

Vol. 30, Issue 1 / January-April, 2025 / ISSN 0123-3432 / ISSNe 2145-566 X



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



Featured artist: Guillermo Londoño Durana

This issue is privileged to feature an artist who has made a name for himself in Colombian art. He would say that it has been a matter of luck, as he stated in an interview a few years ago¹, but there is no doubt that it has been to his credit that he has kept on the crest of the wave of the fickle art world. We have met him seven years later, more cautious, but with that youthful disbelief in the worth of his work.

This artwork display that accompanies our volume 30-1 (January-April 2025) is entitled “Lo que el ojo no ve” [What the Eye Does Not See]. This series, which he has been working on for fifteen years, emerged from “the need to find a bridge to paint landscapes and to find contemporary meaning in doing so. The work is a denunciation of climate change, mining, agricultural overexploitation and pollution,” as he explains in a communication.

In tune with current concerns, Guillermo Londoño situates his exploration in the Anthropocene — this geological period in which humanity has transformed Nature up to a point of no return. The artist explains that this “philosophical theory [...] conceives the human being and his interests as the center of everything, so there is a subordination of the ‘other’ (living beings, environment, etc.) to the needs and welfare of the human being”.

Thus, “What the eye does not see” reflects that contemporary human gaze, where the omnipresent landscape is in the foreground when it is not and moves to the background when it occupies the entire canvas. Londoño explains that his is a “reflection where he paints a landscape that does not come from seeing the physical landscape and copying it, but from imagining it. The Anthropocene landscape, imagined, leaves traces, such as roads, quarries, dams, felled forests and plantations, and they belong to our time. It is the landscape we know and although imagined, we think we are used to seeing them and have them as a reference”. In the tug of war between the natural and the cultural landscape, Guillermo Londoño’s imagined landscape “becomes a contradiction, which happily has to be one of the purposes of art”.

The artist prefers oil on canvas (he has also used wood as a ground) for its possibilities for color development. In a conversation, he explains that he starts by playing with color, spreading color and letting emerge an almost randomly image.

Guillermo Londoño earned a B. A. in Fine Arts from University of California Berkeley, usa, and pursued a workshop on drawing under the well-known painter José Luis Cuevas, in Mexico. We also learned that being a high school student, Londoño had some sculptures exhibited along with Pablo Picasso’s at Buchholz Gallery in the city of Bogotá. He has exhibited in galleries and has works in important museums and private collections around the world. He is currently settled in Bogotá.

Contacto:

Correo electrónico: g_lon@yahoo.com

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

1 Interested persons can find the interview at: <https://isalopezgiraldo.com/historias/personajes/guillermo-londono/>

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 30, Issue 1 / January-April, 2025
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 Karbalaie

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

a-karbalaie@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

agenciadtraduccion@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

2025 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. 30, Issue 1 (January-April, 2025).

ISSN 0123-3432 / 2145-566X



TABLE OF CONTENTS



PRESENTATION

Luanda Sito 1-6

EMPIRICAL STUDIES

Personalidad y carga emotiva en la traducción de testimonios de cáncer de mama
1-19
Paola Cifuentes-Férez, Carmen María Pina Cárceles

Construcción de definiciones especializadas: evaluación del conocimiento terminológico intracategorial en la inserción disciplinar de la carrera de Ingeniería Civil Industrial
1-20
Paula Morgado Fernández

TEMA e INFORMACIÓN en español: un análisis sistémico en marcos teóricos de artículos científicos
Diana Chamorro, Norma Barletta, Gilian Moss, Jorge Mizuno 1-23

Interlinear Translations Reduce Cognitive Load on EFL Vocabulary Acquisition
1-22
Camilo Andrés Bonilla Carvajal

Educators in Transition: Unpacking Argentinean Teachers' Attitudes Towards AI in Higher Education
1-20
Laura Inés Bottiglieri, María Fernanda Irrazábal Paz, Carina Beatriz Ramallo

Factores que afectan el mantenimiento del español como lengua de herencia en Italia: visión materna
1-20
Lisbeth Giménez, Ocarina Masid

Grado de apertura y adquisición variable en una segunda lengua: variación de (-s) en San Andrés
1-20
John E. Rueda Chaves, Alex Ortega Ortega

La guerra en Ucrania en el lenguaje político en los medios de comunicación españoles: análisis de discurso de prensa escrita
1-18
Nina Mockova, Mária Spišáková

CASE STUDIES

El rol de las emociones en la construcción de la identidad de los docentes de inglés en formación
1-17
Julia Posada-Ortiz, Eliana Garzón-Duarte

Disrupting Rural Local Realities through Inquiry-Based Learning in the EFL Classroom
1-21
Yimmy Alexander Hoyos Pipicano, José Antonio España Delgado

LITERATURE REVIEWS

Artificial Intelligence Applications in College Academic Writing and Composition: A Systematic Review
1-37
Adriana Pérez, Steven K. McClain, Alana F. Roa, Nayibe Rosado-Mendinueta, Lina Trigos-Carrillo, Heydy Robles, Oscar Campo



TABLE OF CONTENTS



BOOK REVIEWS

Reseña: Traducción automática en contextos especializados
Irene Fuentes-Pérez 1-4

Reseña: Translation and Objects: Rewriting Migrancy and
Displacement through the Materiality of Art
Margarita Savchenkova 1-5



AUTHOR GUIDELINES

Author Guidelines 1-8

PRESENTATION



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

PRESENTACIÓN

Luanda Sito

Directora-Editora, *Íkala*, Revista de
Lenguaje y Cultura, Universidad de
Antioquia, Medellín, Colombia.
luanda.soaes@udea.edu.co

¡Hola!

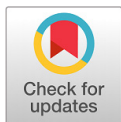
Nos da mucho gusto compartirles el primer número de *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Seguimos trabajando para proporcionarles un foro académico para el debate informado y respetuoso sobre temas actuales relacionados con el lenguaje y la cultura, la lingüística, la literatura, la traducción y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, entre otros.

Vivimos días intensos, en que temas como la guerra, el cambio climático y el mal manejo del poder retan la democracia en muchos países. Si bien eso podría ensombrecer el panorama, pensamos que este escenario también nos pone de frente a una oportunidad más de preguntarnos sobre qué otras rutas podemos crear para transformar nuestras realidades.

¿Qué tiene que ver el lenguaje con ello? Precisamente muchos de los estudios que componen el número de *Íkala* contribuyen en aspectos sociales más amplios que son retos a nivel regional y global, y nos permiten pensar de modo intercultural, interdisciplinario y humanizante. Como una invitación a que miremos más allá de nuestros horizontes y a reconectarnos con nuestro ecosistema, nos da gusto presentarles una muestra de la obra del reconocido artista Guillermo Londoño Durana, titulada “Lo que el ojo no ve”.

En el presente número, contamos con 13 artículos —de los cuales 7 fueron escritos en español y 4 en inglés, así como 2 reseñas de libros—, de los territorios de Argentina, España, Chile, Colombia y República Eslovaca.

Entre las temáticas abordadas en este número podemos observar varias tendencias y temas emergentes, que responden a estos retos actuales mencionados previamente. Posada y Garzón nos hablan de un giro emocional en la educación, que se ve reflejado en otros dos artículos, mostrando cómo las emociones en el ámbito del desarrollo profesional van ganando un espacio como objeto de estudio en el área. Otro tema candente es la inteligencia artificial (IA) y las nuevas tecnologías, que aparecen en tres artículos y una reseña, en contextos



<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.359850>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 30 Núm. 1 (Enero-Abril, 2025), pp. 1-6, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

de aprendizaje de lenguas, escritura académica y traducción. Otro tema sólido es la escritura académica y la inserción disciplinar, que es foco de otros tres artículos. Ahora bien, entre los temas emergentes se tratan: la migración en relación con las lenguas de herencia y la materialidad del arte; la lingüística y la política, desde análisis discursivos en escenarios de guerra y polarización política; y un mayor espacio de comunidades históricamente marginadas, como las rurales y las comunidades lingüísticas criollas.

En la sección de *Estudios empíricos*, usted encontrará 8 artículos que abordan temas de terminología, formación profesional y lenguaje, escritura de artículos científicos, manejo de la inteligencia artificial (IA), la emoción en la traducción y la identidad docente, traducción médica, lingüística política, sociolingüística, análisis discursivo en la prensa y enseñanza-aprendizaje de lenguas (lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia), más la enseñanza de lenguas en la ruralidad.

En el primer artículo, “Personalidad y carga emotiva en la traducción de testimonios de cáncer de mama”, las autoras Paula Cifuentes-Férez y Carmen María Pina Cárcelos hacen un estudio que entrelaza la traducción y la emoción para analizar una hipótesis: si hay impacto o influencia de la personalidad y la carga emotiva de testimonios sobre enfermedad en las traducciones realizadas. En su observación, destacan algunas implicaciones en aspectos como la precisión y la calidad de la traducción en relación con factores como presencia de ansiedad y grado de sensibilidad del traductor.

En el estudio “Construcción de definiciones especializadas: evaluación del conocimiento terminológico intracategorial en la inserción disciplinar de la carrera de Ingeniería Civil Industrial”, Paula Morgado Fernández aborda el proceso de ingreso de estudiantes universitarios en sus disciplinas, analizando la dimensión conceptual y del dominio de términos especializados. Con una investigación mixta, la autora devela cómo hay diferencias significativas en el dominio sobre el contenido de conceptos, y cómo este dominio se correlaciona con los tiempos de la trayectoria estudiantil en la universidad. Estos resultados nutren desde otro prisma el debate sobre la literacidad disciplinar y la formación profesional.

Observando la escritura académica, Diana Chamorro, Norma Barletta, Gillian Moss y Jorge Mizuno, en el artículo “TEMA e INFORMACIÓN en español: un análisis sistémico en marcos teóricos de artículos científicos”, se centran en los campos de TEMA e INFORMACIÓN, según los postulados de lingüística sistémico-funcional, para analizar las formas de uso del TEMA en los marcos teóricos de una selección de artículos científicos publicados en español. Este estudio puede contribuir con propuestas pedagógicas que orienten la formación escritural en la educación superior.

En la línea de la formación profesional, articulando temas como la carga cognitiva, la lectura en segunda lengua y la memoria de trabajo, Camilo Bonilla Carvajal explora posibles efectos de la metodología de glosas interlineales para el aprendizaje en una segunda lengua (léxico). En el artículo “Interlinear Translations Reduce Cognitive Load During L2 Reading”, el autor argumenta la relevancia de rescatar la metodología de glosas interlineales para la adquisición de vocabulario en los niveles básicos de aprendizaje de la lengua en la educación superior. En su estudio, utiliza tres condiciones experimentales diferentes: a) glosa interlineal, b) glosa marginal y c) glosa intercalada. Con base en este *corpus*, busca enriquecer la comprensión acerca del impacto de la disposición de las glosas en el procesamiento cognitivo para la adquisición de vocabulario en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En la línea de la IA, contamos con el artículo “Educators in Transition: Unpacking Argentinean Teachers’ Attitudes Towards IA in Higher Education”, de Laura Inés Bottiglieri, Maria Fernanda Irrazábal Paz y Carina Ramalho. Las autoras defienden que no es prudente ignorar la existencia de la inteligencia artificial en un escenario en el cual el estudiantado domina la tecnología para resolver problemas de su cotidiano. En su estudio, las autoras exploran, por medio de entrevistas semiestructuradas, cómo docentes universitarios argentinos responden al uso de la IA en su práctica docente. Con un método cualitativo exploratorio, dan pistas sobre cómo estos docentes perciben la IA, sus potenciales beneficios y desafíos, así como el impacto de estas tecnologías en sus prácticas en el aula de clase. Como implicaciones de este estudio, las autoras destacan que, por un lado, las escuelas deberían elaborar directrices sobre el manejo de la IA en sus contextos formativos; y, por otro lado, las instituciones pueden generar oportunidades en las aulas para incluir la IA de forma armónica con la enseñanza y con un uso íntegro de estas tecnologías.

En la línea de lengua de herencia, el artículo “Factores que afectan el mantenimiento del español como lengua de herencia en Italia: visión materna”, de Lisbeth Giménez y Ocarina Masid Blanco, nos brinda reflexiones sobre lengua, identidad y migraciones. A partir de su análisis, muestran cómo migrantes hispanohablantes y sus descendientes, residentes en Italia, reconstruyen sus lazos de pertenencia e identidad en un intento de equilibrio entre su país de origen y la sociedad que los acoge. En su estudio cualitativo, que contempla la experiencia de 175 madres hispanohablantes de jóvenes entre los 6 y los 17 años, analizan qué factores influyen en el mantenimiento del español como lengua de herencia. La investigación enriquece el pequeño *corpus* de investigación sobre las maneras como las familias, y especialmente las madres, vienen transmitiendo el español como lengua de herencia (ELH) a sus descendientes en estos contextos migratorios.

