.leg.br/server/api/core/bitstreams/d13ac458-e2c8-4ed3-9680-45bd0aaafdca/content>
- Brasil, Presidência da República (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brito, F. B. (2013). *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais* [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-03122013-133156>
- Brito, L. F. (1985, jun./jul.). Os direitos linguísticos dos surdos. *Revista de Cultura Vozes*, 79(5), 68-71.
- Candelier, M. (1996). Sprachenpolitik und Didaktik: eine berufsethische Fragestellung. In C. Bunge, K. Laubrock, & M. Ullrich (Org.), *Regenerative Energien als lokale Lösungsstrategien* (pp. 27-38). Universität Trier. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZES/Schriftenreihe/023.pdf>
- Carvalho, M. R., & Matos, F. G. (1996, jul/dez.). Como acessar a consciência metalingüística de crianças em idade pré-escolar? Uma reflexão/ação sobre a metodologia da pesquisa. *Revista Educação em Questão*, 6(2), 158-175. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12240>
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Cunningham, D. (2003). The Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) and language rights. *Current Issues in Language Planning*, 4(2), 161-171. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14664200308668055>
- David, R. (2002). *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Martins Fontes.
- Diniz, M. H. (2009). *Compêndio de introdução à ciência do Direito* (20. ed.). Saraiva.

- Declaração Universal dos Direitos lingüísticos. (2003). Declaração universal dos direitos lingüísticos. In G. M. Oliveira (Org.), *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos* (pp. 18-43). Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.
- Díaz, R. L. S. (1999). Derechos lingüísticos y derechos fundamentales. *Persona y Derecho*, 41, 197-209. Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/011.32150>
- Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). (1991, Aug. 15-16). Fundamental principles for a universal declaration on language rights. General assembly of FIPLV. <http://www.oocities.org/rivipe/languagerights.html>
- Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). (1993, 23 Ago.). Language policies for the world of the twenty-first century: Report for UNESCO. FIPLV. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130228>
- Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). (1994, Ago.). Articles for a universal charter of basic human language rights. In R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas, *Papers from the round table on language policy in Europe, April 22, 1994* (p. 10). Roskilde University Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376703.pdf>
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). (1993, 19 abr.). *As comunidades surdas reivindicam seus direitos lingüísticos*. FENEIS.
- Ferraz Jr., T. S. (2003). *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação* (4. ed.). Atlas.
- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). (2022, out.). Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros. IPOL. <https://web.archive.org/web/20240513163454/ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>
- Mariani, B. (2004). *Colonização lingüística: línguas, política e religião no Brasil (Séculos XVI e XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII)*. Pontes.
- Morello, R. (2012). Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do inventário nacional da diversidade lingüística (INDL). *Gragoatá*, 32, 43-53. Universidade Federal Fluminense. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33030>
- Matos, F. G. (1984a, mar.). Por uma declaração dos direitos lingüísticos individuais. *Revista de Cultura Vozes*, 78(2), 67-71.
- Matos, F. G. (1984b, Apr.). A plea for a language rights declaration. *FIPLV World News*, 33. Fédération des Professeurs de Langues Vivantes.
- Matos, F. G. (1984c, jun./jul.). A importância dos direitos lingüísticos do aprendiz. *Revista Interação*, 1(4), 16-19. Centro de Lingüística Aplicada Yáziqi.
- Matos, F. G. (1986, Feb.). A gap in ESL pedagogy: Learners' rights. *TESOL Newsletter*, 20(1), 60. Teachers of English to speakers of other languages.
- Matos, F. G. (1985, Aug.). The linguistic rights of language learners. *Language Planning Newsletter*, 11(3), 1. East-West institute of culture and communication. <http://hdl.handle.net/10125/17572>
- Matos, F. G. (1990a). Integrating Peace into the Classroom. *FIPLV World News*, 53/19, 2. Fédération des professeurs de langues vivantes.
- Matos, F. G. (1990b, jul./ago.). Os direitos lingüísticos e pedagógicos dos alfabetizandos. *Revista de Cultura Vozes*, 84(4), 491-492. Vozes.
- Matos, F. G. (1991a, May). What the world needs now: Communicative peace. *FIPLV World News*, 56/22, 1-2. Fédération des professeurs de langues vivantes.
- Matos, F. G. (1991b). Peace in the minds of youth. *Bulletin*, 59-60, 16-17. International Understanding at School. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369718.pdf>
- Matos, F. G. (1992a, jan./fev.). O cientista da língua portuguesa e seus direitos lingüísticos. *Revista de Cultura Vozes*, 86(1), 92-94. Vozes.
- Matos, F. G. (1992b, May). Using foreign languages for communicative peace. *FIPLV World News*, 59/25, 1-2. Fédération des professeurs de langues vivantes.
- Matos, F. G. (1992c, jul.). O cientista da língua portuguesa e seus direitos lingüísticos. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 7, 79-81. Associação das Universidades de Língua Portuguesa.
- Matos, F. G. (1992d, dez.). Dos direitos humanos ao direito da pessoa ser alfabetizada em sua língua materna. *Letras de Hoje*, 27(4), 7-14. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16076>
- Matos, F. G. (1993a, jan./jun.). Os direitos lingüísticos dos aprendizes de português como língua materna. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 21, 97-101. Universidade Estadual de Campinas. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639207>

- Matos, F. G. (1993b, dez.). Lembrando Fernando Tarallo: os direitos de aprendizes. de Sociolinguística. *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*, 3, 29-36. Universidade Federal de Pernambuco. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1513>
- Matos, F. G. (1994). A thesis 20 years on: Principles of linguistics and the theory-praxis of the rights of language-learners. In L. Barbara, & M. Scott. (Eds.), *Reflections on language learning* (pp. 105-109). Multilingual Matters.
- Matos, F. G. (1996a, Spring). A human rights approach to teacher training. *The Teacher Trainer*, 10(2), 20. Cambridge University Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426623.pdf>
- Matos, F. G. (1996b, Apr.). Human rights and the history of language teaching: A plea for humanization. *FIPLV World News*, 36, 1. Fédération des Professeurs de Langues Vivantes.
- Matos, F. G. (1996c). *Pedagogia da positividade: comunicação construtiva em português*. Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Matos, F. G. (1998, Sept.). Entretien entre Francisco Gomes de Matos et DiversCité Langues. *DiversCité Langues*, 3. Université du Québec. https://www.teluc.ca/diverscite/SecEntre/matos/matos_fensom.htm
- Matos, F. G. (1999a). Os direitos lingüísticos de aprendizes de português como língua estrangeira. In M. J. Cunha, & P. Santos. (Org.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas* (pp. 89-94). Editora Universidade de Brasília.
- Matos, F. G. (1999b, Apr.). The grammatical rights of adult learners: A checklist. *FIPLV World News*, 45, 1-2. Fédération des Professeurs de Langues Vivantes <https://www.fiplv.org/news45.htm>
- Matos, F. G. (1999c, Set.). Learner's pronunciation rights: A checklist. *FIPLV World News*, 46. Fédération des professeurs de langues vivantes. <https://www.fiplv.org/news46.htm>
- Matos, F. G. (1999d, Dez.). Learner's vocabulary rights: a checklist. *FIPLV World News*, 47. Fédération des professeurs de langues vivantes. <https://www.fiplv.org/news47.htm>
- Matos, F. G. (2000a, May). The dual challenge of evaluation. *FIPLV World News*, 48. Fédération des professeurs de langues vivantes. <https://www.fiplv.org/news48.htm>
- Matos, F. G. (2000b, Dec.). Harmonizing and humanizing political discourse: The contribution of peace linguists. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6(4), 339-344. Routledge. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0604_05
- Matos, F. G. (2001). Applying the pedagogy of positiveness to diplomatic communication. In J. Kurbalija, & H. Slavik (Eds.), *Language and diplomacy* (pp. 281-287). University of Malta. <https://www.diplomacy.edu/resource/applying-the-pedagogy-of-positiveness-to-diplomatic-communication>
- Matos, F. G. (2002a). Teaching peace promoting vocabulary: A new frontier. *Glosas Didácticas*, 8. Universidad de Murcia. <https://www.humiliationstudies.org/news-old/archives/000304.html>
- Matos, F. G. (2002b, Jul. / Ago.). Teaching Vocabulary for Peace Education. *ESL Magazine*, 5(4), 22-24. Bridge Press. <https://www.humiliationstudies.org/news-old/archives/000304.html>
- Matos, F. G. (2002c). Second Language Learners' Rights. In V. Cooke (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 305-323). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595851-014>
- Matos, F. G. ([2003a] 2002, Dec. / 2003, Jan.). Applied linguistics: a New frontier for TESOLers. *FIPLV World News*, 56, 4-6. Fédération des professeurs de langues vivantes. <https://web.archive.org/web/20031015230034/fiplv.org/news56.htm>
- Matos, F. G. ([2003b] 2002, Dec. / 2003, Jan.). The fundamental communicative right: A plea. *FIPLV World News*, 56, 10-12. Fédération des professeurs de langues vivantes. <https://web.archive.org/web/20031015230034/fiplv.org/news56.htm>
- Matos, F. G. (2003c). Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera. In M. P. Gutiérrez, & J. C. Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE (Murcia, 2-5 de octubre de 2002)* (pp. 40-51). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ale/asele/pdf/13/13_0040.pdf
- Matos, F. G. (2003d). Alfabetização-letramento. Sociedade Internacional de Lingüística. <https://web.archive.org/web/20040429034724/sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/EDUC/PortLtRt.pdf>
- Matos, F. G. (2004a, prim.). Linguística da paz: uma experiência brasileira. Glosas didácticas. *Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, 11, 187-191. Red Española para Interconexión de los Recursos Informáticos de las