En el campo de la sociolingüística, el artículo de John E. Rueda Chaves y Alex Ortega Ortega, intitulado “Grado de apertura y adquisición variable en una segunda lengua: variación de (-s) en San Andrés”, nos lleva a pensar en aspectos sociohistóricos y sociolingüísticos que propiciaron la coexistencia del criollo, el español y el inglés en San Andrés. Esa realidad de contacto lingüístico es de mucho interés para el área del lenguaje. Su investigación, desde la sociolingüística variacionista, se centra en la variación de (-s) en el español hablado de San Andrés. Como señalan los autores, el estudio puede contribuir a la construcción de un mapa sociolingüístico de Colombia más amplio, que incluya el Caribe.

Y para cerrar, en el artículo “La guerra en Ucrania en el lenguaje político en los medios de comunicación españoles: análisis de discurso de prensa escrita”, Nina Mockova y Mária Spišiaková nos traen una contribución desde la lingüística política, observando la prensa escrita para analizar discursos sobre la guerra en Ucrania. Como argumentan las autoras, por su repercusión mundial, el análisis muestra temas de mayor relieve en la prensa y en los medios de comunicación, y nos permite identificar aspectos sociales de la guerra desde un enfoque discursivo; como las actitudes de los políticos en la escena política, sus estrategias retóricas, los recursos lingüísticos y el lenguaje empleado. Sus resultados son una contribución para entender los cruces entre los estudios del lenguaje y las ciencias políticas y potencializar este campo que amalgama los estudios del discurso, la glotopolítica y la política lingüística.

En la sección de *Reportes de caso*, contemplamos dos artículos del campo de la formación en inglés con enfoques muy distintos. En el primero, “El rol de las emociones en la construcción de la identidad de los docentes de inglés en formación”, Julia Posada-Ortiz y Eliana Garzón-Duarte presentan un estudio novedoso que aborda la dimensión emocional en las prácticas pedagógicas. Con base en un estudio cualitativo descriptivo, con practicantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras, las autoras analizan cómo las emociones influyen su formación identitaria como docentes a partir de narrativas que se construyeron con los practicantes. Su observación conlleva a reconocer que los practicantes entienden la práctica como un espacio sanador de sus emociones. Las autoras plantean su estudio en el marco de un giro emocional en la educación y nos invitan a pensar otras dimensiones de la formación identitaria docente en el área de lenguas.

En el segundo, nos desplazamos hacia la enseñanza de lenguas en la ruralidad. El artículo “Disrupting Rural Local Realities through Inquiry-Based Learning in the EFL Classroom”, de Yimmy Alexander Hoyos Pipicano y José Antonio España Delgado, plantea un estudio de caso en contexto rural, en el marco de una crítica a la tendencia predominante de influencias capitalistas en el sistema educativo, especialmente en la enseñanza de inglés. Su estudio reafirma la importancia de las pedagogías pertinentes que

reconozcan al estudiantado como sujetos y no como objetos de su proceso de aprendizaje. Además, es un trabajo que aporta en mostrar las implicaciones para actores educativos, cuando asumen un papel proactivo en su proceso de aprendizaje, el cual promueve la emancipación y fortalece una postura digna y crítica para poder ser partícipe en sus comunidades.

En *Revisión de literatura*, contamos con un segundo artículo sobre la IA. Como no podría ser diferente, el aumento del uso de la IA en distintas dimensiones de la vida se ve reflejado en varios artículos de este número. Es innegable que, con la generalización del uso de tecnologías de la información y la comunicación, empiezan a emerger preguntas sobre su impacto en el aprendizaje y la integridad académica, en los métodos pedagógicos escolares, o en la escritura investigativa. El artículo “A Systematic Review on IA Applications in College Academic Writing and Composition”, de Adriana Pérez, Steven K. McClain, Alana Roa, Nayibe Rosado-Mendinueta, Lina Trigos-Carrillo, Heydy Robles y Oscar Campo, nos brinda una revisión de literatura sistemática sobre la discusión de la IA en las aplicaciones de corrección de escritura en la educación superior. Con el propósito de comprobar si la IA trae ventajas en el proceso de edición y corrección de textos académicos, el estudio parte de una revisión sistemática en Scopus y WOS, con un corpus de artículos científicos en inglés y español, sobre la escritura universitaria y el uso de IA en la corrección de textos. Su descripción es muy valiosa por hacernos una pequeña caracterización sobre las formas que se viene utilizando la IA en la corrección de artículos, las maneras de conceptualizar y algunas de las ventajas y desventajas en su uso. Además, concluye con algunas reflexiones sobre la privacidad y la integridad académica y examina la capacidad de la herramienta para tratar errores complejos en la escritura académica.

En la sección *Reseñas*, los invitamos a conocer dos nuevas obras en el campo de la traducción. Irene Fuentes Pérez nos invita a conocer el libro *Traducción automática en contextos especializados*, editado por Celia Rico Pérez y María del Mar Sánchez Ramos y publicado en 2023. La obra se ubica en las intersecciones entre la traducción, la tecnología y el lenguaje, y puede interesar a un público diverso, desde traductores e investigadores de distintas especialidades, hasta editores y gestores de proyectos de traducción interesados en la traducción automática.

Cierra el número la reseña de Margarita Savchenkova, investigadora posdoctoral, de la Universidad de Salamanca, España, sobre el libro *Translation and Objects: Rewriting Migrancy and Displacement through the Materiality of Art*, de Maria Carmen África Vidal Claramonte, publicado por la editorial Routledge en 2024. En este libro investigativo, África Vidal transita entre la traducción, el arte y la migración, planteando miradas novedosas y retando el campo de la traductología y los estudios de lenguaje de modo general. La presentación de Savchenkova nos muestra una lectura realmente instigadora.

Cada artículo nos abre una dimensión distinta de nuestro amplio campo de estudios aplicados del lenguaje, indicando rutas y discursos que nos permiten repensar nuestro quehacer investigativo, profesional y académico. Miradas esperanzadoras que nos invitan a dialogar más allá de las fronteras disciplinares para entender el fenómeno del lenguaje.

Esperamos brindarles una placentera experiencia de lectura y actualización en las discusiones actuales de nuestro campo de conocimiento.

Un abrazo,

Luanda Sito

EMPIRICAL STUDIES



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

PERSONALIDAD Y CARGA EMOTIVA EN LA TRADUCCIÓN DE TESTIMONIOS DE CÁNCER DE MAMA

PERSONALITY AND EMOTIONAL CHARGE IN THE TRANSLATION OF BREAST CANCER
TESTIMONIALS

PERSONNALITÉ ET CHARGE ÉMOTIONNELLE DANS LA TRADUCTION DES TÉMOIGNAGES
SUR LE CANCER DE SEIN

PERSONALIDADE E CARGA EMOCIONAL NA TRADUÇÃO DE DEPOIMENTOS SOBRE CÁNCER
DE MAMA

Paula Cifuentes-Férez

Profesora titular,
Universidad de Murcia, España.
paulacf@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-5658-5613>

Carmen María Pina Cárcelos

Estudiante de Doctorado,
Universidad de Murcia, España.
carmenmaria.pinac@um.es

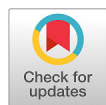
RESUMEN

Este artículo de investigación se centra en analizar el impacto o la influencia de la personalidad y la carga emotiva de testimonios sobre cáncer de mama en la precisión y la calidad de las traducciones. Para ello se diseñó un estudio experimental en el que un grupo de traductores tuvo que leer y traducir dos testimonios sobre cáncer de mama (uno con valencia positiva y el otro, negativa), además de cumplimentar una serie de pruebas psicométricas. Con base en la literatura existente, se postularon estas tres hipótesis: 1) las traducciones del texto con carga negativa serían mucho más precisas que las del texto con carga positiva; 2) los traductores altamente sensibles producirían mejores traducciones, pero presentarían niveles de ansiedad más elevados; y 3) aquellos con un mayor autoconcepto obtendrían peores resultados en ambas traducciones. Los resultados obtenidos mostraron que, en efecto, las traducciones del texto negativo eran mucho más precisas en lo que se refiere a la transmisión del sentido y la terminología. En lo que respecta a la sensibilidad, los participantes altamente sensibles tuvieron mejores resultados solamente en la traducción del texto positivo. En cuanto al impacto del autoconcepto, nuestra hipótesis solo se corroboró para las traducciones del texto negativo.

Palabras clave: cáncer de mama, emociones y personalidad del traductor, psicología de la traducción, traducción médica

ABSTRACT

This research article focuses on analyzing the impact or influence of personality and the emotional charge of breast cancer testimonials on the accuracy and quality of translations. To this end, an experimental study was designed in which a group of translators had to read and translate two breast cancer testimonials (one with positive valence and the other with negative valence), in addition to completing a series of psychometric tests. Based on the existing literature, three hypotheses were formulated: (a) translations of the negatively charged text would



Recibido: 2024-02-09 / Aceptado: 2024-11-21 / Publicado: 2025-01-23

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356230>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2025), PP. 1-19, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

be much more accurate than those of the positively charged text; (b) highly sensitive translators would produce better translations, but would have higher levels of anxiety; and (c) those with a higher self-concept would perform worse in both translations. The results obtained showed that the translations of the negative text were in fact much more accurate in terms of conveying meaning and terminology. As far as high sensitivity is concerned, highly sensitive participants performed better only in the translation of the positive text. As for the impact of self-concept, our hypothesis was only corroborated for translations of the negative text.

Keywords: breast cancer, translator's emotions and personality, translation psychology, medical translation

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à analyser l'impact ou l'influence de la personnalité et de la charge émotionnelle des témoignages sur le cancer du sein sur la précision et la qualité des traductions. Pour ce faire, une étude expérimentale a été conçue dans laquelle un groupe de traducteurs devait lire et traduire deux témoignages de cancer du sein (l'un à valence positive et l'autre à valence négative), en plus d'effectuer une série de tests psychométriques. Sur la base de la littérature existante, trois hypothèses ont été formulées : 1) les traductions du texte à valence négative seraient beaucoup plus précises que celles du texte à valence positive ; 2) les traducteurs très sensibles produiraient de meilleures traductions, mais auraient des niveaux d'anxiété plus élevés ; et 3) les personnes ayant une meilleure image d'elles-mêmes obtiendraient de moins bons résultats pour les deux traductions. Les résultats ont montré que les traductions du texte négatif étaient effectivement beaucoup plus précises en termes de transmission du sens et de terminologie. En ce qui concerne la sensibilité élevée, les participants très sensibles n'ont obtenu de meilleurs résultats que dans la traduction du texte positif. Quant à l'impact du concept de soi, notre hypothèse n'a été corroborée que pour les traductions du texte négatif.

Mots-clés : cancer du sein, émotions et personnalité du traducteur, psychologie de la traduction, traduction médicale

RESUMO

A presente pesquisa se concentra em analisar o impacto ou a influência que a personalidade e a carga emocional dos depoimentos de câncer de mama têm sobre a precisão e a qualidade das traduções. Para isso, foi elaborado um estudo experimental no qual um grupo de tradutores teve de ler e traduzir dois depoimentos de câncer de mama (um com valência positiva e outro com valência negativa), além de realizar uma série de testes psicométricos. Com base na literatura existente, foram postuladas três hipóteses: 1) as traduções do texto com carga negativa seriam muito mais precisas do que as do texto com carga positiva; 2) os tradutores altamente sensíveis produziriam melhores traduções, mas teriam níveis mais altos de ansiedade; e 3) aqueles com um autoconceito mais elevado teriam um desempenho pior em ambas as traduções. Os resultados mostraram que as traduções do texto negativo foram de fato muito mais precisas em termos de transmissão de significado e terminologia. No que diz

respeito à alta sensibilidade, os participantes altamente sensíveis tiveram um desempenho melhor somente na tradução do texto positivo. Quanto ao impacto do autoconceito, nossa hipótese só foi corroborada nas traduções do texto negativo.

Palavras-chave: câncer de mama, emoções e personalidade do tradutor, psicologia da tradução, tradução médica

Introducción

Actualmente, la traducción médica destaca por ser uno de los ámbitos más demandados no solo por especialistas, sino también por cualquier persona a la que le interese una cuestión médica concreta o quiera saber más acerca de alguna enfermedad. Es cierto que esta necesidad suele verse incrementada con la aparición de enfermedades que causan estragos a nivel mundial, una de las cuales es el cáncer y, en especial, el cáncer de mama, dada su enorme repercusión en todo el mundo (p. ej., Montalt *et al.*, 2018).

Estas enfermedades, incluyendo el cáncer, han hecho que cada vez sean más los que demandan traducciones de distintos géneros textuales médicos. Uno de estos es el *testimonio* de pacientes, que supone un apoyo para aquellas personas que se encuentran en la misma situación. Estas personas suelen verse reflejadas en los testimonios de otros, ya que sus percepciones, emociones y sentimientos suelen ser muy similares (Medina Peña, 2017).

Gracias a la psicología de la traducción o a los estudios cognitivos de la traducción y la interpretación, las investigaciones sobre las emociones y la personalidad del traductor y del intérprete tanto en el proceso como en el producto de la traducción han proliferado durante la última década (cf. Rojo y Cifuentes, 2021). No obstante, apenas hay estudios sobre la traducción de textos médicos, como consecuencia del carácter científico, académico e investigador que suele caracterizar a la mayoría de los géneros textuales relacionados con la medicina. Así pues, el presente artículo pretende investigar cómo puede llegar a influir la carga emotiva del texto y la personalidad del traductor en el producto de la traducción de testimonios de pacientes de cáncer de mama.

Para ello, el artículo se ordena del siguiente modo: en el primer apartado se establece el marco teórico sobre el que se fundamenta el estudio empírico y se lleva a cabo una revisión de la literatura existente en este campo. Luego, se presenta el estudio experimental cuyo objetivo es investigar cuál es

el impacto de la personalidad en el producto de la traducción de dos testimonios sobre cáncer de mama, uno con valencia o carga emotiva positiva y otro con valencia o carga emotiva negativa.

A partir de la literatura existente, nos planteamos las siguientes tres hipótesis: 1) las traducciones del texto de valencia negativa serán mucho más precisas que las traducciones del texto de valencia positiva; 2) los participantes altamente sensibles producirán traducciones de mejor calidad, pero presentarán niveles de ansiedad mayores; y 3) los traductores con un mayor autoconcepto obtendrán peores resultados en las traducciones de ambos textos. Finalmente, se ofrece la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones.

Marco teórico

En esta sección, se profundiza en tres constructos fundamentales, a saber, la ansiedad-estado, la alta sensibilidad del procesamiento sensorial y el autoconcepto, para analizar su relevancia en los estudios cognitivos de la traducción y la interpretación. Estos conceptos, ampliamente explorados en el ámbito de la psicología, permiten abordar de manera interdisciplinar las complejidades del proceso traductor y los factores individuales que influyen en el desempeño de los traductores e intérpretes.

Emociones y personalidad en traducción

En el ámbito académico actual se ha consolidado un nuevo campo interdisciplinario de estudio conocido como “psicología de la traducción” (otros términos son “investigación de procesos de traducción” —*translation process research*— y “estudios cognitivos de traducción y la interpretación” —*cognitive studies of translation and interpreting*—). Este término, acuñado por Holmes (1988), hace referencia a la rama de los estudios de traducción que emplea los métodos desarrollados por la psicología para analizar los procesos cognitivos del traductor y del intérprete. El interés por los procesos mentales complejos de ambos apunta a la necesidad de explorar las diferencias individuales,

las variables afectivas y los rasgos de personalidad (Bolaños-Medina, 2014; Jääskeläinen, 2000, 2012; Muñoz, 2009).

El estudio del impacto de las emociones en el proceso de traducción ha puesto de manifiesto la importancia que tienen en este los factores individuales y los relacionados con el texto origen, entre otros (Rojo y Caldwell-Harris, 2023). En general, hay evidencia del impacto de las emociones en el procesamiento de la información en el campo de la traducción: las emociones positivas amplían la capacidad de atención y fomentan el pensamiento creativo, mientras que las negativas reducen la capacidad de atención y promueven el pensamiento analítico y la resolución de problemas (Lehr y Shuman, 2013; Rojo y Ramos, 2016, 2018).

Asimismo, contamos con estudios que muestran cómo la autoestima y la autoeficacia del traductor son factores protectores contra el estrés cuando se traduce bajo presión temporal y cómo estos constructos pueden afectar la calidad final del texto meta (Rojo *et al.*, 2021; Cifuentes Férrez *et al.*, 2024).

Por otro lado, los factores relacionados con el texto, como, por ejemplo, el tema (Rojo y Naranjo, 2021) y el contenido ideológico (Rojo y Meseguer, 2018), influyen en el impacto emocional, en cómo se enfoca la transmisión del contenido y en el tiempo de producción de la traducción. De hecho, en la misma línea, Batista *et al.* (2021) concluyen que los textos con carga emotiva afectan en mayor o menor medida tanto a traductores profesionales como a no profesionales.

Dada la necesidad de continuar avanzando en este campo de investigación, en el presente trabajo se estudia la ansiedad-estado, la alta sensibilidad de procesamiento sensorial y el autoconcepto, con los que trataremos a continuación.

Ansiedad

En la actualidad, la ansiedad se ha convertido en un aspecto muy estudiado como consecuencia de la sociedad en la que vivimos (Sierra *et al.*, 2003). Desde

el campo de la psicología, la *ansiedad* se entiende como “la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico” (Sierra *et al.*, 2003, p. 15). No obstante, desde la psicología de la personalidad, son varios los autores que consideran necesario diferenciar entre la ansiedad como estado emocional y la ansiedad como rasgo propio de la personalidad.

La *ansiedad-estado* puede definirse como un estado emocional que puede variar con el tiempo y en intensidad, y que surge de la combinación de pensamientos molestos, cambios fisiológicos y sentimientos como la tensión, el nerviosismo y la aprensión (Spielberger *et al.*, 1982). Por su parte, según Ries *et al.*, la *ansiedad-rasgo* se refiere a “las diferencias individuales de ansiedad relativamente estables, siendo éstas una disposición, tendencia o rasgo” (2012, p. 9). En otras palabras, la ansiedad-rasgo es una característica de la personalidad por la que los individuos tienden a ver una situación más peligrosa de lo que realmente es (Fernández Valdés, 2015).

Al contrario que la ansiedad-estado, la ansiedad-rasgo no suele manifestarse de manera directa en la conducta, sino que se ve reflejada en la frecuencia con la que aumenta el estado de ansiedad de un individuo. De acuerdo con Sierra *et al.* (2003), es muy frecuente que ambas se solapen, lo que hace muy difícil poder diferenciarlas. No obstante, existen diversos cuestionarios, como el *cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), que permiten medir ambos conceptos utilizando distintas escalas (Spielberger *et al.*, 1982).

Como hemos mencionado, la ansiedad ha adquirido mucha importancia en nuestro día a día y ha sido uno de los constructos que más se ha estudiado durante los últimos años. En lo que respecta a los estudios cognitivos de la traducción y la interpretación, destacan algunas investigaciones donde se analiza la posible relación entre la ansiedad y el desempeño de los participantes.

Uno de los primeros estudios que se realizaron fue el de Xiu Yan y Wang (2012), cuyos resultados sugerían que la ansiedad parecía influir negativamente en el desempeño de los participantes al traducir un texto del chino al inglés. Por otro lado, la investigación realizada por Rojo *et al.* (2021) revela que los niveles de ansiedad-estado de un conjunto de estudiantes de traducción aumentaban tras traducir un texto bajo presión temporal. En otro estudio, Rojo y Naranjo (2021) investigaban si la crisis por la COVID-19 influía en el uso de estrategias de traducción y en los niveles de ansiedad-estado y afectividad de los estudiantes. Los datos de este estudio indicaron que los niveles de ansiedad fueron mayores tras la lectura y traducción del texto negativo, y que la ansiedad era mayor luego de la lectura antes que de la traducción, lo que sugiere que la atención puesta en la tarea de traducción reduce los niveles de ansiedad.

La alta sensibilidad del procesamiento sensorial o alta sensibilidad

El segundo concepto que nos atañe en el presente artículo es la *alta sensibilidad* o *alta sensibilidad del procesamiento sensorial*. De acuerdo con la Asociación de Personas con Alta Sensibilidad (s. f.), es un rasgo de la personalidad por el que ciertas personas cuentan con un sistema nervioso más perceptivo, capaz de detectar estímulos que pasan desapercibidos por el resto de los individuos.

La pionera Elaine Aron (2013) señala que se trata de una característica temperamental innata y heredada. Además, destaca que son cuatro los factores que debe presentar una persona para ser considerada altamente sensible: profundidad de pensamiento, gran emocionalidad y empatía, sensibilidad hacia las sutilezas, y sobreestimulación o saturación. Esta sensibilidad tiene lugar tanto a nivel emocional como sensorial y afecta hasta a dos de cada diez personas (Pérez *et al.*, 2021, p. 14).

Dada la importancia que ha adquirido durante las últimas décadas, se han creado diversos cuestionarios para su evaluación, como el test Aron

o la *escala de persona altamente sensible* (Highly Sensitive Person Scale, HSPS), que ha sido adaptada y validada en España por Chacón *et al.* (2021).

Hasta donde sabemos, la alta sensibilidad es un constructo que aún no se ha estudiado en el campo de la traducción. Sin embargo, se trata de un rasgo que ha sido ampliamente investigado en el ámbito de la psicología. Algunos de los estudios son, por ejemplo, los realizados por Jagiellowicz *et al.* (2011) y Gerstenberg (2012). Estas investigaciones tenían como objetivo conocer cómo la alta sensibilidad influía en el rendimiento individual al realizar una tarea de percepción visual. En ambos casos, los resultados parecían indicar que las personas altamente sensibles realizaban la tarea de manera mucho más eficaz y con más precisión, lo que sugiere que la alta sensibilidad influye de manera positiva en el desempeño de ciertas tareas.

El autoconcepto

Además de los constructos que acabamos de abordar, en la actualidad el *autoconcepto* está generando un enorme interés en diversos ámbitos (Fuentes *et al.*, 2011, p. 7). El autoconcepto es uno de los principales componentes de la personalidad y puede entenderse como “la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos y valores” (González-Pienda *et al.*, 1997, p. 272).

Se trata de un concepto que cumple un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad, ya que está estrechamente relacionado con la competencia social, influyendo así en la forma de pensar, actuar, aprender y sentir (Cazalla-Luna y Molero, 2013, p. 44). De acuerdo con Vera y Zebadúa (2002, p. 28) y Esnaola *et al.* (2008, p. 69), el autoconcepto supone una de las variables más importantes para el bienestar emocional, auto-realizarse y poder llevar una vida sana.

Este constructo tiende a ser confundido normalmente con la *autoestima* y suelen emplearse como

sinónimos. No obstante, aunque ambos conceptos están relacionados, no son idénticos, puesto que la autoestima podría definirse como “la valoración subjetiva que hace una persona de sí misma” (Roa García, 2013, p. 242). Si tenemos en cuenta la definición de autoconcepto que se ha proporcionado previamente, podemos distinguir cómo en el autoconcepto y la autoestima suelen regir dimensiones diferentes, ya que en la autoestima prima la dimensión valorativa y afiliativa, mientras que en el autoconcepto prevalece la dimensión cognitiva (González-Pianda *et al.*, 1997).

Sin duda, el autoconcepto es uno de los constructos que ha generado más interés entre los científicos de diferentes disciplinas (Esnaola *et al.*, 2008). A lo largo de la historia, se ha entendido desde diversos puntos de vista, pero actualmente se concibe desde una perspectiva multidimensional, según la cual las personas llevamos a cabo tanto una autoevaluación global de nosotros mismos como diferentes autoevaluaciones más específicas (Fuentes *et al.*, 2011). De este modo, el autoconcepto cuenta con diversos subconstructos o aspectos que se encuentran relacionados con distintas áreas del funcionamiento comportamental y cognitivo de los individuos (Goñi y Fernández, 2007, p. 153).

Aunque el autoconcepto es un constructo que apenas se ha investigado en los estudios cognitivos de la traducción y la interpretación, con la excepción, por ejemplo, de Kiraly (1997), son numerosos los trabajos donde se analiza la relación entre autoestima y traducción, y autoeficacia y traducción. Por una parte, en cuanto la autoestima en el campo de la interpretación, Bontempo *et al.* (2014) llevaron a cabo un estudio para conocer cómo influía la autoestima en el proceso de interpretación. Los datos de esta investigación indicaban que las personas con mayor autoestima eran capaces de controlar mejor sus emociones mientras interpretaban. En cuanto a la traducción escrita, son varias las investigaciones que parecen sugerir que los participantes con mayor autoestima cometen más errores y, por tanto, son menos precisos en el texto meta, al menos en lo que se refiere a cuestiones

ortotipográficas (Cifuentes Férrez y Meseguer, 2018; Rojo *et al.*, 2021).

Por otra parte, en cuanto las creencias de autoeficacia en el campo de la traducción escrita, contamos con estudios que contribuyen al entendimiento del desarrollo de la autoeficacia en la formación de traductores. Haro-Soler (2020, 2022) muestra que los comentarios u observaciones constructivos por parte del profesorado mejora la autoeficacia de los estudiantes, mientras que los comentarios directos y centrados solo en errores la disminuye. Asimismo, Singer y Haro Soler (2022) analizan la influencia que las prácticas profesionales durante la formación en Traducción tienen en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de tres programas de Traducción en Chile y España. Utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas, los resultados sugieren que la realización de prácticas profesionales es esencial para desarrollar la confianza de los estudiantes en sus habilidades, independientemente del contexto universitario.

Por último, las creencias de autoeficacia parecen actuar como un factor protector contra el estrés, mitigando el impacto negativo de la traducción bajo condiciones de presión temporal. En cuanto a la calidad de la traducción, se observa que los estudiantes en formación con un mayor nivel de autoeficacia tienden a producir textos meta menos precisos en términos de significado cuando trabajan bajo una presión de tiempo intensa (Cifuentes Férrez *et al.*, 2024).