- Universidades y Centros de Investigación. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/16matos.pdf>
- Matos, F. G. (2004b, May). Are you a humanizer? A checklist. *FIPLV World News*, 60, 31-32. Fédération des Professeurs de Langues Vivantes. <https://web.archive.org/web/20060927154617/fiplv.org/news/60.pdf>
- Matos, F. G. (2005a, Sept.). Concept discussion: On communicative peace, origins, goal, and applications. *Journal of Peace Education*, 2(2), 210-211. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17400200500193467>
- Matos, F. G. (2005b). Using peaceful language: From principles to practices. In A. Aharoni (Ed.), *Peace, literature and art* (vol. 2; pp. 115-152). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Eolss Publishers. <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e1-39a-25.pdf>
- Matos, F. G. (2006a). *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa* (2. ed.). Ave-Maria.
- Matos, F. G. (2006b). Language, peace, and conflict resolution. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: theory and practice* (2. ed.; pp. 158-175). Jossey-Bass.
- Matos, F. G. (2008a). Learning to communicate peacefully. In M. Bajaj (Ed.), *Online encyclopedia of peace education*. Columbia University. https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/fransisco_communicatepeacefully_13sept09.pdf
- Matos, F. G. (2008b). Human rights applied to translation: A case for language learners' right to translate. In M. L. Larson (Ed.), *Translation: Theory and practice, tension and interdependence* (pp. 254-259). John Benjamins Publishing Company.
- Matos, F. G. (2009). Linguística humana, humanizadora, da paz. In D. Hora, E. F. Alves, & L. C Espíndola (Org.), *Abralin: 40 anos em cena* (pp. 61-70). Editora Universitária. <https://abralin.org/wp-content/uploads/2020/09/abralin40.pdf>
- Matos, F. G. (2012). LIF PLUS: The life-improving force of peaceful language use. In P. T. Coleman, & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 121-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3555-6_6
- Matos, F. G. (2014a, Oct.). Applying peace linguistics to TESOL. *InterCom: The newsletter of the intercultural communication interest section*, 24-10-2024. TESOL International. <https://web.archive.org/web/20151010092748/newsmanager.commpartners.com/tesolicis/issues/2014-10-24/2.html>
- Matos, F. G. (2014b, jul./dez.). Peace linguistics for language teachers. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 30(2), 415-424. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://doi.org/10.1590/0102-445089915180373104>
- Matos, F. G. (2016). Pedagogy of positiveness: Applied to English for diplomatic purposes. In P. Friedrich (Ed.), *English for diplomatic purposes* (pp. 173-190). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095483-012>
- Matos, F. G. (2018). Planning uses of peace linguistics in second language education. In C. C. S. Kheng (Ed.), *Un(intended) language planning in a globalising world: Multiple levels of players at work* (pp. 290-300). Walter de Gruyter.
- Matos, F. G. (2023). A typology of linguistic rights for alzheimer patients. In F. G. Matos (Ed.), *Rhymed reflections: A forest of ideas, ideals, dignity and peace* (p. 57). ABA Books
- Matos, M. P. S. R. (2022). Funcionamento e posicionamento do discurso jurídico-constitucional acerca das línguas e dos direitos linguísticos no Brasil. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16266>
- Município de Salvador. (2019, 29 nov.). Lei nº 9.503/2019 (Autoriza a declaração do idioma Iorubá, um dos valores da civilização africano-brasileira, como patrimônio imaterial do Município de Salvador). Prefeitura Municipal. <http://leismunicipa.is/tuxnd>
- Município de São Paulo. (2020, 5 nov.). Parecer CME nº 10/2020 (Currículo da Cidade – Destaques na ótica do CME SP). Conselho Municipal de Educação. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Parecer-CME-no-10-2020-Curriculo-da-Cidade-LINKS-CME.pdf>
- Município de Sete de Setembro. (2022, 27 dez.). Lei nº 1.294, de 27 de dezembro de 2022 (Dispõe sobre a cooficialização da língua polonesa no Município de Sete de Setembro-RS, e dá outras providências). Prefeitura Municipal. <http://leismunicipa.is/0ac5h>
- Nunes, J. H. (1998). A leitura proposta e os leitores possíveis. In E. P. Orlandi (Org.), *A leitura e os leitores* (pp. 25-46). Pontes Editores.
- Nunes, R. (2016). *Manual de introdução ao estudo do Direito* (13. ed.). Saraiva.
- Paraguay. (2010, 29 dic.). Ley nº 4251. Ley de Lenguas. Biblioteca y Archivo del Congreso de la Nación. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas>
- Passos, E. J. L. (1994, set./dez.). O controle da informação jurídica no Brasil: a contribuição do Senado Federal. *Ciência da Informação*, 23(3), 363-368. Instituto

BRIDGING LINGUISTIC DIVIDES? A CRITICAL EXPLORATION OF MACHINE TRANSLATION'S ROLE IN FOSTERING CROSS-CULTURAL ACCESSIBILITY IN LITERATURE

¿SALVAR LAS DISTANCIAS LINGÜÍSTICAS? UNA EXPLORACIÓN CRÍTICA DEL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA EN EL FOMENTO DE LA ACCESIBILIDAD TRANSCULTURAL EN LA LITERATURA

COMBLER LES FOSSÉS LINGUISTIQUES ? UNE EXPLORATION CRITIQUE DU RÔLE DE LA TRADUCTION AUTOMATIQUE DANS LA PROMOTION DE L'ACCESSIBILITÉ INTERCULTURELLE DANS LA LITTÉRATURE

ULTRAPASSANDO AS DIVISÕES LINGÜÍSTICAS? UMA EXPLORAÇÃO CRÍTICA DO PAPEL DA TRADUÇÃO AUTOMÁTICA NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE TRANSCULTURAL NA LITERATURA

Gys-Walt van Egdome

Assistant Professor, Utrecht University, Netherlands.

g.m.w.vanegdom@uu.nl

<https://orcid.org/0000-0002-7521-6792>

[org/0000-0002-7521-6792](https://orcid.org/0000-0002-7521-6792)

ABSTRACT

This article is situated at the interstices of literary translation and language technology, and revolves around the multifaceted concept of *Weltliteratur*. It is conceived of as an invitation to a critical dialogue on leveraging machine translation to promote linguistic and cultural diversity in literature. In a globalised world where cultural flows are not equally distributed, the need arises to examine the role of machine translation as a tool to promote diversity in the linguistic and cultural landscape, thus establishing what might be considered a *Weltliteratur*. Drawing from mainstays in translation studies, computational linguistics, cultural and literary studies, this article proposes strategies for leveraging machine translation effectively, but also cautions against an all too simplistic adoption of language technology in the steadfast pursuit of a more diverse and inclusive literature. Ultimately, this article aims to spark a debate on the balance between technological efficiency and the complexities of cultural representation in literary translation.

Keywords: world literature, machine translation, cultural diversity, literary translation, multicultural accessibility

RESUMEN

Este artículo se sitúa en los intersticios de la traducción literaria y la tecnología lingüística, y gira en torno al polifacético concepto de *Weltliteratur*. Se concibe como una invitación a un diálogo crítico sobre el aprovechamiento de la traducción automática para promover la diversidad lingüística y cultural en la literatura. En un mundo



Received: 2024-01-30 / Accepted: 2024-07-12 / Published: 2024-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356102>

Editors: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. This special issue on Policies and Practices for Global Multilingualism was carried out within the framework of the UNESCO Chair on MLP, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-18 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

globalizado en el que los flujos culturales no se distribuyen por igual, surge la necesidad de examinar el papel de la traducción automática como herramienta para promover la diversidad en el panorama lingüístico y cultural, estableciendo así lo que podría considerarse una *Weltliteratur*. Basándose en los pilares de los estudios de traducción, la lingüística computacional y los estudios culturales y literarios, este artículo propone estrategias para aprovechar eficazmente la traducción automática, pero también advierte contra una adopción demasiado simplista de la tecnología lingüística en la búsqueda constante de una literatura más diversa e inclusiva. En última instancia, este artículo pretende suscitar un debate sobre el equilibrio entre la eficiencia tecnológica y las complejidades de la representación cultural en la traducción literaria.

Palabras clave: literatura universal, traducción automática, diversidad cultural, traducción literaria, accesibilidad multicultural

RÉSUMÉ

Cet article se situe à l'intersection de la traduction littéraire et de la technologie des langues, et s'articule autour du concept multiforme de *Weltliteratur*. Il est conçu comme une invitation à un dialogue critique sur l'utilisation de la traduction automatique pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans la littérature. Dans un monde globalisé où les flux culturels ne sont pas répartis de manière égale, il est nécessaire d'examiner le rôle de la traduction automatique en tant qu'outil de promotion de la diversité dans le paysage linguistique et culturel, et d'établir ainsi ce qui pourrait être considéré comme une *Weltliteratur*. S'appuyant sur des piliers de la traductologie, de la linguistique informatique et des études culturelles et littéraires, cet article propose des stratégies pour exploiter efficacement la traduction automatique, mais met également en garde contre une adoption trop simpliste de la technologie linguistique dans la poursuite inébranlable d'une littérature plus diversifiée et plus inclusive. En fin de compte, cet article vise à susciter un débat sur l'équilibre entre l'efficacité technologique et les complexités de la représentation culturelle dans la traduction littéraire.

Mots-clés : littérature universelle, traduction automatique, diversité culturelle, traduction littéraire, accessibilité multiculturelle

RESUMO

Este artigo está situado nos interstícios da tradução literária e da tecnologia da linguagem, e gira em torno do conceito multifacetado de *Weltliteratur*. Ele foi concebido como um convite a um diálogo crítico sobre o aproveitamento da tradução automática para promover a diversidade linguística e cultural na literatura. Em um mundo globalizado onde os fluxos culturais não são distribuídos igualmente, surge a necessidade de examinar o papel da tradução automática como uma ferramenta para promover a diversidade no cenário linguístico e cultural, estabelecendo assim o que pode ser considerado uma *Weltliteratur*. Com base nos pilares dos estudos de tradução, da linguística computacional e dos estudos culturais e literários, este artigo propõe estratégias para aproveitar a tradução automática de forma eficaz, mas também adverte contra uma adoção muito simplista da tecnologia de linguagem na busca constante de uma literatura mais diversificada e inclusiva. Por fim, este artigo tem o objetivo de estimular um debate sobre o equilíbrio entre a eficiência tecnológica e as complexidades da representação cultural na tradução literária.

Palavras-chave: literatura universal, tradução automática, diversidade cultural, tradução literária, acessibilidade multicultural

Introduction

In the changing landscape of global literature, the concept of *Weltliteratur* serves as a guiding light, embodying the timeless Romantic vision of a literary world that transcends borders and cultures. *Weltliteratur* has come to refer to a vast panorama of literary forms united by a singular thrust: providing a perspective that embraces multilingualism and multiculturalism within literature and sheds light on cultural diversity in and through literature (Damrosch, 2003; D'haen et al., 2004; Giusti & Robinson, 2021). At the heart of this transformative vision, translation assumes an indisputably indispensable role as it acts as the bridge that enables diverse voices to resonate across linguistic and cultural boundaries, fostering an interconnected and inclusive literary realm.

As a theoretical construct and as an archetype of transformative cultural power, translation plays a valuable role (D'haen, 2012). However, in reality, translation only partially harnesses its enriching emancipatory potential. Beneath the surface of an apparently harmonious cultural exchange through translation, lies a nuanced reality shaped by sociological forces. When taking a closer look at the forces at play, it becomes clear that cultural flows are governed by a three-pronged dynamic where culture, politics and economics are vying for priority. In recent years, sociological investigations have illuminated the stark inequalities inherent to intercultural exchange (Franssen, 2015; Heilbron et al., 1995; Heilbron, 1999). The perpetual dance of regulated cultural exchange amplifies privileged narratives, reinforcing hierarchical structures and oligoculturalism in global literary discourse.

Language technology seems to have emerged as both a disruptor and a potential solution, presenting the promise of redressing the balance in cultural exchange. Techno-optimists believe that the time has come for language technology to capitalise on its potential: machine translation (MT) is envisioned—and increasingly so—as a means

to break down linguistic barriers, enhance accessibility, and open up avenues for diverse voices and narratives to reach wider audiences (UNESCO, 2019; NLLB Team et al., 2022).

Despite literature being long regarded as impervious to technological interference and even characterised as the “last bastion of human translation” (Toral & Way, 2014, p. 174), the impact of technology on the literary landscape is gradually increasing (Hadley et al., 2023; Rothwell et al., 2024). With the recent surges in artificial intelligence (AI), particularly in the form of generative AI, there is a growing recognition that automation may play a role in creative domains, like literary translation (Lyu et al., 2023). In other words, there is reason to consider language technology, particularly machine translation (MT), as a potential driver of the Romantic ideal of *Weltliteratur*. However, caution is warranted: “literary translation ... demands a delicate balance between leveraging technological possibilities and preserving the richness of cultural nuances, artistic expression, and the human touch that defines the essence of literature” (Declercq & Van Eghem, 2023, p. 59).

This article constitutes a critical interrogation, positioning language technology within the framework of *Weltliteratur*. The objective is to delineate the uses, usefulness, and uselessness of language technology in enhancing linguistic and cultural diversity within literature. This exploration encompasses a historical overview of the concept of *Weltliteratur*. Additionally, a sociological perspective is adopted, examining translation as a constant driving force in the pursuit of *Weltliteratur*. The critical interrogation culminates in an examination of the merits and drawbacks associated with MT in the literary field. Drawing on relevant literature from translation studies, computational linguistics, cultural and literary studies, this article presents a number of arguments in favour of leveraging MT effectively in support of *Weltliteratur*, but, more importantly, it also issues a cautionary note against the uncritical adoption of MT. By

performing a critical assessment of MT, this article aims to contribute to an informed dialogue on its potential to support the ideals of *Weltliteratur*.