Método

En el estudio que se presenta se persigue analizar la influencia que la ansiedad, la alta sensibilidad y el autoconcepto de una muestra de traductores puede tener en la traducción de textos con carga emotiva sobre cáncer de mama (uno con valencia positiva y otro con valencia negativa).

Inicialmente, formulamos el objetivo y las hipótesis que se han postulado, y a continuación se describe la muestra, los materiales empleados y el procedimiento empleado en este estudio de corte cuantitativo.

Objetivo e hipótesis

La presente investigación tiene como objetivo estudiar el impacto que la personalidad del traductor y la carga emotiva de testimonios sobre cáncer de mama tienen en la precisión y calidad de los textos meta.

Una vez planteado el objetivo, definimos, a continuación, las siguientes hipótesis:

- H1: Las traducciones del texto de valencia negativa serán mucho más precisas que las del texto de valencia positiva en lo que respecta a la terminología médica y al significado del texto original. Hay evidencias de que las emociones negativas suelen implicar mayor precisión durante el proceso de traducción del texto original y la corrección del texto meta, mientras que las emociones positivas fomentan la creatividad, pero pueden dificultar una mayor precisión (Cifuentes Férez y Meseguer, 2018; Kimovska y Cvetkoski, 2021; Lehr, 2013; Rojo y Meseguer, 2018; Rojo y Ramos, 2016; Storbeck y Clore, 2005).
- H2: Los traductores altamente sensibles producirán una traducción de mejor calidad en términos de precisión, pero presentarán mayores niveles de ansiedad. Han sido varias las investigaciones que sugieren que las personas altamente sensibles llevan a cabo ciertas tareas de manera mucho más precisa que las personas que no lo son, aunque en comparación suelen manifestar niveles de ansiedad más elevados (Benham 2006; Dorado Bermúdez de Castro; 2016; Gerstenberg, 2012; Jagiellowicz *et al.*, 2011; Lionetti *et al.*, 2018).
- H3: Los traductores que cuenten con un mayor autoconcepto obtendrán peores resultados en las traducciones de ambos textos, es decir, del texto con valencia positiva y del texto con valencia negativa. Existen estudios que sugieren que los traductores con mayor autoestima y autoeficacia suelen producir peores traducciones en términos de precisión, como consecuencia de los altos niveles de autoconfianza asociados a la

autoestima (Cifuentes Férez y Meseguer, 2018; Rojo *et al.*, 2021; Cifuentes Férez *et al.*, 2024).

Participantes

La muestra de nuestro estudio está conformada por un total de 28 participantes, todos ellos egresados del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia que se encontraban cursando un máster relacionado con la disciplina o ya lo habían acabado. Se contactó directamente con la mayoría de los participantes, aunque también se emplearon las redes sociales y se recurrió a un muestreo de bola de nieve.

Los participantes fueron distribuidos de manera aleatoria en dos grupos de 14 sujetos cada uno (grupo A y grupo B). Se dividió a los participantes en dos grupos, para alternar el orden de presentación de los textos con los que trabajarían. De este modo, el grupo A leyó y tradujo primero el texto negativo y después el positivo, mientras que el grupo B siguió el orden contrario.

En el Grupo A, el 36 % (5) eran hombres y el 64 % (9) mujeres, mientras que en el Grupo B, el 21 % (3) eran hombres y el 79 % (11) mujeres.

La edad media fue de 24,2 años, con una desviación estándar de 2,97 años.

Materiales y test psicométricos

Puesto que no contamos con textos médicos que hubieran sido previamente validados para estudios experimentales en traducción, decidimos llevar a cabo una selección propia que se ajustara a las necesidades de nuestro diseño experimental. La selección de los textos se realizó de manera manual, es decir, se buscaron dos textos donde se tratara el cáncer de mama.

Teniendo en cuenta la cantidad de textos y géneros textuales que tratan este tema, decidimos centrarnos en un género textual concreto: el periodismo sanitario y, en especial, los testimonios de pacientes. La elección de este género se debió a que suele

contar con una gran carga emocional, por lo que el impacto que puede producir en el traductor y, por tanto, en la traducción debería ser mayor que con otros géneros médicos.

Como fuente se utilizaron dos artículos escritos en periódicos británicos, *The Guardian* (Williams, 2021) y *Norwich Evening News*, (Burgess, 2021), que fueron publicados en inglés. Además, para la selección de los textos, tuvimos en cuenta otros factores, como el tipo de terminología utilizado, pues la traducción de términos médicos suele suponer un reto traductológico.

Una vez que se seleccionaron los fragmentos, se manipularon manualmente para que ambos fueran lo más parecidos posible en cuanto a complejidad y extensión. Para evitar la fatiga de los participantes, se decidió que la extensión de cada texto no debía superar las 300 palabras. Seguidamente, se sometieron ambos textos a diversos análisis, para asegurarnos de que fuesen homogéneos y no existieran diferencias relevantes entre ambos.

Las pruebas que se utilizaron para evaluar el nivel de legibilidad de los textos se muestran en la Tabla 1.

Además, después de este análisis, realizamos un pequeño estudio para obtener una valoración previa sobre la carga emotiva de estos textos. Se pidió a seis personas docentes que leyeron ambos textos y calificaran en unas escalas tipo Likert del 1 al 5 el grado de positividad y negatividad. En lo que respecta al texto con valencia negativa, los seis participantes

consideraron el fragmento como “bastante negativo”. En cuanto al texto positivo, cuatro personas indicaron que este les había parecido “bastante positivo” y dos lo valoraron como “muy positivo”.

Así, se contó con dos textos de 280 palabras de distinta valencia, con un nivel de legibilidad similar y con términos médicos (véanse Apéndice 1 y Apéndice 2).

En lo que respecta al contenido de los textos, el primero narra el testimonio de una mujer a la que le diagnosticaron cáncer de mama a los 23 años y cuyo espíritu de superación le animó a poner en marcha una campaña benéfica para concienciar a las personas de que la edad no es un factor para padecer esta enfermedad. Por tanto, este texto es el que utilizamos como texto de valencia positiva.

El segundo texto cuenta la historia de otra mujer a la que también le diagnosticaron cáncer, pero en este caso tenía 30 años y hacía 4 meses que había dado a luz. A diferencia del anterior testimonio, la visión que se aporta en este fragmento es mucho más pesimista y triste, pues se explica cómo es vivir con cáncer. Es por esto por lo que elegimos este fragmento como texto de valencia negativa.

Dadas las características del estudio, era necesario que los participantes cumplieran un cuestionario inicial antes y otros cuestionarios después de leer y traducir los textos. En el primer cuestionario se les pedía que resolvieran cumplimentaran las siguientes escalas psicométricas:

- El STAI, desarrollado por Spielberg *et al.* (1982). Está compuesto por 20 afirmaciones para medir los niveles de ansiedad-estado y 20 afirmaciones para medir los niveles de ansiedad-rasgo empleando una escala de tipo Likert de 0 a 3.
- La HSPS, elaborada por Aron y Aron (1997) y validada en España por Chacón *et al.* (2021). Esta herramienta cuenta con 27 afirmaciones, en las que los participantes tienen que valorar su grado de acuerdo en una escala de tipo Likert de 1 a 7.

Tabla 1 Pruebas para evaluar los índices de legibilidad de los textos empleados

Pruebas de evaluación de los índices de legibilidad	Valor de los índices	
	Texto 1	Texto 2
Flesch Kincaid Reading Ease	76,9	74,6
Flesch Kincaid Grade Level	6,3	7
Gunning Fog	8,7	9,5
SMOG Index	6,7	6,8
Coleman Liau Index	9,4	9,1
Automated Readability Index	6,3	6,9

- La escala de autoconcepto (AF5), desarrollada por García y Mutisu (2009). Este cuestionario de 30 afirmaciones persigue evaluar el autoconcepto de los participantes en sus cinco dimensiones (social, familiar, académica, emocional y física). En esta prueba psicométrica, los participantes otorgan puntuaciones del 1 (nada de acuerdo) al 99 (muy de acuerdo) con las 30 afirmaciones.

Procedimiento

Los participantes se dividieron de manera aleatoria en dos grupos (Grupo A y Grupo B), de tal forma que los participantes del Grupo A tuvieron que leer y traducir primero el texto de valencia carga emotiva negativa y, en segundo lugar, el de valencia carga emotiva positiva. Por tanto, el orden que siguieron los participantes pertenecientes al Grupo B fue el contrario, es decir, primero debían leer y traducir el texto positivo, y luego el negativo.

10

Los participantes realizaron el estudio en su portátil en una sala de la Facultad de Letras. Antes de comenzar con el estudio, todos dieron su consentimiento para participar en el estudio, mediante un protocolo que había sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia. En este protocolo, además, se les informó de varias cuestiones, como cuáles eran las intenciones del estudio, a qué proyecto pertenecía y cómo debían proceder durante la ejecución de este.

Las instrucciones que se proporcionaron a los participantes fueron que, en primer lugar, se debía cumplimentar un cuestionario inicial; a continuación, debía realizarse la lectura de un texto y rellenar otro cuestionario; seguidamente, debía traducirse el texto y, por último, cumplimentar el último cuestionario. Este mismo procedimiento debía seguirse tanto para el texto positivo como para el negativo.

Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos en las pruebas psicométricas y se corrigieron las traducciones. En cuanto a la corrección de las

traducciones, se evaluó la precisión en función del número de errores cometidos. Para ello, se empleó una adaptación del baremo de corrección utilizado en el proyecto de investigación TRANSCREA (Rojo, 2019) donde se parte de una puntuación total de 10 puntos (véase Apéndice 3). De acuerdo con este baremo, restamos de 0,25 a 1 punto por cada error que se cometiera, dependiendo del tipo y la gravedad de este. En este baremo se dividían los errores en tres categorías: transmisión de significado, transmisión de la función pragmática y corrección. Además, se añadió una categoría para la legibilidad y otra categoría relacionada con la terminología médica, y se estableció que por cada error cometido de estas categorías se restaría 0,5 puntos.

Análisis y discusión de los resultados

Para este análisis realizamos dos tipos de pruebas estadísticas: estadística descriptiva y estadística inferencial. El análisis de los resultados se presenta organizado en función de las hipótesis planteadas.

Nuestra primera hipótesis predecía que las traducciones del texto de valencia negativa serían mucho más precisas que las del de valencia positiva en lo que se refiere a terminología médica y transmisión del significado. Para evaluar las traducciones, nos centramos en la transmisión del significado, de la función pragmática, la corrección y la terminología médica. A continuación, la Tabla 2 resume la estadística descriptiva de estas variables para el texto con valencia negativa y el texto con valencia positiva.

Como se puede ver en la Tabla 2, la calificación media de las traducciones del texto negativo, en lo que a precisión total se refiere, fue de 9,19 puntos, con una desviación estándar de 0,444, mientras que para el texto positivo fue de 8,884 puntos, con una desviación estándar de 0,446. Esta tabla también nos muestra que la calificación mínima global de la precisión total fue de 7,88 puntos, y la máxima, de 9,88 para el texto negativo, y de 7,88 y 9,50 para el texto positivo.

Tabla 2 Estadística descriptiva de la precisión del texto negativo y texto positivo.

Descriptivos	Significado	Pragmática	Corrección	Legibilidad	Terminología	Precisión total
Media TN	8,93	9,87	8,47	9,91	9,48	9,19
Media TP	7,70	9,83	8,65	9,87	9,15	8,883
Desviación estándar TN	0,879	0,350	1,14	0,155	0,518	0,444
Desviación estándar TP	1,18	0,216	0,848	0,198	0,369	0,446
Mínimo TN	7,00	8,50	6	9,50	7,50	7,88
Mínimo TP	4,50	9,50	6	9,50	8,50	7,88
Máximo TN	10,0	10,0	9,50	10,0	10,0	9,88
Máximo TP	9,00	10,0	10,0	10,0	10,0	9,50

TN: texto con valencia negativa; TP: texto con valencia positiva.

Además, en general para ambos textos, los participantes obtuvieron puntuaciones más elevadas en Legibilidad, Pragmática y Terminología. Por el contrario, se tuvieron peores calificaciones para las dimensiones de Significado y Corrección, siendo la diferencia más notoria en el caso del texto positivo, con una media de 7,70, la más baja de todas las calificaciones.

A continuación se llevó a cabo una prueba t de Student para muestras apareadas (véase Tabla 3), ya que los participantes tradujeron ambos textos.

La prueba t de Student nos revela, como predijimos, que existe una diferencia muy significativa entre las traducciones de ambos textos en las puntuaciones obtenidas en la transmisión de significado ($t(27) = -5,790, p < 0,001$). Por tanto, estos datos nos indican que los egresados en Traducción e

Interpretación obtuvieron mejores resultados en la transmisión del significado del texto con valencia o carga emotiva negativa que del texto con valencia o carga emotiva positiva.

En segundo lugar, como se recoge en la Tabla 3, se encuentra asimismo una diferencia estadísticamente significativa entre las calificaciones obtenidas en cuanto a terminología se refiere entre las traducciones de ambos textos ($t(27) = -2,568, p < 0,05$). De esta forma, se observan calificaciones más altas en terminología para el texto con valencia negativa.