Weltliteratur and Translation

The conceptual underpinning of *Weltliteratur* originates in the fertile grounds of the Romantic era's philosophical milieu. The term was coined by Johann Wolfgang von Goethe, who, beyond his reputation as a writer, earned acclaim as a profound thinker. Ever since the first articulation of the ideal, *Weltliteratur* stood as a nebulous yet influential term, synonymous with an idealised "global" literature that encompasses diverse cultural and linguistic forms of expression (D'haen et al., 2004; Damrosch, 2003). To this day, the notion compels scholars to engage with it on a conceptual basis as well as with its theoretical implications and its imperatives for society. One of the main reasons why the concept continues to endure scrutiny is because it has elicited a plethora of definitions (laden with ideology and idiosyncrasy).

The responsibility for the proliferation of definitions lies with Goethe himself: his articulations of *Weltliteratur* are characterised by a lack of a precise definition (Strich, 1957). Throughout his career, the thinker oscillated between promoting *Weltliteratur* to enrich specific cultural systems, notably the German, and advocating for universal cultural and linguistic enrichment. Regardless of one's perspective, translation takes centre stage as an indispensable element in realizing *Weltliteratur*.

Universal translatability is considered a tenet of early Romantic thought and lies at the heart of *Weltliteratur* (for a detailed discussion of universal translatability, see Berman, 1984). Paradoxically, the pursuit of translatability commenced with the neglect of translation *sensu stricto*: as the Jena Romantics would have it, translation, as a broadly construed concept, was considered the fulcrum for interdisciplinary dialogue, interweaving literature, music, and science, and ultimately

contributing to the formation of a national culture. The overarching goal envisaged by Novalis and Schlegel—this interdisciplinary confluence wherein literature assumes significance as the embodiment of comprehensive potential—underscores the profoundness of the concept of translation.

Goethe was the first to place translation *sensu stricto* at the forefront of Romantic considerations (Berman, pp. 87–110). His interest in translation was a direct consequence of his own "trials of the foreign": not only did Goethe try his hand at translating literature, but he was also inspired by the encounter with numerous translations of his own works. Both experiences imbued him with a heightened awareness of the transformative potential of translation. In a socio-cultural milieu characterised by youthfulness and a fervent quest for means to sculpt cultural landscapes, Goethe was the first to touch upon the role of interlingual translation, positing that translation alters the dynamics between languages and cultures. He positioned *Weltliteratur* as a programmatic concept conducive to cultural and linguistic enrichment.

As said, Goethe's engagement with the term is marked by conceptual ambivalence. Fritz Strich noted that Goethe shied away from a succinct articulation of the term, creating a conceptual terrain fraught with divergent trajectories (Strich, 1957, p. 15). The deliberate vagueness in Goethe's conceptualisation of *Weltliteratur* serves as a testament to the complexity and multifaceted nature of his intellectual pursuits. He left room for a spectrum of interpretations.

On the far end of the spectrum, *Weltliteratur* is presented as a nationalist concept (Scherr, 1869). When viewed through this nationalist lens, Goethe's conceptualisation of *Weltliteratur* takes on a strategic dimension. At the time, German culture was positioned as young and peripheral, endeavouring to attain international recognition amidst fierce competition with well-established

(or, to put it in polysystemic terms, “central”) juggernauts such as the French. In this milieu, Goethe’s vision of *Weltliteratur* becomes not merely a cultural aspiration but a deliberate endeavour to facilitate the assimilation of German culture on the global stage. Here, the translation of international works serves a conduit for assimilating external influences, particularly from developed cultures, thereby expanding the national aesthetic heritage. In illuminating discussions with Johann Peter Ackermann, Goethe heralds “die Epoche der Weltliteratur”, articulating the epoch where the imperative of “Aneignung” (appropriation) takes centre stage (1835). These discussions demonstrate the urgency with which Goethe envisions the German literature appropriating all that is beneficial from external sources. As Berman put it: Goethe designates the German language and culture as the vehicle of *Weltliteratur* (“le médium privilégié de la littérature mondiale”, 1984, p. 92). Within this framework, the concept emerges as the shortest, most pragmatic route to an elevated status of German language and culture.

At the other end of the spectrum, a “mondialist” trajectory can be discerned (Veit, 1834). The mondialist notion of *Weltliteratur* can be considered a decentralised force fostering cultural cross-fertilisation. The notion of mutual enrichment among cultures is articulated in Goethe’s letter to the historian Sulpiz Boisée. The emancipatory objective of an “allgemeine Weltliteratur” is characterised by Goethe as facilitating nations to acquire mutual benefits (in Boisée, 1831/1862, p. 565). In his letter, Goethe aspired toward the creation of a literary space where the constraints of national borders would dissolve, and the human experience could be conveyed through the exchange of ideas (*Ideenverkehr* — Boisée, 1831/1862). Berman underscores the necessity of this enrichment through “intertraduction généralisée”, promoting the translation of all significant literature into all languages—transforming “national languages” into *langues-de-traduction* (literally: translation languages) (1984, p. 94). This ideal of a *Weltliteratur*

can be characterised as more befitting of the current Zeitgeist. It departs from the neo-imperialist tendencies inherent to the concept forwarded during conversations with Ackermann, and aligns closely with the contemporary conviction that literature should be inclusive, providing space for diverse voices and promoting cultural and linguistic representation. Viewed through this particular lens, *Weltliteratur* is seen as the epitome of a literature that transcends boundaries and celebrates diversity.

Translation and the World Book Market

In the contemporary global landscape, the promotion of *Weltliteratur* through translation seems almost intuitive. Over the past two centuries, technological advancements, globalisation, and cultural exchanges have significantly eased the breaking down of barriers between diverse national literatures. Despite these advancements, the realisation of a literary realm characterised by boundlessness, multilingualism, and multiculturalism proves to be a far more intricate task when confronted with the complexities of reality.

Traditionally, translation flows are influenced by three factors: culture, politics, and economics. According to Heilbron and Sapiro, these factors fundamentally affect the selection of foreign book titles for translation (Heilbron & Sapiro, 2007, p. 95). Culture plays a paramount role, as it encompasses the literary values, norms, and aesthetics of both the source and target languages. The cultural alignment of a work determines its resonance with potential target audience’s tastes and preferences. However, politics and economics have always assumed a more dominant role in the configuration of the global book market (Heilbron & Sapiro, 2007, p. 97; Sapiro, 2003). Political conditions, including censorship laws, cultural policies, and international relations, can facilitate or restrict the movement of literary works across borders (Heilbron & Sapiro, 2007; Heilbron & Sapiro, 2018). The promotion of certain literature types can reflect a government’s ideological stance or diplomatic objectives.

A historical example that illustrates the role of politics in the selection or boycott of foreign literature is the Cold War era, particularly the relationship between the former Soviet Union and the United States. During this period, the ideological conflict between the communist Soviet Union and the capitalist United States was not only a matter of geopolitical tensions but also extended into cultural domains. In the Soviet Union, Western literature was only selectively translated, based on its alignment with communist ideology. Furthermore, the economic aspect is increasingly dominant in today's globalised world, where market forces dictate the feasibility of publishing foreign works (Heilbron & Sapiro, 2007, p. 98). As the decision to translate is primarily driven by the marketability of a work and its potential financial return, economic considerations often outweigh cultural and political factors. The interplay of culture, politics, and economics can open doors for diverse literature to be accessed globally, but research in translation sociology has shown that it also contributes to the reinforcement of literary hierarchies.

The threefold distinction between culture, politics, and economics is further substantiated through bibliometric research, which provides concrete support for these historical observations and conceptualisations (Franssen, 2015; Heilbron et al., 1995, 1999; also see Grbić, 2013). This research strand has also provided some added depth to the debate, as it has also managed to reveal a threefold law that governs translation choices within national culture: the law of hierarchy, proximity, and kinship (Declercq & Van Egdom, forthcoming).

Stemming from polysystem theory, which positions translation (as a cultural phenomenon) in a centre-periphery structure (Even-Zohar, 1990), the law of hierarchy asserts that works from central languages are translated more often than works from other languages (Casanova & Jones, 2013; Heilbron & Sapiro, 2007, pp. 95–96). English occupies a uniquely central position in the international

book market: it accounts for approximately half of all global book translations, German and French follow suit, each contributing 10 to 12% of the world's translation market. These three languages are considered “central.” Translations from peripheral languages are clearly rarer, predominantly because these languages are endowed with lower status. Peripheral languages usually have one percent (or even less) of the global market share. Still, these percentages, however small, suggest that translations do occur from these languages. Paradoxically, the extent to which the law of hierarchy holds sway over the international book market becomes apparent when examining concrete translation flows between peripheral languages (Heilbron, 1999, p. 8; Van Es & Heilbron, 2015). It is often observed that interest in a translation from a peripheral language emerges only after a central language has endorsed it, typically through translation into that particular central language. In other words, translation flows between peripheral languages frequently occur via a central language. This phenomenon is exemplified by Marieke Lucas Rijneveld's *De avond is ongemak* [The Discomfort of Evening], which was awarded the International Booker Prize. The English translation and its acclaim in the Anglo-American context spurred initiatives to translate it into peripheral languages (Janssen, 2022).

The second law, the law of proximity, suggests that cultural exchange is traditionally fostered by geographical closeness. The translation trends in the Low Countries, for instance, are significantly shaped by their geographical and historical ties, especially those with German- and French-language literature. Interestingly, while the Low Countries often translate from German and French due to their proximity, there are subtle differences in the nature of said ties. In Flanders, the Dutch-speaking region of Belgium, both the historical proximity to France and the influence of Walloon-French significantly shapes the translation landscape, leading to a higher frequency of French literary translations and of Flemish

translators having French as their working language. Conversely, the Netherlands shows a stronger gravitation towards Germany. These variations exemplify how geography and history uniquely influence translation choices in different regions.

The third law is the law of kinship. Sometimes, the selection of translation is not driven by hierarchy or proximity, but by cultural-aesthetic and ideological kinship. In the 19th century, the German literary world emphasised Greek literature, as a deliberate move to counteract Roman influences found in French literature. This preference for Greek over Roman literary elements symbolised a broader cultural debate, contrasting “culture”, associated with creativity epitomised by Greek aesthetics, with “civilisation”, linked to regulation and evident in Roman-influenced French literature (Sagnol, 1984).

Bibliometric research has certainly provided a firmer grasp on translation flows, offering a more concrete view of cultural exchange. Still, it tends to aim for generalizability of knowledge, often abstracting from concrete dynamics at play. Encouragingly, growing attention is paid to actors within the literary field. Sociological studies reveal that agency is ever more important: as a result of the liberalisation of the book market, new actors, like scouts and translator-ambassadors, have entered the scene and helped shape the international cultural landscape (Heilbron & Sapiro, 2002; Kalinowski, 2002). In other words, the prospect of realizing a *Weltliteratur* that truly embraces multiple languages and cultures should not be viewed with undue pessimism. There are actors who actively contribute to localised diversification of cultural landscapes. Their impact is observed in the available bibliometric data (Franssen, 2015; Van Voorst, 1997): while it is true that these data suggest that the liberalised market favours financially viable titles, often from the English-speaking world, they also reveal an increasing variety of source languages, partly due to small-scale initiatives taken by individual agents.

Machine Translation as a Gateway to *Weltliteratur*

In the pursuit of achieving *Weltliteratur*, the previous section highlighted how political and commercial influences simultaneously facilitate and impede cross-cultural accessibility. This situation presents a significant challenge to the actualisation of *Weltliteratur*, envisioned as an emancipatory aspiration for a multilingual and multicultural literary sphere. The focus now shifts towards MT: its dual role as both a perpetuator of disparities and a potential equaliser is examined. This section critically interrogates the promises as well as the pitfalls of incorporating MT into literary translation, examining whether the utopian ideals of a *Weltliteratur* can be advanced through this technological medium.