Por último, respecto a la precisión global, las traducciones del texto con valencia negativa son más altas que las del texto con valencia positiva ($t(27) = -4,573, p < 0,001$).

Partiendo de estos resultados, se confirma la hipótesis 1, donde asumíamos que las traducciones del

Tabla 3 Resultados prueba t de Student para texto positivo y texto negativo.

Pares de variables comparadas		Estadístico t de Student	Grados de libertad (GL)	Valor de p	Tamaño de efecto
Dificultad_TN	Dificultad_TP	-2,664	27,0	0,13	-0,5034
Legibilidad_TN	Legibilidad_TP	-1,154	27,0	0,259	-0,2181
Significado_TN	Significado_TP	-5,790*	27,0	< 0,001*	-1,0941
Pragmática_TN	Pragmática_TP	-0,518	27,0	0,608	-0,0980
Corrección_TN	Corrección_TP	0,798	27,0	0,432	0,1508
Terminología_TN	Terminología_TP	-2,568*	27,0	0,016*	-0,4854
Precisión total_TN	Precisión total_TP	-4,573*	27,0	< 0,001*	-0,8643

texto negativo serían más precisas que las traducciones del texto positivo.

Estos resultados se encuentran en consonancia con los obtenidos en otros estudios previos que indicaban una mayor precisión y corrección en la traducción de los textos negativos y una menor precisión en la traducción de los positivos, un aspecto que ya estudiaron Storbeck y Clore (2005), y cuyos resultados reflejaron que se producía un aumento de la precisión al trabajar con emociones negativas y que la precisión era menor cuando se trabajaba con emociones positivas.

En las investigaciones llevadas a cabo por Lehr (2013), Rojo y Ramos (2016) y Kimovska y Cvetkoski (2021), los resultados sugirieron que en los textos con valencia negativa aumentaba la precisión, mientras que en los textos con valencia positiva se producía un aumento de la creatividad. Aunque no investigan directamente la diferencia en términos de precisión que pueda existir en la traducción de un texto positivo y de un texto negativo, en sus investigaciones, Cifuentes Férez y Meseguer (2018) y Rojo y Meseguer (2018) indican que las emociones parecen influir en la precisión y la corrección en la traducción de un texto. Por tanto, los resultados de este estudio corroboran las evidencias empíricas existentes sobre una mayor precisión cuando se traducen textos con valencia negativa.

Siguiendo con el análisis, la hipótesis 2 predecía que los traductores altamente sensibles producirían una traducción de mejor calidad en términos de precisión, pero también presentarían mayores niveles de ansiedad. Al tratar con tres variables, una independiente (alta sensibilidad) y dos dependientes (precisión y ansiedad), creemos necesario analizar primero la relación que existe entre la alta sensibilidad y la precisión de las traducciones y, posteriormente, examinar si existe relación con la ansiedad. Para este análisis, se emplearon correlaciones, más concretamente, R de Pearson (véase Tabla 4).

Tal y como se recoge en la Tabla 4, no se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre

Tabla 4 Correlaciones entre alta sensibilidad y precisión en el texto negativo y texto positivo.

	HSPS	
	R de Pearson	Valor de p
Significado TN	0,124	0,531
Significado TP	0,483*	0,009*
Pragmática TN	-0,093	0,637
Pragmática TP	0,142	0,470
Corrección TN	0,192	0,327
Corrección TP	0,160	0,417
Terminología TN	0,221	0,258
Terminología TP	0,086	0,662
Precisión total TN	0,229	0,240
Precisión total TP	0,432*	0,002*

HSPS: Escala de persona altamente sensible; TN: Texto negativo; TP: Texto positivo.

*:statistically significant results

el rasgo de la personalidad de la alta sensibilidad de los traductores y las dimensiones de la precisión de las traducciones del texto con valencia negativa. Por tanto, estos resultados indican que los participantes altamente sensibles no tuvieron mejores resultados en las traducciones del texto negativo que los participantes no altamente sensibles.

Como hemos visto en los resultados referidos a la H1, los participantes en general produjeron mejores traducciones del texto con valencia negativa y la alta sensibilidad del traductor no pareció tener ningún impacto en la precisión del texto negativo. Sin embargo, se observaron correlaciones positivas estadísticamente significativas para el texto con valencia positiva.

En el caso de la transmisión del significado del texto positivo, se observa una relación positiva con la alta sensibilidad de los participantes ($r = 0,483$, $p < 0,05$), así como para la precisión total ($r = 0,432$, $p < 0,05$).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los resultados sugieren que los traductores altamente sensibles han transmitido mejor el significado del texto origen y han obtenido mejores resultados en

Tabla 5 Correlaciones entre alta sensibilidad y ansiedad-estado

	HSPS	
	R de Pearson	Valor de p
Pre_STAI_estado	-0,265	0,173
Lectura_TN	0,066	0,739
Lectura_TP	0,069	0,727
Traducción_TN	0,010	0,959
Traducción_TP	-0,149	0,449

HSPS: Escala de persona altamente sensible; Pre_STAI_estado: Test psicométrico STAI para medir la ansiedad-estado al llegar a la sala donde se llevó a cabo el experimento; TN: texto negativo; TP: texto positivo.

la traducción del texto con valencia positiva, por lo que se confirma parcialmente la primera parte de la hipótesis 2.

En cuanto a la segunda parte de dicha hipótesis, recordemos que predecíamos que las personas altamente sensibles presentarían niveles de ansiedad más elevados. Para ello, tuvimos en cuenta el test psicométrico STAI para medir la ansiedad-estado en distintos momentos del estudio experimental, a saber, al llegar a la sala donde se llevó a cabo el experimento, tras la lectura del texto negativo y del texto positivo, y tras la traducción de los mismos (véase Tabla 5).

Como podemos ver en los resultados del análisis de correlaciones que nos muestra la Tabla 5, no se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre la alta sensibilidad de los traductores y el nivel de ansiedad-estado percibido en distintos momentos de la sesión experimental.

Los resultados obtenidos para la primera parte de la hipótesis aportan datos nuevos a la bibliografía ya existente, puesto que se han considerado variables que, hasta donde conocemos, no se habían analizado en los estudios de traducción. Además, los hallazgos parecen respaldar los resultados de Gerstenberg (2012), Jagiellowicz *et al.* (2011) y Lionetti *et al.* (2018), en los que se concluye que las personas altamente sensibles obtuvieron mejores resultados y cometen menos errores al realizar tareas.

En lo que respecta a la segunda parte de nuestra hipótesis, nuestros resultados contradicen los obtenidos en investigaciones previas en el campo de la psicología: existe una relación positiva entre la alta sensibilidad y la ansiedad. Respecto a los niveles de ansiedad que presentan las personas altamente sensibles, Aron (2013) sugiere en sus investigaciones que estas personas están sobreexpuestas a los estímulos y que, por tanto, los niveles de ansiedad que presentan al enfrentarse a una tarea son mayores. Del mismo modo, en las investigaciones que llevaron a cabo Benham (2006) y Dorado Bermúdez de Castro (2016), también se halló una relación directa entre la alta sensibilidad y la ansiedad percibida. De esta manera, la hipótesis 2 se acepta de forma parcial, puesto que los traductores altamente sensibles han obtenido mejores resultados en las traducciones del texto positivo, pero no han presentado niveles de ansiedad-estado más elevados que los no altamente sensibles.

En la tercera hipótesis se postuló que los traductores que contaban con un autoconcepto alto obtendrían peores resultados en la traducción de ambos textos. Para medir el autoconcepto, como se indicó anteriormente, se empleó la escala AF5, donde se estudiaban 5 dimensiones del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico. La Tabla 6 recoge el análisis de correlaciones R de Pearson entre estas dimensiones y las distintas facetas de la precisión en las traducciones del texto con valencia negativa. Como se puede observar, no se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre el autoconcepto del traductor y la precisión en las traducciones del texto con valencia negativa.

Sin embargo, observamos que existen ciertas relaciones estadísticamente significativas en autoconcepto y precisión en las traducciones con valencia positiva. La Tabla 7 muestra que existen relaciones positivas moderadas entre el autoconcepto académico y las puntuaciones en terminología, y entre autoconcepto físico y terminología, es decir, los traductores que contaban

Tabla 6 Correlaciones entre autoconcepto y resultados en el texto negativo

Dimensiones de la precisión	Estadístico	Autoconcepto				
		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Significado	R de Pearson	0,227	-0,085	-0,090	-0,025	0,061
	Valor <i>p</i>	0,245	0,666	0,647	0,898	0,756
Pragmática	R de Pearson	-0,076	-0,271	-0,071	-0,081	-0,124
	Valor <i>p</i>	0,699	0,164	0,719	0,684	0,530
Corrección	R de Pearson	0,068	-0,134	-0,028	0,064	-0,024
	Valor <i>p</i>	0,729	0,496	0,887	0,748	0,903
Terminología	R de Pearson	0,118	0,200	0,261	0,025	-0,132
	Valor <i>p</i>	0,551	0,306	0,180	0,900	0,505
Precisión total	R de Pearson	0,176	-0,123	-0,000	0,019	-0,048
	Valor <i>p</i>	0,371	0,532	0,999	0,923	0,808

Tabla 7 Correlaciones entre autoconcepto y resultados en el texto positivo

Dimensiones de la precisión	Estadístico	Autoconcepto				
		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Significado	R de Pearson	0,197	0,188	0,196	-0,038	0,115
	Valor <i>p</i>	0,316	0,338	0,318	0,849	0,561
Pragmática	R de Pearson	0,104	0,340	0,064	0,094	0,071
	Valor <i>p</i>	0,600	0,077	0,744	0,636	0,719
Corrección	R de Pearson	-0,021	0,014	0,026	-0,292	0,010
	Valor <i>p</i>	0,917	0,944	0,894	0,132	0,959
Terminología	R de Pearson	0,384*	0,293	-0,253	0,295	0,445*
	Valor <i>p</i>	0,043*	0,131	0,193	0,127	0,018*
Precisión total	R de Pearson	0,210	0,236	0,098	-0,094	0,178
	Valor <i>p</i>	0,284	0,227	0,618	0,635	0,366

con un mayor autoconcepto académico obtuvieron calificaciones más altas en la traducción de la terminología del texto positivo, y lo mismo se observan con aquellos con un mayor autoconcepto físico.

En vista de los resultados, la hipótesis 3 se refuta, puesto que no encontramos que los traductores con mayor autoconcepto obtengan peores resultados en las traducciones de ambos textos. Los resultados para esta hipótesis no apoyan los datos obtenidos para los constructos de autoestima y autoeficacia en varias investigaciones previas dentro del ámbito de los estudios cognitivos de la traducción y de la interpretación. En los estudios de Cifuentes Férez y Meseguer (2018), Rojo *et al.* (2021) y Cifuentes-Férez *et al.* (2024), las autoras concluyeron que los traductores con mayor

autoestima y autoeficacia percibida parecen cometer un mayor número de errores gramaticales y ortográficos.

Conclusiones

El presente trabajo ha pretendido examinar cómo la personalidad del traductor y la carga emotiva de textos médicos influyen en la precisión y la calidad de las traducciones. Se decidió centrar nuestra atención en un tipo de género textual concreto, los testimonios de pacientes, y en una temática determinada, el cáncer de mama. Nuestra elección se debió a que, como se ha comentado con anterioridad, son muy pocos los estudios que tratan el impacto que ejercen las emociones en la traducción de textos médicos en general y sobre enfermedades tan actuales en particular.

Los resultados del estudio muestran que, en general, las traducciones del texto con carga emotiva negativa resultaron ser más precisas que las del texto con carga emotiva positiva. Sin embargo, se observa que los traductores altamente sensibles obtuvieron mejores resultados en las traducciones del texto positivo, lo que sugiere un mejor desempeño en la tarea con respecto a los traductores no altamente sensibles. Pese a que se predijo que los participantes altamente sensibles mostrarían mayores niveles de ansiedad-estado, nuestros resultados no respaldan esta hipótesis.

Por otra parte, en lo que se refiere al posible impacto del autoconcepto del traductor, a diferencia de otros constructos psicológicos como la autoestima y la autoeficacia, no parece existir ninguna relación entre el autoconcepto y la precisión y la calidad de las traducciones.

Aunque se trata de una investigación novedosa y actualizada, no está exenta de limitaciones. En primer lugar, la muestra es relativamente pequeña (28 participantes) y los traductores son novales o recién egresados, por lo que una muestra más amplia y con traductores con mayor experiencia profesional puede dar lugar a resultados distintos.

En segundo lugar, en este estudio solo se han empleado tests psicométricos, por lo que no hemos podido triangular esos datos con medidas fisiológicas, como el cortisol en saliva, para medir la ansiedad. Por ello, en futuras investigaciones se ha de atender a estas limitaciones y se podrían considerar otras variables, como el género, dado que existen estudios que indican que los hombres y las mujeres no experimentan las emociones de la misma manera.