In recent years, the utilisation of MT in literary translation has evolved into a realm of investigation. In their seminal paper “Is Machine Translation Ready for Literature?”, Antonio Toral and Andy Way referred to literature as the “last bastion of human translation” (2014, p. 14). They argued that the maturation of MT, coupled with its increasing adoption within the so-called “language industry”, was likely to spark a profound investigation into its applicability in the literary realm. The discussion surrounding the applicability of MT to literature had primarily been in conceptual terms. However, Toral and Way proficiently crafted a compelling case for the use of empirical methodologies as an essential step in evaluating MT’s suitability for literary translation.

Until recently, scepticism prevailed within computational linguistics and translation studies. During the era when statistical MT was the state-of-the-art technology, research outcomes offered little promise (Hoover & Sommer, 2010; Jones & Irvine, 2013). The growing optimism in recent years can be attributed to advancements in neural MT, which have been greatly enhanced through machine learning techniques and transformer

architectures (Toral & Way, 2014, 2018; Voigt & Jurafski, 2012). These improvements not only result in higher-quality translations, but also open up opportunities for advanced customisation (Guerberof-Arenas & Toral, 2022). Recent research has demonstrated the value of feeding MT engines with tailored content (literary texts), optimizing their performance. Furthermore, in the domain of literary MT, exciting experiments are underway to explore the translation of textual characteristics, including rhyme, meter, and metaphor, showcasing the more nuanced and artistic approach to MT (Genzel et al., 2010; Van de Cruys, 2022). Nonetheless, optimism has been somewhat curbed, as research has indicated that the creativity of this cutting-edge technology is still lagging behind (Guerberof-Arenas & Toral, 2022). Therefore, it is exceptionally interesting to note that generative AI has recently been added as an option to the translation toolbox. While initial research suggests that generative AI applications may not yet produce outstanding translations, they are regarded for the creativity they exhibit (Lyu, 2023). These developments indicate that the time appears ripe for a contemplation of MT as a means to enrich literary landscapes.

Machine Translation's Promises

First, the various possibilities that MT offers will be examined. A distinction will be made between the advantages intrinsic to the technology itself and the social and cultural benefits of using MT in a literary context.

One of the key advantages intrinsic to MT is its cost-effectiveness. MT's ability to operate beyond the confines of economic viability, intimated by Besacier as early as 2014, is transformative. Lowering translation costs can be crucial in a literary market where the financial risks of translating works are often prohibitive. Countries with relatively favourable cultural infrastructures are usually governed by the laws of marketability, so translation often gravitates towards works that promise commercial success, leaving a vast array of

literature untranslated (European Commission, 2022a). Lowering the economic threshold for translation makes it financially feasible and more attractive to publish literature from less commonly spoken languages and lesser-known genres. Furthermore, in many parts of the world, infrastructures are simply lacking, and translation is an even more precarious endeavour. MT can make a difference in these settings, not only by affordably increasing the volume of translations but also by providing a general cultural boost to local cultures. In this way, MT can directly contribute to the cultural edification or *Bildung* within (hyper)peripheral cultures with weaker structures (Rivière, 2017). By lowering the economic threshold, MT opens the door to literature from diverse cultures that might otherwise never find a place in the global literary market. This inclusivity is essential for achieving the ideals of *Weltliteratur*, ensuring that diverse cultural narratives are accessible and appreciated worldwide.

Another intrinsic benefit of the use of MT within a literary context is its speed. Compared to traditional methods, involving human translation, MT allows for quicker translation and higher rates of turnaround, which can be crucial in maintaining the topical relevance of works in translation. For publishers, a speedy translation is often particularly advantageous for titles with contemporary, historical, and socio-cultural relevant themes (Trentacosti & Pilcher, 2021). Additionally, MT can expedite the production of translations of best-selling authors, enabling near-simultaneous multilingual releases, which is particularly valuable in maintaining the relevance and marketability of these works.

Viewed from a socio-cultural vantage point, MT can also serve as a cultural barometer for publishers. By monitoring the uptake of MT titles, publishers can gain insights into emerging genres and cultures, allowing them to adjust their marketing strategies accordingly. This information can be used to commission high-quality retranslations of MT titles or produce follow-up titles through skilled literary translators. Such market-response

strategies would reduce financial risks associated with translated titles while maintaining the publisher's role as a cultural gatekeeper—thereby nourishing (rather than devouring) the translation profession.

Another important socio-cultural factor is the availability of resources. As mentioned, the translation of literary works is traditionally constrained by political, and economic factors. A factor that has not been touched upon, but that can be said to play a paramount role in the selection of translation is human resources. Available human resources are limited, as literary translators tend to be more adept in a select number of working languages. Since political and economic dynamics create a demand for specific working languages, diversity is usually restricted, as training programs focus on languages that are of political or economic interest, thus perpetuating the status quo. MT can assume a pivotal role in the democratisation of literature, primarily because it offers a broader palette of working languages.

Over the past few years, initiatives have been rolled out to ensure that MT systems cover less commonly taught or translated languages (lesser-known or less-resourced languages). The No Language Left Behind (NLLB Team, 2022) initiative is a prime example of how MT supports underserved linguistic communities and preserves cultural heritage. NLLB is focused on prioritizing the needs of low-resource language communities, redressing power relations and creating a more equitable digital space. NLLB recently reported on advancements in improving MT for low-resource and multidialectal translation: their NLLB-200 model, which covers 202 languages, is believed to outperform baseline models, particularly in non-English translation directions, demonstrating potential for quality MT across numerous languages. Their approach is said to help in saving languages from extinction (so-called “endangered languages”), and in enriching the global linguistic landscape. Initiatives like NLLB show that MT holds potential

to be a powerful tool in broadening linguistic and cultural horizons. It can make literature more inclusive and accessible, irrespective of human resources or the economic or political weight it carries in the global arena.

A final argument in favour of MT use in literary translation is its potential to reshape and enrich the socio-professional landscape. As mentioned, traditionally speaking, literary translation has been the domain of a select group of literary translators working with a limited range of languages. Interestingly, MT has given rise to new roles that have contributed to the dissemination of often underrepresented literature (including in genres publishers consider less economically attractive). Fan translation has long existed (O'Hagan, 2009), but it only recently started to influence the literary world (Zhang, 2023). Traditionally, user-generated translation, a trend that has been significantly amplified by globalisation and the digitisation of media, has been dominated by a multilingual fanbase. In recent years, however, improvements in the quality of MT output have led to the emergence of the “monolingual translator” (Zhang, 2023), marking a shift in the literary landscape. While there are valid questions about the methods and skills of fan translators, it is clear that translation is gaining a broader base of support through an increase in resources and a diversification of voices (Rivière, 2017). Minako O'Hagan argues that fan translation often involves subcultural knowledge and high engagement (2009, 2020). Fan translators, whether multilingual and producing translations “from scratch” or monolingual and relying on MT in target text production, are creating a space for a greater diversity of voices and multiple perspectives in culture. This development enhances the multi-voiced and multiperspective nature of culture, opening up literature to a wider range of interpretations and understandings—owing to the broadening reach of MT. Viewed as such, MT emerges as an important instrument in democratizing access to literature, facilitating a more inclusive literary world where

previously marginalised voices and narratives gain visibility.

Machine Translation's Pitfalls

Next, the significant challenges and limitations that come with the use of MT will be explored. A distinction will be made between intrinsic limitations related to the technology itself and extrinsic social, cultural, and ethical concerns. A discussion of challenges and limitations is crucial to temper optimism with regard to MT.

First of all, it seems wise to reconsider the concept of “accessibility”, if we are to make great claims about MT’s potential to democratise access. “Accessibility” pertains firstly to the physical realm, encompassing access to locations, services, and technologies (European Commission, 2021). This aspect of accessibility ensures that every individual can fully engage with various aspects of society. Secondly, accessibility involves facilitating the availability of diverse forms of information, including textual, auditive, and visual media (Neves, 2022). Human rights bodies have recognised the fundamental and legal significance of the right to freedom of information, underscoring the necessity of effective legislation to uphold this right, and highlighting its role in promoting an informed and empowered society. This legal recognition extends the scope of accessibility to encompass equitable access to cultural content (Rivas Carmona & Ávila Ramírez, 2023).

In literary translation, accessibility acquires a somewhat unique dimension. Language barriers of all sorts often impede access, making (interlingual, intralingual, and intersemiotic) translation a critical means of achieving accessibility. In the realm of literature, the nature of what one seeks access to differs from most forms of translation. Unlike straightforward pragmatic texts, literature tends to involve a deeper engagement with the text: what readers seek in literature is not just surface-level content, but an immersive experience, capturing its style and emotional depth (Van

Egdom et al., 2023, p. 55). This distinction draws our attention to the specific nature of MT output and highlights the challenges of providing access to the full literary experience. Assessing accessibility in the literary realm demands a nuanced understanding of the intricate relationship between form, content, and text function.

Research has shown that even if accessible literature were conceived primarily as accurately translated literature (in terms of meaning), MT reveals its limitations in translating foreign works (Vanmassenhove et al., 2021; Van Egdom et al., 2023). Despite advancements, MT struggles to render source material flawlessly. This is all the more true in a literary context: the complexity of languages (e.g. complex syntax) and the nuanced meaning (e.g. polysemy) embedded within literary works can elude the grasp of sophisticated MT systems. These shortcomings may hinder the accurate conveyance of the original text’s meaning and compromise accessibility when defined merely as content accuracy.

However, the stylistic or formal elements of literature are believed to form the crux of its appeal and depth. Literature’s richness, often emanating from intricate word choices, metaphors, and symbolism, is deeply rooted in the source language’s context. Therefore, in assessing the democratisation of access through MT, it is only fair and comprehensive to consider how well MT handles these aspects. While MT has made strides in neural processing, it seems clear that it continues to struggle in accurately replicating these stylistic subtleties: the resultant translations frequently lack the original work’s stylistic depth, leading to a distortion of the reader-experience (Ruffo, 2022; Ruthven, 2023; Van Egdom et al., 2023). This invites a dialogue on how to enhance MT’s capabilities to preserve the artistic integrity of literary works to facilitate literature accessibility.

The intertwining of literature with its cultural context further complicates access. Literary works are laden with cultural references and idiomatic

expressions unique to their source culture (Lai & Nissim, 2022; Van Egdom et al., 2023). MT systems' documented struggles to interpret these elements often leads to cultural misrepresentation. In efforts to bridge linguistic divides proposing MT as a solution, automated translations are likely to present readers with texts lacking the cultural depth and authenticity vital for comprehending the original work's splendour. Thus, MT's contribution to foreign literature accessibility may come at the cost of diluting its cultural richness. Consequently, at this point in time, MT might serve as an introductory tool to foreign literature, rather than a medium offering an immersive reading experience.

But even if MT were capable of rendering the meaning and cultural attributes of source material and of displaying some degree of literariness in automated output, concerns remain about the architecture and the algorithmic properties of MT and their potential to create a skewed representation of foreign literature. Over-reliance on MT can lead to a homogenisation of literary styles. This homogenisation can erase the (specific) "voice" and style of an author, the unicity of a literary work of art, resulting in a literary landscape devoid of diversity and original expression. Kenny and Winters (2020) highlight the risk of using an MT engine for translating literature: they observed a clear uniformity in style in MT output. This issue persists even with post-editing (PE) by qualified translators, as multiple studies have shown that the MT engine creates a "priming effect", allowing the "mechanical voice" of MT to permeate these PE texts (Castilho & Resende, 2022; Declercq & Van Egdom, 2023, p. 52; Kenny & Winters, 2020). The situation is likely to exacerbate when MT outputs are handled by non-professional bilingual or even monolingual post-editors: due to their often-inadequate grasp of the literariness of a foreign text, it is expected that the literary PE text will derive its literariness from an all too simplistic view of literature. This homogenisation effect was described as "ennoblessement" (ennoblement) by Antoine Berman (1984).