La posibilidad de plantear estas líneas de investigación futuras nos sugiere que aún existe gran cantidad de cuestiones por resolver y un largo camino por recorrer en relación con el impacto emocional en la traducción de textos médicos.

Referencias

- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345-368. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, E. (2013). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. Kensington Publishing Corp.
- Asociación de Personas con Alta Sensibilidad. (s. f.). *Información sobre alta sensibilidad*. <https://www.asociacionpas.org/alta-sensibilidad/https://www.asociacionpas.org/>
- Batista Espinosa, L. M., Konstantinidi, K., & Batista Espinosa, F. J. (2021). Un estudio contrastivo e interdisciplinar sobre la influencia emocional de los textos con carga emotiva negativa en los traductores. *Hikma*, 20 (1), 185 - 219
- Benham, G. (2006). The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1433-1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Bolaños Medina, A. (2014). La investigación de las diferencias individuales en traductología cognitiva. *Trans. Revista de Traductología*, 18, 18), 199-214.
- Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L. y Brashear, V. (2014). Does personality matter? An international study of sign language interpreter disposition. *Translation & Interpreting*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.12807/ti.106201.2014.a02>
- Burgess, S. (2021, noviembre 3). "Waking up is a nightmare": New mum, 30, diagnosed with incurable cancer. *Norwich Evening News*. <https://www.eveningnews24.co.uk/news/health/22337714.waking-nightmare-new-mum-30-diagnosed-incurable-cancer/>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujae.es/index.php/reid/article/view/991>
- Chacón, A., Pérez-Chacón, M., Borda-Mas, M., Avargues-Navarro, M. L. y López-Jiménez, A. M. (2021). Cross-Cultural adaptation and validation of the highly sensitive person scale to the adult Spanish population (HSPS-S). *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1041-1052. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S321277>

- Cifuentes Férrez, P. y Meseguer Cutillas, P. (2018). Can self-esteem and creative intelligence foster accuracy and creativity in professional translators? *Translation, Cognition & Behavior*, 1(2), 341-360. <https://doi.org/10.1075/tcb.00015.cif>
- Cifuentes-Férez, P., López, A. R., & López, L. E. (2024). Self-efficacy as a protective factor when translating under time pressure. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 21, 36-66.
- Costa, P. y McCrae, R. R. (1994). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. En T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 21-40). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10143-002>
- Dorado Bermúdez de Castro, B. (2016). *Influencia de una exposición de arte sobre la ansiedad percibida en personas altamente sensibles* [Trabajo de fin de máster]. Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/13176>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Fernández-Valdés, J. (2015). *Relación entre ansiedad rasgo, sensibilidad a la ansiedad y síntomas de ansiedad en niños y adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/11513>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. <https://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>
- García, F., y Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5 (3.ª ed.). Madrid, Spain: Tea.
- Gerstenberg, F. X. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 496-500. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.019>
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512202.pdf>
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J., Glez-Plumariaga, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>
- Haro-Soler, M. M. (2020). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado. ¿Cómo favorecer su desarrollo en la formación en traducción?* Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Haro-Soler, M. M. (2022). ¿Cómo influye el (tipo de) *feedback* que proporciona el profesorado en las creencias de autoeficacia del estudiantado? Un estudio cuasi experimental en el aula de Traducción. *Hikma*, 21(1), 191-220. <https://doi.org/10.21071/hikma.v21i1.13412>
- Holmes, J. S. (1988). The name and nature of translation studies. En R. van den Broeck (Ed.), *Translated! Papers on literary translation and translation studies* (pp. 67-80). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004486669_008 (Publicación original de 1972).
- Jääskeläinen, R. (2000). Focus on methodology in think-aloud studies on translating. En S. Tirkkonen-Condit y R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting. Outlooks on empirical research* (pp. 71-82). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.37.08jaa>
- Jääskeläinen, R. (2012). Translation psychology. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 3, pp. 191-197). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.3.tra14>
- Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E., Cao, G., Feng, T. y Weng, X. (2011). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(1), 38-47. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq001>
- Kimovska, S. K., y Cvetkoski, V. (2021). The effect of emotions on translations performance. *Research in Language*, 19(2), 169-186. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.19.2.05>
- Kiraly, D. C. (1997). Think-aloud protocols and the construction of a professional translator self-concept. *Applied Psychology*, 3, 137-160.
- Lehr, C. (2013). Influences of emotion on cognitive processing in translation: A framework and some empirical evidence. Paper delivered at the International Online Workshop on Affective Factors in Translation Process Research: To Feel or not to Feel? That is the Question. Aston University, England.
- Lehr, C. y Shuman, V. (2013). Lehr, C., y Shuman, V. (2013, 3-5 de agosto). The influence of emotion on key performance indicators in professional translation [Sesión de conferencia]. The Biannual meeting of the International Society for Research on Emotion, Universidad de Berkeley, California, Estados Unidos..
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J. y Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of

- low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational psychiatry*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Medina Peña, T. (2017). *Recurso digital que sirva de soporte emocional y terapéutico para mujeres con cáncer de ovario* [trabajo de fin de grado]. Universidad de La Laguna. <https://shorturl.at/3rNRD>
- Montalt, V., Zethsen, K. y Karwacka, W. (2018). Medical translation in the 21st century – challenges and trends. *MonTI*, (10), 27-42. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/3684>
- Muñoz Martín, R. (2009). The way they were: Subject profiling in translation process research. En I. Mees, F. Alves y S. Göpferich (Eds.), *Methodology, technology and innovation in translation process research: A tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. (pp. 87-108). Samfundslitteratur Press. https://www.researchgate.net/publication/280732660_The_way_they_were_Subject_profiling_in_translation_process_research
- Muñoz Martín, R. (2010). On paradigms and Cognitive Translatology. En G. M. Shreve y E. Angelone (Eds.), *Translation and cognition* (pp. 169-187). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ata.xv.10mun>
- Muñoz Martín (2014). A blurred snapshot of advances in translation process research. *MonTI Special Issue: Minding translation*, 1, 49-84.
- Pérez Chacón, M. P., Chacón, A. y De la Serna, J. M. (2021). *Salud mental y alta sensibilidad*. Tektime. https://www.researchgate.net/publication/352166321_Salud_Mental_y_Alta_Sensibilidad
- Ries, F., Castañeda Vázquez, C., Campos Mesa, M. D. C., y Castillo Andrés, O. D. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 9-16. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200002>
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (44), 241-257. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210>
- Rojo López A. M., Cifuentes Pérez, P. y Espín López L. (2021) The influence of time pressure on translation trainees' performance: Testing the relationship between self-esteem, salivary cortisol and subjective stress response. *PLOS One*, 16(9): e0257727. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257727>
- Rojo López, A. (2015). Translation and cognitive science: The imprint of translation on cognitive processing. *Multilingua*, 34(6) 1-26. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0066>
- Rojo López, A. (2017). The role of emotions. En J. W. Schwieter, y A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation and cognition* (pp. 369-385). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119241485.ch20>
- Rojo López, A. (2019). *La investigación de la creatividad en traducción: Resultados del proyecto TRANSCREA*. Comares.
- Rojo López, A. M. y Caldwell-Harris, C. L. (2023). Emotions in cognitive translation and interpreting studies I. En A. Ferreira y J. W. Schwieter (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting and Bilingualism* (pp. 206-221). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003109020-18>
- Rojo López, A. M. y Cifuentes Férrez, P. (2021). Introduction: Experimenting with emotions: Insights into empirical emotion research in cognitive translation studies. *Onomázein*, (Special Issue 8), 1-15. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne8.01>
- Rojo López, A. M. y Naranjo Sánchez, B. (2021). Translating in times of crisis: A study about the emotional effects of the COVID-19 pandemic on the translation of evaluative language. *Journal of Pragmatics*, 176, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.018>
- Rojo López, A. y Meseguer Cutillas, P. (2018). Creativity and translation quality: Opposing enemies or friendly allies? *HERMES - Journal of Language and Communication in Business* (57), 79-96. <https://doi.org/10.7146/hjclb.v0i57.106202>
- Singer, N. y Haro-Soler, M. M. (2022). ¿La práctica hace al traductor? El impacto de la práctica de traducción en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(2), 294-314. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a03>
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista malestar e subjetividade*, 3(1), 10-59. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1982). STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. *Tea*, 1. Madrid.
- Storbeck, J., y Clore, G. L. (2005). With sadness comes accuracy; with happiness, false memory: Mood and the false memory effect. *Psychological Science*, 16(10), 785-791. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01615.x>
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. *Colab. Libres Obs. Ciudad. Educ*, 2, 154-168.
- Williams, Z. (2021, mayo 19). Kris Hallenga: The woman diagnosed with cancer at 23 who convinced

a generation to check their breasts. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/2021/may/19/kris-hallenga-the-woman-diagnosed-with-cancer-at-23-who-convinced-a-generation-to-check-their-breasts>

Apéndices

Apéndice 1. Texto con carga emotiva positiva

Adaptado de: Williams, Z. (2021, mayo 19). Kris Hallenga: The woman diagnosed with cancer at 23 who convinced a generation to check their breasts. *The Guardian*.

Kris Hallenga was diagnosed with stage four breast cancer that spread to her spine. It was 2009, she was 23 years. I meet Hallenga, now 35, and she looks 100% Cornwall: hardy, surf-ready, relaxed. But back then, it wasn't so much that Hallenga wasn't ready to give up; She was just confused by the whole thing. "I kept thinking: 'This is bullshit. Why didn't I know I could get breast cancer at 23? [...] This needs to change.' And I got this wave of energy."

So in 2009, Hallenga started the charity CoppaFeel!, with three missions: to get all young people to check their boobs and pecs regularly, so they know what's normal; to familiarise them with the symptoms of breast cancer; and to empower them when they're seeking medical help. "The charity is now the third most recognised cancer charity in the UK," she says, "and is actually saving lives, which blows my mind all the time."

She started the charity looking like "the classic cancer patient". She also had tons of energy, many of her friends with her, a tent, some stickers and some face paint. That was enough to begin having conversations with people about their breasts and whether they ever checked them. Pictures from the time bring her campaigning approach vividly to life. "I'd talk to young people, and they could make the connection just by looking at me: this is someone who's got diagnosed, and she's still

Xiu Yan, J., & Wang, H. (2012). Second language writing anxiety and translation: Performance in a Hong Kong tertiary translation class. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(2), 171-194. <https://doi.org/10.1080/13556509.2012.10798835>

having fun. There is life with cancer, maybe. If you're telling young people that cancer's the shit-test thing ever, and you're going to die from it, that's not going to make them change their habits. It's not going to change anything."

Apéndice 2. Texto con carga emotiva negativa

Adaptado de: Burgess, S. (2021, noviembre 3). "Waking up is a nightmare": New mum, 30, diagnosed with incurable cancer. *Norwich Evening News*.

A 30-year-old who became a mum just four months ago has been told she has incurable breast cancer — and is now warning others that being "young" doesn't make you immune. Alice Whittaker, who grew up in Norwich but now lives in Loddon, received the devastating diagnosis in September after a lump on her breast appeared out of nowhere one evening, followed by another in her armpit.

The cancer, known as triple negative breast cancer, is extremely aggressive and often resistant to treatment. At first she was told by doctors she was probably "too young" to have it, but scans revealed otherwise. Biopsies showed it had spread to her lymph nodes, liver and spine, and she began chemotherapy five weeks ago.

The new mum, who already spends a lot of time in pain from bowel inflammation caused by Crohn's disease, gave birth to her little boy Reuben in June — and more than anything wants to see him grow up. Alice said: "I found the lump when Reuben was eight weeks old. I'm in constant pain, and I've had to stop breastfeeding to go through weekly chemotherapy sessions. That was really hard to hear". "It's hard to describe how I'm feeling. For everyone else, waking up from a nightmare is a relief. But for me, waking up is the nightmare".

“I’m terrified I won’t get to see Reuben take his first steps or hear his first words”. “Each morning I reach for my hair and feel it come out in my

fingers or see it lying on my pillow. Some days it is really tough”. “My mum died of breast cancer not even two years ago. I still haven’t got over that”.