The potential for stylistic homogenisation is not the only concern when it comes to the architecture and the algorithmic properties of MT. Linguistic data imperialism also presents a profound challenge (Choudhury, 2023; Wang et al., 2023; see also Demont-Heinrich, 2011). This is exemplified by the English language's dominance in language models. The Anglocentric bias in the foundation of these models has led to a disparity in the quality of automated translation tools for less-resourced languages. Studies focusing on initiatives to enhance models for low-resource languages have underscored the limitations and biases inherent in English-dominated systems. A pressing concern in MT is the phenomenon of English-language interference—the so-called Anglocentric bias—: the over-representation of English linguistic structures, idioms, and cultural references in training data leads to a "shine-through effect" where translations are unduly influenced by English norms. Reliance on English-centric models can be expected to impede the process of capturing the nuances and complexities of less-represented languages and literary works. These works can lose their unique idiomatic expressions, stylistic nuances, and cultural references in translations that are biased towards English. Eventually, this Anglocentric bias is likely to contribute to diminished linguistic diversity (Kranich, 2014). This can result in a homogenisation not just of style, but of world literature as a whole, where diverse literary voices and perspectives are increasingly overshadowed by dominant languages and cultures.

Linguistic imperialism can be considered as just one facet of the broad issue of algorithmic bias. Time and again, research shows that these technologies are plagued by the risk of inheriting and amplifying biases from training data. For example, a growing body of research highlights how language models often exacerbate linguistic biases. This leads to an artificially impoverished language, aptly termed "Machine Translationese" (Castilho & Resende, 2022; Vanmassenhove et al., 2019;

Vanmassenhove et al., 2021). Such bias occurs because machine learning models are predisposed to reinforce prevalent patterns in their training data, often at the expense of unique expressions. Consequently, translations may favour literalism, and are found lacking in preserving lexical and syntactic diversity.

Beyond linguistic bias, MT systems also tend to exhibit cultural and societal prejudices (Vanmassenhove et al., 2018). For instance, studies on gender bias in translation from gender-neutral languages to gendered languages reveal a marked tendency towards male-oriented defaults (Savoldi et al., 2021). This trend illustrates how algorithmic biases can be said to perpetuate stereotypes that lead to misrepresentations. Moreover, in scenarios involving translations between languages with varying degrees of formality or hierarchy, MT systems tend to default to a formal tone or inadvertently reflect damaging stereotypes, particularly when source content is ambiguous (Lee et al., 2023; Niu et al., 2017). This trend shows that MT systems are susceptible to socio-cultural bias. Based on these findings, one can reach the tentative conclusion that such MT output is culturally insensitive, and prone to misinterpretation and cultural distortion. Evidently, the prevalence of bias in MT algorithms mirrors a larger issue of human bias. AI systems are, after all, a product of their developers' unconscious biases and, more importantly, of the data they are trained on.

When development teams lack diversity, training data does not adequately represent different cultures and “toxic” content is badly monitored, these disadvantages will be mirrored in AI output. This may lead to the further perpetuation of unfair standardised characterisation. These ethical implications are especially critical in literary translation, as literature is tied to cultural and linguistic roots, and biased or inaccurate translations can misrepresent entire cultures. Additionally, there is the risk of cultural appropriation, where unique cultural elements in literature are

translated without proper understanding, leading to distortion or commodification. Addressing these challenges necessitates a more inclusive and equitable approach to the development of language technologies. It is imperative to acknowledge and cater to the diversity of global languages and cultures to mitigate these risks and ensure fair representation.

But even if we are able to enhance MT output in literary translation, fine-tuning algorithms to do justice to the unique voices of authors, and adequately address biases through data cleaning and algorithmic refinement, ethical (and other) objections to MT in literary translation would still arise. Therefore, it is essential to broaden the perspective to encompass concerns extrinsic to technology itself. Excessive reliance on MT introduces intricate intellectual property issues, particularly when translations occur without the consent of rights holders (Moorkens & Lewis, 2020). It can be safely maintained that this trend encroaches upon the concept of “data sovereignty”, which underscores the rights of individuals or communities over their cultural and intellectual data (Chander & Sun, 2023). When MT systems are trained on copyrighted material without proper authorisation, developers potentially undermine the control and rights of the original creators, leading to violations of copyright laws. Moreover, the intellectual ownership of translated materials becomes a particularly contentious issue when PE is added to the equation. Relying on PE for literary translation is fraught with risks due to ambiguity surrounding the artistic origins of the target expression.

Legal frameworks are currently being put in place to address these concerns (European Commission, 2022b), but even favourable legislation may inadvertently undermine the position of translators utilizing MT. MT adoption is likely to lead to a shift in societal perception, where literary translation is increasingly viewed as less artistic. This change in perception can dilute the recognition of the translator's creative contribution impacting

the valuation of their expertise in cultural and economic terms. In other words, addressing these concerns is not just a legal imperative but also a moral one, particularly in preserving the integrity and authenticity of literary works across different languages and the integrity of the profession (European Commission 2022a).

To get an estimate of the extent to which an industry can be affected by technologisation, one only needs to glance at an adjacent domain: the Language Industry (Dam & Zethsen, 2008; Vieira, 2018). The ascendancy of MT has had profound implications for language professionals across the industry, raising concerns about job displacement and the devaluation of expertise. Initially heralded for its promise of efficiency and enhanced job satisfaction, the language industry has instead been caught in what has been dubbed “a race to the bottom”. The focus has shifted toward productivity and the acceptance of “good-enough translations”, often at the expense of translation quality and true creativity. This has not only resulted in a decline in rates but also in an increasing pressure from clients for lower costs. The translation industry’s marketplace dynamics, fuelled by rising demand and advancements like MT, have exerted a downward pressure on translation rates. This competitive environment, driven by technological disruption, poses a serious challenge to the sustainability and perceived value of human translation. It is not difficult to discern a potential parallel with the cultural sector. Significant effort is required to ensure that this situation is addressed justly in the literary field. Efforts must be focused on creating balanced frameworks that uphold the rights and contributions of human translators while integrating technological advancements responsibly.

Finally, objections to MT use can also stem from concerns about the ecological footprint of AI-driven technology (Moniz & Escartin, 2023). Language models demand considerable computational resources for their training and operation.

This processing requirement translates into high energy consumption, leading to ecological repercussions such as increased carbon emissions. For instance, a study revealed that to achieve marginal improvements in output quality, a standard neural MT system used up to 7MWh of energy in three days (Waites, 2019). This level of energy consumption is on par with the annual usage of a large, inefficient household. The environmental impact goes beyond energy use: the carbon footprint resulting from training an MT model can amount to 284 tonnes of carbon dioxide—five times the lifetime emissions of an average car. Initiatives are being deployed to develop more sustainable practices in machine learning, but Big Tech clearly needs to step up their efforts to balance the benefits of advanced MT technology with the need to reduce their carbon footprint.

Discussion

When considering the use of MT as a tool to foster *Weltliteratur*, it is essential to weigh all pros and cons, acknowledging the constant need for renegotiation. It has been argued above that the potential benefits of MT in fostering a diverse literary landscape appear to be significant. The arguments adduced under “Machine Translation’s Promises” lend credence to the belief that MT can democratise access to literature, by breaking down linguistic barriers, enabling literature from lesser-known languages to reach a wide audience, and tapping into new forms of intercultural agency. This is crucial in a world where traditional literary translation is constrained by economic and political factors, as well as by the availability of translators, limiting the range of voices that can be heard on the global stage. Initiatives like the NLLB project (NLLB Team, 2022) illustrate MT’s capability to support underserved linguistic communities and enhance cultural exchange, and to do so in a quick and cost-effective manner. Moreover, MT can provide a boost for publishers who are seeking ways to diversify their offering but are currently deterred by the economic viability of

new projects. Finally, MT can facilitate the translation and dissemination of more diverse literary works by allowing new agents, such as monocultural translators, to make their voices heard.

Despite the potential for increased access, this critical interrogation also highlighted several challenges, which must be addressed in order for MT to realise its full benefits. At the moment, MT's ability to accurately convey the nuances, style, and cultural depth of literary works seems rather limited. The stylistic richness and complex word choices that characterise literature often get lost in MT, leading to a dilution of literary style and distortion of the voices of authors. Additionally, MT systems are prone to inherent biases that can lead to a homogenisation of style and language, the perpetuation of socio-cultural stereotypes and flagrant misrepresentation of (marginalised or Indigenous) cultures, thus compromising the ideal of a *Weltliteratur* worthy of the name.

14

Beyond technological limitations, substantial socio-cultural, ethical, and ecological concerns have been raised. There are intellectual property concerns, particularly when copyrighted material is used without authorisation to train MT systems. Moreover, further language automation may also devalue the expertise of human translators, potentially leading to poorer working conditions and reduced appreciation for literary translation as an art form. Lastly, the ecological footprint of MT, due to the use of vast datasets and powerful computational resources, will lead to increased carbon emissions and energy consumption, a factor that cannot be overlooked in an era of sustainability. In short, MT may be said to hold the promise of enhancing access to a more diverse range of literary works, but it is imperative that its limitations and impacts be considered.

Conclusion

The critical interrogation in this paper underscores the nuanced potential of MT in nurturing a multilingual and multicultural literary landscape,

in line with the ideals of *Weltliteratur*. Close contact with different linguistic and cultural backgrounds, as emphasised by Pettigrew (1998) and Visbal (2009), is crucial for the formation of intercultural relations, the erosion of stereotypes, and the establishment of empathy and solidarity. However, in reality, contact is often hindered by numerous factors, restricting readers' exposure to cultural perspectives. Recently, MT seems to have emerged as a beacon of hope in this scenario: it stands as a promising tool for democratizing the global book market and bridging linguistic and cultural divides. Advancements in language technology seem to go hand in hand with the digitalisation of the book market, which further enhances the feasibility of publishing works from underrepresented languages, potentially leading to the further emancipation of *Weltliteratur*.

Nevertheless, the deployment of MT in literature, as a driver of linguistic and cultural diversity, is fraught with challenges that must be addressed. Issues like text quality, representation, algorithmic bias, and legal and ecological concerns cannot be overlooked. Publishers and policymakers must make balanced decisions when considering language technology, a task complicated by the complexity of the issue and the relative lack of concrete empirical data on the impact of MT in the literary realm. This task is further complicated by the unpredictable nature of AI advancements. Rapid developments in AI underscore the need for ongoing dialogue and adaptive strategies across all cultural domains.

In conclusion, as we move forward, it remains imperative to ensure that technological evolution in the field of literature respects and augments the concept of *Weltliteratur*. Evidently, this will require continuous research, an open dialogue, and a flexible approach to technology application, always keeping in mind the overarching goal of creating a truly multilingual and multicultural global literary landscape without disregard for fellow human beings (and the expertise they bring to the table) and the environment. In this context, a balanced

approach is essential: one that weighs both the benefits and the challenges of MT which could foster or hinder the development of a diverse and inclusive literary world. In essence, the journey towards a *Weltliteratur* worthy of the name is ongoing, rich with promise, but also requires careful consideration to realise its full potential.