Apéndice 3 Baremo de corrección TRANSCREA

Transferencia de significado	Significado falso / significado distinto	-0,5
	Significado opuesto / significado incoherente	-1
	Omisión innecesaria / adición de significado	-0,5
Transferencia de función pragmática	Pérdida de referente cultural o significado implícito	-1
	Pérdida de humor o ironía	-1
	Errores gramaticales	-1
Corrección	Errores de cohesión (conectores, etc.)	-0,5
	Errores tipográficos	-0,25
	Errores ortotipográficos	-0,5
	Tildes y signos de puntuación	-0,5
	Faltas de ortografía graves	-1

Cómo citar este artículo: Cifuentes-Férez, P. y Pina Cárcelos, C. M. (2025). Personalidad y carga emotiva en la traducción de testimonios de cáncer de mama. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e356230. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356230>

CONSTRUCCIÓN DE DEFINICIONES ESPECIALIZADAS: EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO TERMINOLÓGICO INTRACATEGORIAL EN LA INSERCIÓN DISCIPLINAR DE LA CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL INDUSTRIAL

CONSTRUCTING SPECIALIZED DEFINITIONS: AN ASSESSMENT OF INTRACATEGORIAL
TERMINOLOGICAL KNOWLEDGE WITHIN DISCIPLINARY INTEGRATION IN AN INDUSTRIAL
ENGINEERING PROGRAM

CONSTRUCTION DE DÉFINITIONS SPÉCIALISÉES : UNE ÉVALUATION DES CONNAISSANCES
TERMINOLOGIQUES INTRA-CATÉGORIELLES DANS L'INTÉGRATION DISCIPLINAIRE
D'UN PROGRAMME DE GÉNIE INDUSTRIEL

CONSTRUÇÃO DE DEFINIÇÕES ESPECIALIZADAS: UMA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO
TERMINOLÓGICO INTRACATEGORIAL NA INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR EM UM PROGRAMA
DE ENGENHARIA INDUSTRIAL

Paula Morgado Fernández

Profesora asociada, Universidad de
Chile, Santiago de Chile, Chile.
paula.morgado@uchile.cl
[https://orcid.
org/0000-0003-1355-2317](https://orcid.org/0000-0003-1355-2317)

Este artículo es producto de la tesis docto-
ral titulada "Conocimiento terminológico
y variables sociolingüísticas implicadas:
un estudio en estudiantes de Ingeniería
Civil Industrial de tres niveles de inserción
disciplinar". Este trabajo se desarrolló en
la Pontificia Universidad Católica de Val-
paraíso de Chile, entre los años 2020 y
2024.

RESUMEN

Al ingresar a la educación superior, los estudiantes comienzan su proceso de in-
serción disciplinar, en el que adquieren los conocimientos especializados y los
modos de expresión de su ámbito del saber. En este contexto, el desarrollo del
conocimiento terminológico es fundamental, ya que es mediante los términos que
se representa el conocimiento especializado y se transmite. Ante ello, el interés
de este estudio es determinar la incidencia del nivel de inserción disciplinar en el
conocimiento sobre las características de los conceptos disciplinares (conocimiento
intracategorial) en estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Industrial de una
universidad pública de Chile. Para ello, se llevó a cabo una investigación mixta de
alcance descriptivo, en la que se aplicó a los participantes una tarea de construc-
ción de definiciones especializadas. Los resultados reportan que, efectivamente,
el conocimiento sobre el contenido de los conceptos presenta diferencias estadís-
ticamente significativas entre los estudiantes de la muestra. Sin embargo, estas
diferencias son más patentes al compararse el nivel inicial con los niveles superio-
res (intermedio y avanzado).

Palabras clave: definiciones, conocimiento intracategorial, conocimiento termi-
nológico, escritura en ingeniería, inserción disciplinar

Recibido: 2023-11-07 / Aceptado: 2024-09-23/ Publicado: 2024-12-31

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355423>

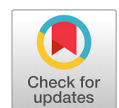
Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los térmi-
nos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2024), PP. 1-20, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala



ABSTRACT

Upon entering higher education, students embark on a disciplinary integration process, through which they acquire specialized knowledge and the modes of expression specific to their field of study. In this context, terminological knowledge development is crucial, as terms serve to represent and communicate specialized knowledge. This study aims to determine the influence of the disciplinary integration level on knowledge about disciplinary concepts (intra-categorical knowledge) among students in an Industrial Civil Engineering program at a public university in Chile. A mixed-methods, descriptive study was conducted, involving a task dealing with the construction of specialized definitions by the students. Findings reveal statistically significant differences in conceptual knowledge among participants. These differences were most evident when comparing students at the initial level to those at intermediate and advanced levels.

Keywords: definitions, intra-categorical knowledge, terminological knowledge, writing across engineering, disciplinary integration

RÉSUMÉ

Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur, les étudiants s'engagent dans un processus d'intégration disciplinaire, au cours duquel ils acquièrent des connaissances spécialisées et les modes d'expression propres à leur domaine d'études. Dans ce contexte, le développement des connaissances terminologiques est essentiel, car les termes permettent de représenter et de communiquer les savoirs spécialisés. Cette étude vise à déterminer l'influence du niveau d'intégration disciplinaire sur la connaissance des concepts disciplinaires (connaissances intra-catégorielles) chez des étudiants inscrits dans un programme d'ingénierie civile industrielle dans une université publique au Chili. Une étude descriptive à méthodologie mixte a été menée, impliquant une tâche de construction de définitions spécialisées par les étudiants. Les résultats montrent des différences statistiquement significatives dans les connaissances conceptuelles entre les participants. Ces différences sont particulièrement marquées lorsqu'on compare les étudiants de niveau initial à ceux des niveaux intermédiaire et avancé.

Mots clef : définitions, connaissances terminologiques, écriture dans le domaine de l'ingénierie, intégration disciplinaire

RESUMO

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes iniciam um processo de integração disciplinar, no qual adquirem conhecimentos especializados e os modos de expressão específicos de sua área de estudo. Nesse contexto, o desenvolvimento do conhecimento terminológico é crucial, pois os termos servem para representar e comunicar o conhecimento especializado. Este estudo busca determinar a influência do nível de integração disciplinar no conhecimento sobre conceitos disciplinares (conhecimento intracategorial) entre estudantes do curso de Engenharia Civil Industrial de uma universidade pública no Chile. Foi realizada uma pesquisa de métodos mistos, de caráter descritivo, envolvendo uma tarefa em que os participantes construíram definições especializadas. Os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas no conhecimento conceitual

entre os participantes. Essas diferenças foram mais evidentes ao comparar estudantes do nível inicial com aqueles dos níveis intermediário e avançado.

Palavras chave: definições, conhecimentos terminológicos, escrita nas engenharias, inserção disciplinária

Introducción

Al ingresar a la educación superior, los estudiantes comienzan su proceso de inserción disciplinar. Este constituye un proceso de formación en el que los sujetos adquieren los conocimientos especializados y las formas de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, relacionados con su disciplina y con su futuro campo profesional (Navarro, 2021). De acuerdo con Ibáñez (2008), el nivel de inserción de un aprendiz “estará determinado por el grado de participación y el tiempo de pertenencia en la comunidad” (p. 209). Por dicha razón, en esta investigación se ha operacionalizado esta variable sobre la base del semestre cursado por los alumnos en la carrera de Ingeniería Civil Industrial.

Los aprendizajes adquiridos en el proceso de inserción a una disciplina resultan esenciales no solo para el desempeño de los aprendientes en el transcurso de la educación superior, sino también para convertirse en integrantes expertos de una comunidad disciplinar (Navarro y Aparicio, 2018). Ahora bien, para que dicho proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo, resultan fundamentales los lenguajes de especialidad, en particular las unidades terminológicas. La terminología de una disciplina constituye un instrumento para la conceptualización y representación de los conocimientos disciplinares y un elemento de comunicación fundamental al interior de las comunidades disciplinares, ya que asegura la precisión, concisión y sistematicidad en la transmisión de los saberes expertos (Cabré, 2005; Sager, 1990).

Tradicionalmente, el conocimiento terminológico se ha considerado una característica distintiva y particular de los expertos (Wüster, 1998). Esta situación podría explicar la escasez de estudios que analizan este tipo de conocimiento en otros usuarios de la terminología como lo son los aprendientes de un área (Fernández-Silva, 2019). Sumado a lo anterior, la tradición investigativa en terminología se ha enfocado, principalmente, en el desarrollo de estudios descriptivos de los términos utilizados por expertos en diferentes disciplinas o contextos comunicativos, y también en estudios aplicados al

desarrollo de recursos terminográficos (Faber *et al.*, 2006; Tebé y Pissolato, 2022; Tercedor *et al.*, 2014). Debido a ello, la investigación aplicada en torno al desarrollo del conocimiento terminológico en el contexto de la inserción disciplinar resulta insuficiente.

Pese a lo anterior, algunos estudios recientes han comenzado a interesarse por el desarrollo del conocimiento terminológico en usuarios aprendientes de terminología, como, por ejemplo, en estudiantes de las carreras de Psicología y de Traducción-Interpretación (Becerra, 2022; Fernández-Silva y Becerra, 2015; Vergara y Fernández-Silva, 2021). Un aporte sustancial en esta línea investigativa lo constituye la propuesta de un modelo multidimensional de conocimiento terminológico (Fernández-Silva, 2019; Fernández-Silva *et al.*, 2024) que descompone dicho saber en tres dimensiones: lingüística, relacionada con la forma de las unidades terminológicas; cognitiva, vinculada con el conocimiento de los conceptos de un área; y comunicativa, relacionada con el uso de los términos.

En este estudio nos interesa explorar la dimensión cognitiva, particularmente el conocimiento de tipo intracategorial. Este saber implica conocer las características de los conceptos disciplinares y se relaciona directamente con la adquisición de las estructuras conceptuales del área de estudio de los aprendientes (Freixa y Fernández-Silva, 2017; Rodríguez, 2003; Temmerman, 2000). Además, este componente del conocimiento terminológico resulta fundamental para el desarrollo de las tareas de alfabetización académica, ya que es el saber que conecta a las unidades léxicas con el conocimiento especializado que se genera al interior de cada comunidad disciplinar (Fernández-Silva y Becerra, 2015; Snow y Ucelli, 2009).

En relación con lo anterior, esta investigación tiene por objetivo determinar la incidencia del nivel de inserción disciplinar en el conocimiento sobre las características de los conceptos disciplinares (conocimiento intracategorial) de estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Industrial de una universidad

de carácter público, situada en Santiago de Chile. Para lograr este propósito, se llevó a cabo un estudio mixto secuencial (Creswell y Creswell, 2018), con un diseño no experimental transeccional. En particular, se aplicó una tarea de construcción de definiciones de 9 conceptos especializados de la disciplina a 54 estudiantes, quienes fueron divididos en 3 niveles de inserción: inicial, intermedio y avanzado. En esta tarea, los estudiantes debían producir *definiciones*, y a partir de la expresión del saber respecto a este género, se les evaluaba su conocimiento sobre las características de los conceptos de la carrera (intracategorial).

A continuación se presenta el marco teórico en el que se caracteriza al conocimiento terminológico y a la dimensión cognitiva del modelo multidimensional para su estudio empírico. Luego, en el marco metodológico, se detalla el diseño y la aplicación del instrumento de recolección de datos y se describe a los sujetos de estudio. Posteriormente, se discuten los resultados obtenidos, y en las conclusiones se sintetizan los hallazgos y se presentan las limitaciones y las proyecciones del estudio.

Marco teórico

Este apartado tiene como objetivo describir, por un lado, el constructo de “conocimiento terminológico”, con el propósito de situar esta investigación en los estudios terminológicos de carácter aplicado; por otro, la dimensión cognitiva del modelo multidimensional de conocimiento terminológico (Fernández-Silva, 2019), para determinar la forma de evaluar este saber por medio de la tarea de construcción de definiciones especializadas.

Conocimiento terminológico

De acuerdo con Kageura (2002), la *terminología* corresponde al vocabulario de un campo temático, área de conocimiento o disciplina, y su función principal consiste en expresar significados especializados dentro de una comunidad disciplinar. En relación con lo anterior, los usuarios de la terminología han sido caracterizados como expertos en una temática

(Sager, 1990). Sin embargo, en la actualidad sabemos que estudiantes en proceso de aprendizaje de un área de conocimiento también son usuarios de la terminología, pues comienzan a adquirir y utilizar de manera paulatina estas unidades de la lengua en su proceso de inserción disciplinar.

Ahora bien, el conocimiento de la terminología presenta múltiples desafíos para los usuarios novatos, pues constituye un conocimiento altamente complejo, compuesto por diferentes dimensiones (Fernández-Silva, 2019). Así, conocer la terminología de un área y transformarse de aprendiz a experto en una disciplina supone conocer lingüística, cognitiva y comunicativamente las unidades terminológicas (Cabré, 2005). En el plano lingüístico, se requiere del conocimiento de las propiedades lingüísticas de los términos; en el cognitivo, del conocimiento sobre los conceptos especializados de la disciplina y de las relaciones conceptuales que se establecen entre ellos; y en el comunicativo, del conocimiento en torno al uso y el comportamiento de los términos en la comunicación, con diferentes niveles de especialización.

En los estudios terminológicos centrados en usuarios aprendientes de una disciplina (Fernández-Silva, 2019; Fernández-Silva y Becerra, 2015), se admite que el *conocimiento terminológico* constituye una dimensión importante de la competencia comunicativa especializada, cuyo desarrollo permite el logro de una alfabetización académica y profesional exitosa (Scarcella, 2003; Uccelli *et al.*, 2015). En esta área de estudio, dicho conocimiento ha sido definido como “el conocimiento de los términos de un área especializada y la habilidad para emplearlos en la comunicación” (Fernández-Silva, 2019, p. 1). Además, a partir de la adopción de una perspectiva descriptiva y lingüística de la terminología, se asumen los siguientes supuestos en torno al constructo:

1. El conocimiento terminológico es un constructo complejo y multidimensional, ya que involucra diferentes dimensiones (Milton y Fitzpatrick, 2014; Nation, 2001).