References

- Ackermann, J. P. (1835). *Gespräche mit Goethe in den Letzten Jahren seines Lebens*. Retrieved on May 22, 2022, from <https://www.projekt-gutenberg.org/eckerman/gesprche/gsp1075.html>
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger : culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Gallimard.
- Besacier, L. (2014). Traduction automatisée d'une oeuvre littéraire : une étude pilote. *21ème Traitement Automatique des Langues Naturelles, Marseille, 2014* (pp. 389–394). <https://aclanthology.org/F14-2001.pdf>
- Boiserée, S. (1862). *Sulpiz Boiserée*. Gottalcher Verlag.
- Casanova, P., & Jones, M. (2013). What is a dominant language? Giacomo Leopardi: Theoretician of linguistic inequality. *New Literary History*, 44(3), 379–399. <https://doi.org/10.1353/nlh.2013.0028>
- Castilho, S., & Resende, N. (2022). Post-editese in literary translations. *Information*, 13(2), 66. <https://doi.org/10.3390/info13020066>
- Chander, A., & Sun, H. (2023). Sovereignty 2.0. *Vanderbilt Law Review*, 55(2), 283. <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vjtl/vol55/iss2/2>
- Choudhury, M. (2023). Generative AI has a language problem. *Nature Human Behaviour*, 7(11), 1802–1803. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01716-4>
- D'haen, T. (2012). *The Routledge Concise History of World Literature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803752>
- D'haen, T., Domínguez, C., & Thom, M. (Eds.). (2004). *World literature. A reader*. Routledge.
- Dam, H. V., & Korning Zethsen, K. (2008). Translator status—A study of Danish company translators. *The Translator*, 14(1), 71–96. <https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799250>
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature?* Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691188645>
- Declercq, C., & Van Egdom, G. W. (2023). No more buying cats in a bag. Literary translation in the age of language automation. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 21, 49–62. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.407>
- Declercq, C., & Van Egdom, G. W. (forthcoming). Reception beyond the resourced perceptron. Beyond the strictest computation of the general proportion. In *Technology, power & society*. Brill.
- Demont-Heinrich, C. (2011). Cultural imperialism versus globalization of culture. *Sociology Compass*, 5(8), 666–678. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00401>
- European Commission. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. Publication office of the European Union. Employment, social affairs & inclusion - European commission (europa.eu).
- European Commission (2022a). *Translators on the Cover: Multilingualism & Translation*: Report of the open method of coordination (OMC) Working Group of EU Member State Experts. Publications office of the European Union.
- European Commission. (2022b). *The articles of the EU Artificial Intelligence Act*. [https://www.artificial-intelligence-act.com/Artificial_Intelligence_Act_Articles_\(Proposal_25.11.2022\).html](https://www.artificial-intelligence-act.com/Artificial_Intelligence_Act_Articles_(Proposal_25.11.2022).html)
- Even-Zohar, I. (Ed.) (1990). Polysystem studies [special issue]. *Poetics Today*, 11(1), 9–26. <https://doi.org/10.2307/1772666>
- Franssen, T. (2015). *How books travel: Translation flows and practices of Dutch acquiring editors and New York literary scouts, 1980–2009* [Doctoral dissertation]. University of Amsterdam, The Netherlands. https://pure.uva.nl/ws/files/2415678/156492_Franssen_thesis_met_cover.pdf
- Genzel, D., Uszkoreit, J., & Och, F. (2010). Poetic statistical machine translation: Rhyme and meter. *Proceedings of the 2010 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 158–166). Association for Computational Linguistics.
- Giusti, F., & Robinson, B. L. (Eds.). (2021). *The Work of World Literature*. ICI Berlin Press. <https://doi.org/10.37050/ci-19>
- Grbić, N. (2013). Bibliometrics. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (vol. 4, pp. 20–24). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.4.bib2>

- Guerberof-Arenas, A., & Toral, A. (2022). Creativity in translation. Machine translation as a constraint for literary texts. *Translation Spaces*, 11(2), 184–212. <https://doi.org/10.1075/ts.21025>
- Hadley, J. L., Taivalkoski-Shilov, K., Teixeira, C., & Toral, A. (Eds.). (2022). *Using technologies for creative-text translation*. Routledge.
- Heilbron, J., De Nooy, W., & Tichelaar, W. (Eds.). (1995). *Waar in een klein land. Nederlandse cultuur in internationaal verband*. Prometheus.
- Heilbron, J. (1999). Towards a sociology of translation: Book translations as a cultural world-system. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429–444. <https://doi.org/10.1177/136843199002004002>
- Heilbron, J. & Sapiro, G. (2002). Traduction, les échanges littéraires internationaux. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (144), 3–5. <https://doi.org/10.3917/arss.144.0003>
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2007). Outline for a sociology of translation. Current issues and future prospects. In M. Wolf & A. Fukari (Eds.), *Constructing a Sociology of Translation* (pp. 93–107). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.74.07hei>
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2018). Politics of translation: How states shape cultural transfers. In D. Roig-Sanz & R. Meylaerts (Eds.), *Literary translation and cultural mediators in 'peripheral' cultures* (pp. 183–208). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78114-3_7
- Hoover, C., & Sommer, H. (2010). Automated translation of Chinese-to-English creative literature. Minds@UW, student research day. University of Wisconsin, USA. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/47395>
- Janssen, E. (2022). *Translations and prizes: Two modes of consecration. A comparative study about the impact of literary prizes on translation flows* [Unpublished MA dissertation]. KU Leuven.
- Jones, R., & Irvine, M. (2013). The (un)faithful machine translator. *Proceedings of the 7th Workshop on Language Technology for Cultural Heritage* (pp. 96–101). Sofia, Bulgaria: Social sciences, and humanities.
- Kalinowski, I. (2002). La vocation au travail de traduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (144), 47–55. <https://doi.org/10.3917/arss.144.0047>
- Kenny, D., & Winters, M. (2020). Machine translation, ethics and the literary translator's voice. *Translation Spaces*, 9(1), 123–149. <https://doi.org/10.1075/ts.00024.ken>
- Kranich, S. (2014). Translations as a locus of language contact. In *Translation: A Multidisciplinary Approach* (pp. 96–115). Springer. https://doi.org/10.1057/9781137025487_6
- Lai, H., & Nissim, M. (2022). Multi-figurative language generation. In *Proceedings of the 29th International Conference on Computational Linguistics* (pp. 5939–5954). Gyeongju, Republic of Korea: International committee on computational linguistics.
- Lee, S., Moon, H., Park, C., & Lim, H. (2023). Improving formality-sensitive machine translation using data-centric approaches and prompt engineering. *Proceedings of the 20th International Conference on Spoken Language Translation (IWSLT 2023)* (pp. 420–432). <https://doi.org/10.18653/v1/2023.iwslt-1.40>
- Lyu, C., Xu, J., & Wang, L. (2023). New trends in machine translation using large language models. Retrieved from https://lyuchenyang.github.io/blog/mt_using_llms.html
- Moniz, H., & Parra Escartín, C. (2023). *Towards responsible machine translation: Ethical and legal considerations in machine Translation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14689-3>
- Moorkens, J., & Lewis, D. (2019). Copyright and the reuse of translation as data. In M. O'Hagan (Ed.), *The Routledge handbook of translation and technology* (pp. 469–481). Routledge, Taylor and Francis group. <https://doi.org/10.4324/9781315311258-28>
- Neves, J. (2022). Translation and accessibility: The translation of everyday things. In *The Routledge handbook of translation and methodology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158945-31>
- Niu, X., Martindale, M., & Carpuat, M. (2017). A study of style in machine translation: Controlling the formality of machine translation output. *Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 2814–2819). Copenhagen, Denmark: Association for computational linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D17-1299>
- NLLB Team. (2022). *No language left behind: Scaling human-centered MT*. <https://arxiv.org/abs/2207.04672>
- O'Hagan, M. (2009). Evolution of user-generated translation: Fansubs, translation hacking, and crowdsourcing. *The Journal of Internationalization and Localization*, 1(1), 94–121. <https://doi.org/10.1075/jial.1.04hag>
- O'Hagan, M. (2020). Translation and technology: Disruptive entanglement of human and machine. In M.

- O'Hagan (Ed.), *The Routledge handbook of translation and technology* (pp. 1–18). Routledge.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Rivas Carmona, M. D. M., & Ávila Ramírez, R. (2023). Hacia una traducción literaria accesible para personas con discapacidad auditiva: ¿puede la TA escrita o signada transmitir la “literariedad” del lenguaje poético? *Revista Tradumática. Tecnologías de la Traducción*, 21, 265–299. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.339>
- Rivière, M. (2017). Plurilingual reading practices in a global context: Circulation of books and linguistic inequalities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(2). <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.2.9>
- Rothwell, A., Way, A., & Youdale, R. (Eds.). (2024). *Computer-assisted literary translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003357391>
- Ruffo, P. (2022). Collecting literary translators' narratives: Towards a new paradigm for technological innovation in literary translation. In J. L. Hadley, K. Taivalkoski-Shilov, C. S. C. Teixeira, & A. Toral (Eds.), *Using technologies for creative-text translation* (pp. 18–39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003094159-2>
- Ruthven, K. (2023). Resources in translation: Towards a conceptual and technical apparatus. *ZDM—Mathematics Education*, 55(3), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01392-0>
- Sagnol, M. (2003). *Tragique et tristesse. Walter Benjamin, Archéologue de la Modernité*. Cerf.
- Sapiro, G. (2003). The literary field between the state and the market. *Poetics*, 31, 441–464. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2003.09.001>
- Savoldi, B., Gaido, M., Bentivogli, L., Negri, M., & Turchi, M. (2021). Gender bias in machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 845–874. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00401
- Scherr, J. (1869). *Bildersaal der Weltliteratur*. A. Kröner. Retrieved on May 20, 2022, from <https://archive.org/details/bildersaalderwe01schgoog>
- Strich, F. (1957). *Goethe und die Weltliteratur*. Francke. Retrieved on May 20, 2022, from <https://archive.org/details/goetheunddiewelt0000stri/page/n1/mode/2up>
- Toral, A., & Way, A. (2014). Is machine translation ready for literature? *Translating and the Computer*, 36, 174–176.
- Toral, A., & Way, A. (2018). What level of quality can neural machine translation attain on literary text? In J. Moorkens, S. Castilho, F. Gaspari, & S. Doherty (Eds.), *Translation quality assessment: From principles to practice* (pp. 263–287). Springer international publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7_12
- Trentacosti, G., & Pilcher, N. (2021). Dealing with the competition of English-language export editions: Voices from the Dutch trade book market. *Publishing Research Quarterly*, 37(3), 278–292. <https://doi.org/10.1007/s12109-021-09798-6>
- UNESCO [world commission on the ethics of scientific knowledge and technology]. (2019). *Preliminary study on the ethics of artificial intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823>
- Van de Cruys, T. (2022). Constraint-based neural architectures for the translation of literary texts. Paper presented at the network of interdisciplinary translation studies in the Netherlands and Flanders (NITS) Conference, Groningen, Netherlands.
- Van Egdom, G. W., Kosters, O., & Declercq, C. (2023). The riddle of (literary) machine translation quality. *Revista Tradumática*, 21, 129–159. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.345>
- Van Es, N., & Heilbron, J. (2015). Fiction from the periphery: How Dutch writers enter the field of English-language literature. *Cultural Sociology*, 9(3), 296–319. <https://doi.org/10.1177/1749975515576940>
- Van Voorst, S. (1997). *Weten water in de wereld te koop is: Vier Nederlandse uitgeverijen en hun vertaalde fondsen (1945–1970)*. Sdu Uitgevers.
- Vanmassenhove, E., Hardmeier, C., & Way, A. (2018). Getting gender right in neural machine translation. *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 3003–3008). Brussels, Belgium: Association for computational linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D18-1334>
- Vanmassenhove, E., Shterionov, D., & Way, A. (2019). *Lost in translation: Loss and decay of linguistic richness in machine translation*. <https://arxiv.org/abs/1906.12068>
- Vanmassenhove, E., Shterionov, D., & Gwilliam, M., (2021). Machine translationese: Effects of algorithmic bias on linguistic complexity in machine

- translation. *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 220302213). Association for computational linguistics (ACL). <https://doi.org/10.18653/v1/2021.eacl-main.188>
- Veit, M. (1834). *Saint Simon und der Saintsimonismus: allgemeiner Völkerbund und ewiger Friede*. Brockhaus.
- Vieira, L. Nunes (2018). Automation anxiety and translators. *Translation Studies*, 13(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14781700.2018.1543613>
- Visbal, O. (2009). *The erosion of stereotypes through intercultural exchange programs: Testing Pettigrew's contact theory* [unpublished doctoral dissertation]. University of Hamburg. <https://d-nb.info/1010757733/34>
- Voigt, R., & Jurafski, D. (2012). Towards a literary machine translation: The role of referential cohesion. In D. Elson, A. Kazantseva, R. Mihalcea, & S. Spakowicz (Eds.), *Workshop on Computational Linguistics for Literature*: June 2012, Montréal, Canada (pp. 18–25). Association for computational linguistics. <https://aclanthology.org/W12-2503/>
- Waites, W. (2019). Efficiency, energy use, and sustainability in machine translation. In *TAUS*. <https://www.taus.net/resources/blog/efficiency-energy-use-and-sustainability-in-machine-translation>
- Wang, Y., Sun, Z., Cheng, S., Zheng, W., & Wang, M. (2022). Controlling styles in neural machine translation with activation prompt. ArXiv preprint arXiv:2212.08909. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.findings-acl.163>
- Zhang, S. (2023). Machine translation of Chinese internet literature: Infringement, exploitation or empowerment. *Revista Tradumàtica*, 21, 160–183. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.340>

How to cite this article: Van Egdome, G. W. (2024). Bridging linguistic divides? A critical exploration of machine translation's role in fostering cross-cultural accessibility of literature. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e15356102. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356102>

BOOK REVIEWS



Title: Edificio García - Barranquilla

Technique: Watercolor on paper

Dimensions: 70 x 50 cm

2018

RESEÑA: *THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF MULTILINGUALISM*

María Luisa Valencia

Asistente editorial, *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura, Universidad de Antioquia, Colombia.
luisa.valencia@udea.edu.co

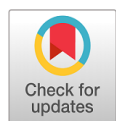
Título: *The Routledge handbook of multilingualism* (2.º ed.)

Editores: Carolyn McKinney, Pinky Makoe y Virginia Zavala

Año de publicación: 2024

N.º de páginas: 526

Editorial: Routledge



Doce años después de la primera edición de su manual de multilingüismo, Routledge publica esta segunda edición; un proyecto al parecer incierto, como lo hacen notar Carolyn McKinney, Pinky Makoe y Virginia Zavala, a cargo de la edición. Estos reconocidos académicos de Sudáfrica y Perú se preguntaron, frente a los cambios radicales en el panorama de estudios del multilingüismo en el transcurso de este tiempo, si el multilingüismo se salió de su curso y estamos viendo la última edición de este compendio. La incertidumbre responde a los cuestionamientos sobre el término, los métodos, enfoques y conceptos en este campo.

En respuesta a esto, y reconociendo la parcialidad de todos los sistemas de conocimiento y por ende la necesidad de incluir nuevas perspectivas, los editores buscaron aportes y colaboradores que contribuyeran a descentrar el “Norte global” y la mirada eurocéntrica en el campo. En este cambio de enfoque, se pidió a los autores diversidad geográfica en su revisión de trabajos de investigación, bibliografía citada y recomendada de académicos del Sur global en lenguas diferentes al inglés, y una reflexión sobre su posicionalidad y posicionamiento geopolítico. Al mismo tiempo, se invitó a académicos del Norte global a escribir en coautoría con investigadores del Sur global. Con esto buscaron cambiar la percepción del Norte global como lugar de la teorización y el Sur global como el campo de trabajo.

El resultado, como lo destaca en su epílogo Marilyn Martin Jones, quien coordinó la primera edición, es que el actual compendio sobre multilingüismo pasó de 46 a 65 colaboradores y de 19 artículos con un solo autor en la edición original a solo 7 con un solo autor en esta nueva versión, mientras que los demás contaron con 2 o más autores, lo que —destaca— involucró la colaboración y el diálogo entre académicos. Para promover aún más el diálogo entre estas miradas, se incluyó al final de cada capítulo una sección de “Tópicos

Recibido: 2024-02-15 / Aceptado: 2024-10-14 / Publicado: 2024-10-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358601>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 Internacional, de Creative Commons



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-5, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

relacionados”, en los que se enumeran los capítulos que complementan o contrastan lo tratado en cada apartado.

Si la primera edición, publicada en 2012 (Martin-Jones *et al.*), analizó el campo del multilingüismo desde las perspectivas etnográfica y posestructuralista, esta nueva edición reconoce la insuficiencia de delimitar las lenguas definidas como tales y amplía las dimensiones de las lenguas. Estos cambios de paradigma traen consigo cambios en los términos para describir el contacto entre lenguas. Desde la definición misma de multilingüismo, hasta la óptica desde la que se ha estudiado el tema, este compendio (*handbook*) sobre los estudios del multilingüismo da un giro radical en un intento por dar cuenta del panorama de este campo de estudios.

Así, el libro se divide en cinco partes, que reflejan las preocupaciones antes citadas, al abrir con una parte sobre colonialidad y multilingüismo para seguir con la definición de conceptos y teorías claves sobre el multilingüismo, y desplegar la relación del multilingüismo en tres ámbitos claves: la educación, el cambio social y cultural, y la vida pública. Estas divisiones parecen ampliar las relaciones entre el multilingüismo y los aspectos de la vida, a tono con la necesidad establecida de estudiar el lenguaje en su materialidad sin deslindarlo de otras manifestaciones de la vida, a diferencia de la edición de 2012, más orientada al estudio de los discursos en torno al multilingüismo y los contextos de uso.

La sección sobre colonialidad y multilingüismo abre con el reconocimiento de la importancia de las perspectivas coloniales y las epistemologías del Sur para enriquecer y ampliar los relatos existentes sobre multilingüismo desde las perspectivas crítica y posestructuralista. Por esa razón, ofrece teorizaciones de la coexistencia de múltiples ontologías del lenguaje, el multilingüismo y las interrelaciones humano-material-más que humano. Esta parte recoge algunos capítulos de la primera edición, como el capítulo 1, de Indika Liyanage y Suresh

Canagarajah, que estudia la tradición translingüe precolonial en el sudeste asiático sobre el multilingüismo previo a la colonización en esta región y la persistencia de la mirada colonial, y el capítulo 2, por Sifree Makoni y Alastair Pennycook, que llama a profundizar la decolonización del multilingüismo para entender las múltiples ontologías lingüísticas y otros multilingüismos. Para complementar estos, los editores eligieron un caso de prácticas multilingües y multimodales de grupos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe como formas de resistencia anticolonial (capítulo 3, de Mario E. López-Gopar, Lorena Córdova-Hernández y Jorge Valtierra Zamudio). El cuarto capítulo (por Frances Kvietok Dueñas y Sofía Chaparro) denuncia las ideologías raciolingüísticas en escuelas bilingües en Estados Unidos y en una escuela secundaria de Perú, mientras el capítulo 5 (de Ruanni Tupas) cierra estos análisis en nota decolonial con un análisis de las variedades de inglés (*World Englishes*) en el Sur global, mostrando cómo las posiciones racializadas y etnicizadas de los hablantes se expresan en la valoración desigual de las variedades de inglés.

En la segunda parte, se revisan los avances en el campo, problematizando la noción de multilingüismo, cuestionando la mirada de las lenguas como entidades enumerables y delimitadas, la representación de las sociedades multilingües como las que usan lenguas definidas y separadas, y el sujeto multilingüe como quien domina varias lenguas definidas. Al mismo tiempo se señalan cambios de paradigma y nuevos lenguajes de descripción para abordar fenómenos lingüísticos cotidianos no estudiados previamente. Igualmente, hacen énfasis en las implicaciones del colonialismo lingüístico en las actuales jerarquías lingüísticas racializadas, analizan las implicaciones de teorizar sobre el lenguaje en su materialidad, apelando a marcos consolidados como el nuevo materialismo y el poshumanismo.

Los editores destacan el capítulo “Materialidades y ontologías. Pensar el multilingüismo desde la materialidad del lenguaje, el poshumanismo y el nuevo materialismo” (cap. 6, de Catherine Kell y

Gabriele Budach), en cuanto propone repensar el lenguaje desde la materialidad del lenguaje y el descentramiento de lo humano, un abordaje que bebe de los campos de la “materialidad del lenguaje” y el poshumanismo, los cuales ponen el énfasis en lo ontológico. Todo esto, señalan los editores, revela intentos por incluir el cuerpo en la creación de sentido multilingüe y el espacio en el análisis de las interacciones, incluso la comunicación de plantas y animales. Todo esto contribuye a difuminar los límites entre las lenguas y a su paso erosiona las jerarquías basadas en relaciones de poder entre las culturas.

El capítulo 7 contribuye a repensar el objeto de estudio, ante la demostrada insuficiencia de los términos para describirlo. Aquí está el caso del *code switching* o cambio de código y sus implicaciones ideológicas, como hacen notar los editores comparándolo con el translenguaje (*translanguaging*), en cuyo marco se enumeran toda una serie de nuevos términos que describen fenómenos que estaban fuera de discusión hace una década.

En este punto, destacan los investigadores la necesidad de “espacios funcionales de respiración”, como espacios monolingües de uso de las lenguas minorizadas, citando el caso del vasco (capítulo 7, por Marianne Turner y Angel M. Y. Lin). El translenguaje y la transemiotización, afirman Turner y Lin, pueden usarse para describir las maneras como se comunican las personas, en lugar de abstraer diferentes lenguas de esos procesos comunicativos. Este abordaje es aplicable en el trabajo con hablantes bilingües o multilingües, y puede contribuir a alterar las jerarquías lingüísticas. En este punto, los editores hacen notar que los casos en los que un paradigma translingüístico impide la política de reconocimiento son un recordatorio importante de la necesidad de contextualizar los conceptos usados en la sociolingüística como productos de formaciones sociohistóricas.

Entre los lenguajes de descripción recientes, los editores advierten que el translingüismo puede poner en riesgo la promoción de lenguas

marginadas o menos fuertes (algo que se estudia en detalle en el capítulo 9: “Lenguas indígenas y derechos educativos”, de Stephen May), lo que incluye las lenguas de señas y procesos de revitalización de las lenguas indígenas.

Los editores señalan la colonialidad de la lengua y la necesidad de decolonizar las metodologías y teorizar las ontologías —en especial las indígenas, largamente enmudecidas— como la base de una deconstrucción y reconstrucción de las nociones de lengua y multilingüismo.

Al giro ontológico en el estudio del multilingüismo, con la decolonialidad y las teorías del Sur, contribuyen las teorías de la materialidad de la lengua en contraposición al representacionalismo heredado de la Ilustración que llevó a una reificación de la gran división entre culturas orales y letradas o el deslinde entre el mundo y su representación a través del lenguaje. En la misma línea, el capítulo 10 (Ciudadanía lingüística, de Christopher Stroud) revisa conceptos como el translenguaje, la multimodalidad y los repertorios, para hablar de repertorio semiótico, repertorios espaciales, transemiotización, multisensorialidad y multilingüismo como un “sensorium”. En este capítulo, Stroud describe la ciudadanía lingüística como “un intento por trabajar sobre un modelo que permita al lenguaje moverse por las complejidades de un mundo difícil en la convivencia con Otros diferentes” (p. 144). El autor estudia este fenómeno en tres viñetas en comunidades sudafricanas y termina reflexionando sobre el multilingüismo a la luz de la ciudadanía lingüística, que ofrece un espacio de empoderamiento a comunidades subordinadas.

En el campo de la revitalización lingüística y las políticas educativas, no se supera el binario de la fijeza o la fluidez de la lengua, de la utilidad de las lenguas nombradas y fijas, y de la heteroglosia del lingüismo. Ya el capítulo 8, revisaba la multimodalidad en relación con el multilingüismo en los campos de la lingüística aplicada y la sociolingüística y pronosticaba que estos campos ampliarán el uso de recursos semióticos para la creación de significado en el futuro.

El capítulo 11, “Literacidades multilingües” (de Doris S. Warriner, Anjanette Griego y Agra Rajapakse), explora los cambios introducidos por los avances teóricos y metodológicos en el campo sobre la investigación de prácticas sociales entre personas multilingües. En lugar de considerar la oralidad y la literacidad como opuestos, contempla aspectos como el discurso, la ideología y el poder en su análisis interaccional y situacional de los contextos.

En el capítulo 12, “Multilingüismo digital”, Sirpa Leppänen y Shaila Sultana propenden por un análisis amplio y matizado de los diversos “recursos lingüísticos, multimodales y culturales” puestos en marcha en las prácticas digitales. El capítulo analiza aspectos como la identidad, las regulaciones y políticas en este campo, los discursos de odio y el pánico moral, el multilingüismo digital al servicio de los ismos, la resistencia, y la enseñanza de lenguas sin perder de vista la justicia social.

4

La sección sobre Multilingüismo y educación abre con un capítulo sobre “Educación indígena y multilingüismo: perspectivas globales y experiencias locales”. Aquí Susana Ayala, Julieta Briseño-Roa y Elsie Rockwell recogen experiencias de varios países para analizar tres aspectos: un replanteamiento de la noción de lengua, la educación infantil en entornos multilingües y los dilemas de la estandarización de las lenguas. Las autoras llaman la atención sobre el reto de superar el estigma y la racialización asociados a los pueblos indígenas como condición necesaria para promover la continua vitalidad de sus lenguas en el contexto de la educación formal.

Los capítulos 14 a 17 presentan casos de multilingüismo en diferentes contextos. El capítulo 14, situado en el África subsahariana, que muestra la colonialidad lingüística de las políticas y prácticas lingüísticas en el periodo poscolonial. En el capítulo 15, Prem Phyak, Maite T. Sánchez, Leketi Makalela y Ofelia García describen cuatro historias de colonización y dominación sobre hablantes indígenas y minorizados, en Nepal, Perú, Sudáfrica y Estados Unidos para proponer formas de decolonizar la educación respetando

las epistemologías y prácticas lingüísticas de las comunidades.

En el capítulo 16, se analizan prácticas educativas multilingües en la educación superior en Sudáfrica por medio de tres casos en los que se visibilizan las lenguas no hegemónicas, se usa el translingüismo para el activismo lingüístico y la crítica, y se examina la pedagogía translingüe en la comprensión de textos académicos en inglés con el fin de cuestionar la (re)producción de “ideologías dominantes monoglósicas y monolingües anglonormativas” y discutir las implicaciones epistémicas, ontológicas y de justicia social en los estudiantes.

El capítulo “Pedagogías translingües en el Sur global” repasa las prácticas translingües en las aulas de clase, en la evaluación, así como las intervenciones translingües y en las clases de ciencias. Los autores llaman la atención sobre la necesidad de formar a los futuros docentes en la superdiversidad de sus comunidades por fuera de los campus universitarios y en el potencial del translingüismo para promover la interconectividad entre hablantes de distintas lenguas.

Esta parte cierra con un estudio que toca la educación a distancia, problemas de equidad y disparidades en la educación formal, el acceso a tecnologías y materiales lingüísticos y el impacto en los diferentes actores educativos en el contexto de la pandemia de COVID-19.

La parte 4, el “Multilingüismo y el cambio social y cultural”, amplía la perspectiva hacia los ámbitos económicos, los modos de gobernanza, la investigación y la comunicación académicas globales, expresiones musicales contraculturales, como el hip hop, y los medios de comunicación.

Otro aspecto que ha influido en la investigación sobre el multilingüismo es la economía política, en especial la ideología neoliberal, que ha permeado todos los aspectos de la existencia. Así, los discursos y prácticas multilingües se examinan a la luz de temas como la acumulación de capital, ganancia,

comoditización y movilidad social (capítulo 19, de Luisa Martín Rojo). El multilingüismo ha tenido un rol en campos económicos, como el turismo, el mercado laboral, la provisión de servicios, los centros de atención al cliente y las organizaciones no gubernamentales —algo que los editores reconocen que se ha desarrollado en relación con Europa y las dinámicas sociales del Norte global—. Para los editores, si bien el multilingüismo es un lugar de lucha para la producción de la diferencia y las jerarquías inherentes y para acceder a los recursos simbólicos y materiales de la sociedad, también puede reproducir la dominación y la explotación, como se observa en la despolitización de la identidad indígena en las políticas lingüísticas de corte neoliberal en Latinoamérica (discutida en el capítulo 13).

Para terminar, la parte 5, relacionada con la anterior, se enfoca en la vida pública, con colaboraciones sobre el multilingüismo en el lugar de trabajo, en

casos de desastres y emergencias, en procedimientos de asilo y migración, en la traducción y en los paisajes lingüísticos.

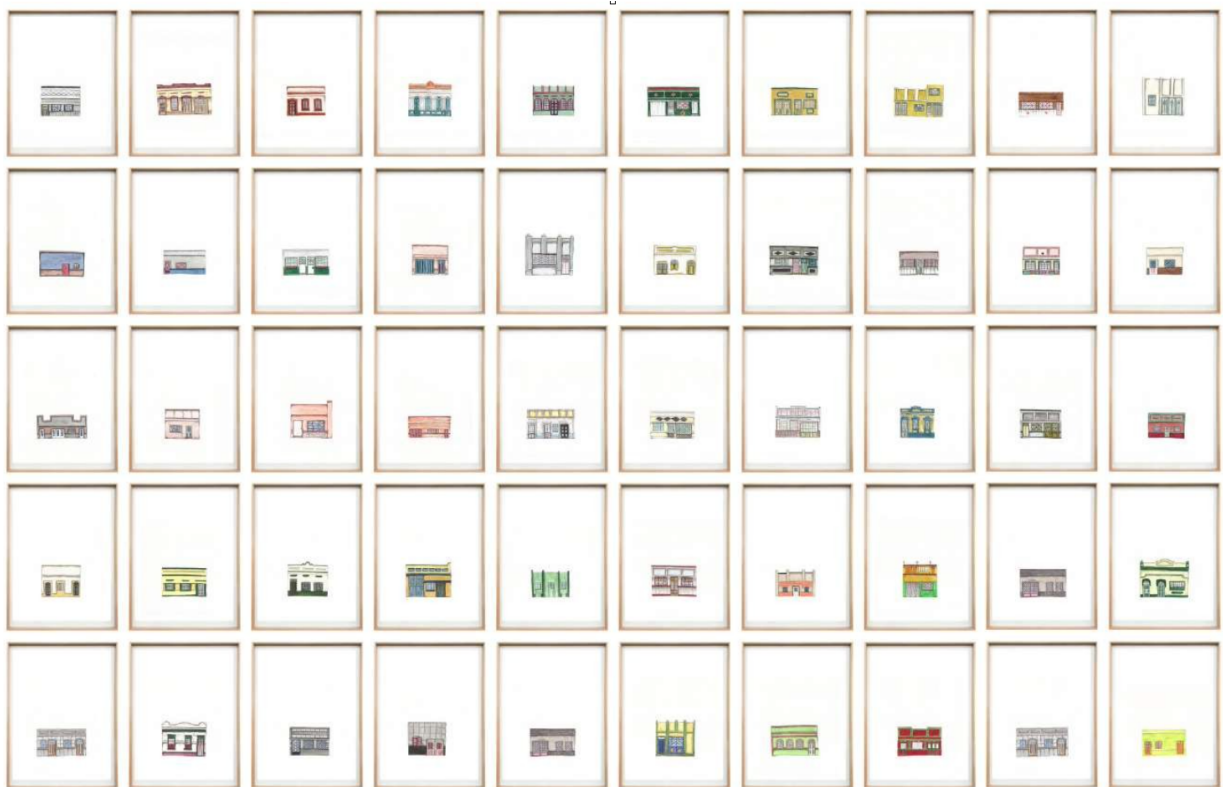
En el epílogo que cierra el volumen, Marilyn Martin-Jones responde a la pregunta de los editores sobre si habría una nueva edición sobre multilingüismo señalando que necesariamente habrá que tenerlo en la mira a pesar de lo impredecible de su evolución en los próximos diez años o más. Para la académica, seguirá habiendo “la necesidad de un espacio para ampliar y refinar la crítica de los marcos modernistas para confrontar los discursos sociales dominantes sobre las lenguas y crear otras formas de conocer”.

Referencias

Martin-Jones, M., Blackledge, A., y Creese, A. (Eds.; 2012). *The Routledge handbook of multilingualism*. Routledge.

Cómo citar esta reseña: Valencia, M. L. (2024). Reseña: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e16358601. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358601>

AUTHOR GUIDELINES



Title: Archivo sensible de arquitectura bogotana en vía de extinción

Technique: Watercolor on paper
Collection of 250+ pieces

Dimensions: 18 x 13 cm
2015-2024

Íkala

Revista de Lenguaaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 29, Issue 3

September-December, 2024

ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

1

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

Íkala, Revista de Lenguaaje y Cultura

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 manuscript. 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. 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. 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. *Íkala* follows the Committee of Publications Ethics (COPE) guidelines, and, in accordance with these, rejects all forms of plagiarism. This is why when the peer review process is completed, but before copy-editing, the accepted manuscripts are run through 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. So will be manuscripts that appear to be redundant or duplicate publications, even if they are written in a different language.
12. In terms of authorship, the journal abides by the guidelines of the International Committee of Medical Journal Editors which prescribe that "Authorship credit must be based on substantial contributions to all of the following: (a) the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work; (b) the drafting of the work or revising it critically for important intellectual content; (c) the final approval of the version to be published. Besides, all authors must agree to be accountable for all aspects of the work and ensure that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved. This is why, before publication, authors are asked to sign a Copyright Transfer Agreement and Authorship Statement.
13. 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.

14. Authors who have published an article in *Íkala* must wait two years to be published again, unless they aspire to publish in a special issue.

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. All manuscripts must be anonymous. That is, not include the names of the authors anywhere. The manuscript must also be sent in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts must fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews.
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. Titles should be maximum 15 words long and include one or two key words. They should also feature the most specific part of the article at the beginning so that the topic of the article is the most visible part.
5. Abstracts must be written in the original language of the manuscript and in the other three languages declared by the journal. However, at the time of submission only the abstract

in the original language is required. The abstracts in the other three languages should be included after acceptance of the manuscript, during the copyediting stage.

6. The abstract included in the manuscript must have a maximum of 200 words and must be structured according to APA 7 norms.
7. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided on the journal platform.
8. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
9. 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.
10. 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.
11. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual (7th Ed., chapter 9)*.
12. 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.
13. 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.
14. 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.

15. 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 mean 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.
16. Self-citation must not exceed 10 percent of total number of citations in the manuscript.
17. If the article is derived from a thesis or dissertation, you need to: (a) make sure this is not published in any open access database, unless the focus of the article is different enough so that this is not considered a duplicate publication; (b) state that the article derives from a thesis in the "Source" slot of the article's submission metadata.
18. If the project from which the article is derived received funding, this must be specified in the article's metadata as well under "Supporting agencies."
19. Authors' names should be written on the platform the way the authors wish for them to appear on the article.
20. Not required categories such as author's affiliation, country and bio statement of maximum 60 words should be filled as well and the ORCID link must be double clicked so that the organization can send you a validation message.
21. If there are any acknowledgments, these should be written in the slot "Comments to the Editor" and occupy a single paragraph of no more than 100 words. In this, authors should clearly identify contributors, including funding sources or editing services, and briefly describe their role (e.g., research design, data

collection, data analysis and interpretation, preparation of the manuscript).

Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

Writing the Title, Abstract, and Keywords

The title, abstract and keywords 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.

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 from 3 weeks up to six months, depending on how long it takes the journal to find evaluators. If these 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 peer reviewers do not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a second set of peer reviewers.
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.

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.