2. El conocimiento terminológico constituye una especialización con respecto al conocimiento del vocabulario general, pues forma parte de un estadio de adquisición avanzado (Vygotsky, 1986).
3. El conocimiento terminológico involucra distintas habilidades. El dominio de estas depende de la profundidad con la que se conocen los distintos componentes de los términos.

Sobre la base de los supuestos anteriores, Fernández-Silva (2019) y Fernández-Silva *et al.* (2024) proponen un modelo multidimensional de conocimiento terminológico, con el objeto de posibilitar su estudio empírico a lo largo del proceso de inserción disciplinar. Esta propuesta tiene en la base, por un lado, el modelo de aprendizaje de vocabulario de Nation (2001) y, por otro, la noción poliédrica del *término*, desarrollada en el

Tabla 1 Dimensiones del modelo multidimensional de conocimiento terminológico

Dimensión de conocimiento terminológico	Tipo de saber
Dimensión lingüística	Conciencia terminológica para reconocer términos de un ámbito especializado
	Conocimiento sobre los mecanismos de formación de los términos disciplinares
Dimensión cognitiva	<i>Conocimiento intracategorial: conocimiento sobre las características del concepto representado por el término</i>
	Conocimiento intercategorial: conocimiento sobre las relaciones conceptuales entre los términos
Dimensión comunicativa	Conocimiento sobre las colocaciones especializadas
	Adecuación de los términos de acuerdo con el contexto de uso
	Conocimiento y uso de las variantes denominativas de los términos

marco de la teoría comunicativa de la terminología (Cabré, 2005).

Como se observa en la Tabla 1, este modelo distingue tres dimensiones y desglosa la profundidad de conocimiento terminológico en diferentes tipos de saberes.

En el siguiente apartado se ahonda en los componentes de la dimensión cognitiva, particularmente en el conocimiento sobre las características de los conceptos, que es de interés para este estudio.

Conocimiento intracategorial y definiciones especializadas

De acuerdo con el modelo multidimensional de conocimiento terminológico, la dimensión cognitiva está conformada por dos tipos de saberes: el intracategorial y el intercategorial. Estos conocimientos suelen presentar gran dificultad para los aprendientes, ya que relacionan a las unidades léxicas con el conocimiento especializado de un ámbito y, por lo tanto, son esenciales para lograr una inserción disciplinar efectiva (Fernández-Silva, 2019).

El *conocimiento intracategorial* refiere al saber en torno a las características del concepto designado por un término, mientras que el *intercategorial* da cuenta del conocimiento de las relaciones que establece un concepto con otros de la estructura conceptual del ámbito en cuestión.

Respecto de la evaluación de la estructura intracategorial —es decir, del conocimiento sobre las características de los conceptos disciplinares—, en los últimos años, las investigaciones han prestado atención a las tareas de construcción del género *definición* como una herramienta para medir dicho saber (Becerra, 2022; Dourou *et al.*, 2020; Morgado, 2024; Pajooohesh, 2017). De acuerdo con la literatura, proporcionar definiciones de palabras es una tarea metalingüística, es decir, una reflexión sobre el significado de estas, pero también es una tarea comunicativa, en la que la intención del hablante es hacer explícita una

información ya existente y compartida (Dourou *et al.*, 2020).

El aprendizaje de la construcción de definiciones suele tener lugar en la escuela. En principio, no existe instrucción explícita de este tipo de género, sino que los estudiantes lo aprenden indirectamente por medio del discurso docente que sirve de modelo. Sin embargo, más tarde, lo aprenden mediante una instrucción directa de la combinación de un contenido informativo y de la estructura formal del género (Dourou *et al.*, 2020).

Algunos estudios señalan que a medida que los sujetos avanzan en escolaridad, necesitan aprender conceptos técnicos y disciplinares que no se encuentran en su lenguaje cotidiano (Snow *et al.*, 1989; Watson, 1985). Es en dichos contextos donde el trabajo con definiciones adquiere gran importancia para el desarrollo incipiente del conocimiento especializado.

Ya en los cursos superiores, se espera que los estudiantes utilicen un vocabulario apropiado, definan y fundamenten soluciones a problemas de forma lógica, mediante la interacción oral y escrita. Además, los textos y las prácticas de alfabetización se vuelven cada vez más especializados y, por consiguiente, contienen mayor densidad de términos científicos en lugar de cotidianos (Carrasquillo *et al.*, 2004; Pajooresh, 2017).

Este grado de especialización también se presenta a lo largo de las carreras universitarias en las que el propósito fundamental es que el sujeto se inserte en su comunidad. En esta línea, Becerra (2022) comparó la profundidad del conocimiento terminológico que poseen estudiantes chilenos de Psicología pertenecientes a diferentes años de estudio, por medio de la elaboración de definiciones. Sus resultados permiten identificar una progresión en el conocimiento conceptual de la disciplina estudiada, ya que los datos reportaron una brecha amplia entre los estudiantes de los primeros semestres de carrera frente a los más avanzados.

Ante estos antecedentes, en el presente estudio se consideró que la construcción de definiciones especializadas constituye una habilidad que permite evaluar el conocimiento intracategorial de los sujetos, pues constata la adquisición de los conceptos fundamentales de la Ingeniería Civil Industrial.

Conceptualmente, el género *definición* está compuesto por un *genus* o hiperónimo, y por la *differentia* o características distintivas (Sager, 1990). El hiperónimo refiere a una palabra superordinada, que sitúa al concepto en la categoría semántica correcta, y las características distintivas indican qué hace que este concepto sea único y en qué se diferencia de otros miembros de la misma categoría.

Respecto de la forma, una definición se caracteriza por estar escrita de manera precisa —es decir, clara y transparente— y concisa —breve lingüísticamente hablando— (Atkins y Rundell, 2008).

Ahora bien, en el caso preciso de este estudio, la solicitud corresponde a la producción de definiciones de conceptos especializados. Ante ello, es importante mencionar que una *definición terminológica* ha sido definida como “a natural-language description of the conceptual content designated by a term” (San Martín, 2022, p. 53). Esto quiere decir que se trabaja con conceptos y con sistemas de conceptos interrelacionados entre sí (Ehnis, 2009; Sager 1990). Al mismo tiempo, es relevante constatar que este tipo de definición posee las mismas características que la definición lexicográfica, por lo que se delimitaron como criterios de evaluación de este género los siguientes: 1) contenido de la definición: identificación del hiperónimo; 2) contenido de la definición: características relevantes para comprender el concepto, y 3) forma de la definición: calidad (precisión, concisión y objetividad).

Respecto de las características del concepto a definir, se debe aclarar que se seleccionó “relevantes” en lugar de “distintivas o definitorias”, pues abogamos por la propuesta de Temmerman (2000) y San Martín (2022), quienes argumentan que para gran parte de los conceptos resulta dificultoso

distinguir aquellos rasgos necesarios y suficientes de aquellos que no lo son, ya que el conocimiento no posee límites exactos y es contextual.

Método

En este apartado se presenta y justifica el diseño de investigación. Seguidamente, se caracterizan a los sujetos de la muestra y se justifica la delimitación de los niveles de inserción disciplinar. Por último, se describe la tarea de construcción de definiciones y se explicita el modo en que se llevó a cabo su análisis.

Tipo de investigación

De acuerdo con el fenómeno estudiado, se decidió adoptar un *enfoque mixto*. Este consiste en recopilar e integrar datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación, con el objetivo de obtener una comprensión más completa del fenómeno de interés (Leavy, 2017). Particularmente, el diseño mixto aplicado es el secuencial, es decir, se presenta una primera etapa de análisis de datos cuantitativos, seguida de otra en la que se evalúan dichos datos desde una perspectiva cualitativa.

Por otro lado, el alcance adoptado en esta investigación es descriptivo, por cuanto este estudio se fundamenta en la necesidad de medir y recoger información sobre las variables de estudio, con el propósito de describirlas y caracterizarlas.

Para la recolección de los datos se adoptó un diseño no experimental transeccional, pues se recopilaron en un tiempo determinado y único (Agudelo *et al.*, 2018). En este sentido, el hecho de delimitar tres grupos, de acuerdo con el año de ingreso a la carrera y el semestre cursado, permite evaluar el conocimiento terminológico intracategorial de los sujetos en el estadio de inserción disciplinar en el que se encontraban en el momento de la toma de datos.

Sujetos del estudio

Los participantes del estudio corresponden a 54 estudiantes de Ingeniería Civil Industrial de una

universidad chilena de carácter público de la ciudad de Santiago de Chile.

Para la segmentación de los grupos de inserción disciplinar de esta investigación, se tuvieron en cuenta a aquellos estudios que han operacionalizado esta variable en la cantidad de semestres de carrera cursados por los estudiantes (Alberteris *et al.*, 2021; Becerra, 2022; Fernández-Silva, 2019; Fernández-Silva y Folch, 2020; Ibáñez, 2008; Martini, 2023; Medellín y Rodríguez, 2014).

Ahora bien, para la delimitación particular de los niveles, se llevó a cabo un análisis de la malla curricular, con el objeto de identificar los semestres en los que se concentraban la mayoría de las asignaturas clave de la especialidad y en los que, además, se presentaba terminología sustancial para la inserción de los sujetos. A partir de ello, se definieron tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. El grupo inicial quedó compuesto por 26 estudiantes, el intermedio por 15 y el avanzado por 13 (véase Tabla 2). El rango de edad de los participantes va desde los 21 hasta los 27 años. Si bien puede llamar la atención lo elevando de las edades, se debe tener en cuenta que los estudiantes de la facultad de estudio suelen titularse en un promedio de 14 semestres. Este responde a la alta exigencia de esta casa de estudios, cuya excelencia la sitúa como N.º3 en el Latin America University Rankings (QS Top Universities, 2023).

Tabla 2 Número de participantes por niveles de inserción disciplinar

Nivel de inserción disciplinar	Número de sujetos	Rango de edad	
Inicial (segundo a tercer semestre)	26	21-22	
Intermedio (quinto a séptimo semestre)	15	23-24	
Avanzado (noveno a décimo semestre)	13	25-27	
Total sujetos de estudio	54	Mujeres: 27	Hombres: 27

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior chilena es la desertión estudiantil universitaria (González-Campos *et al.*, 2020). En el caso particular de esta investigación, la complejidad se centró en encontrar participantes para los niveles intermedio y avanzado, pues en dichos rangos se reducen significativamente el número de estudiantes y la disposición para participar en actividades extracadémicas, como lo corroboró la subdirección de Gestión Docente de la universidad a la que pertenece la carrera de Ingeniería Civil Industrial. Esta situación produjo que el número de sujetos por nivel fuese bajo, sobre todo en el avanzado.

No obstante, consideramos que la elección de un diseño mixto permite entregar datos confiables en torno al desarrollo de la dimensión cognitiva del conocimiento terminológico: por un lado, la fase cuantitativa permite determinar el grado de incidencia del nivel de inserción disciplinar en el conocimiento intracategorial y, por otro, la fase cualitativa proporciona una interpretación de los resultados estadísticos a través de la evaluación y la ejemplificación del conocimiento representado por los estudiantes en definiciones concretas.

Instrumento de recolección de datos

La tarea de construcción de definiciones forma parte de una investigación doctoral más amplia (Morgado, 2024), en la que se elaboró un

cuestionario terminológico para evaluar todas las dimensiones del modelo multidimensional presentado en la Tabla 1. Para diseñar este cuestionario terminológico, en primer lugar, se compilaban textos disciplinares utilizados en la carrera de Ingeniería Civil Industrial de la universidad seleccionada, con el propósito de construir un corpus situado. En segundo lugar, se realizó una extracción automática de la terminología de los textos del corpus con las herramientas Termout (Nazar, 2016) y TermoStat (Drouin, 2003), para seleccionar los términos centrales de la disciplina e incorporarlos en el instrumento de recolección de datos. Por último, la tarea de construcción de definiciones quedó constituida por 9 conceptos que fueron validados previamente por 5 especialistas disciplinares: *oferta*, *prototipo*, *empresa*, *costo marginal*, *modelo de negocio*, *cuello de botella*, *propuesta de valor*, *proyecto de inversión* y *cadena de suministro*.

Como se puede observar en la Figura 1, la tarea incluía, además de las instrucciones, un ejemplo de definición con contenido que respeta la estructura clásica del género. Sumado a ello, también se incorporaba una plantilla definicional para cada concepto, con el objetivo de orientar y elicitar el contenido de la definición, es decir, que el estudiante fuese capaz de incluir un hiperónimo y las características del concepto (ejemplo con *prototipo*). Esta plantilla se formuló a partir del análisis de las

Figura 1 Tarea de producción de definiciones con plantilla definicional

Tarea N.º2. Construcción de definiciones.

En esta tarea debe escribir una definición para 9 conceptos de Ingeniería Civil Industrial, basándose en la plantilla entregada. El objetivo es que demuestre cuánto conoce sobre estos conceptos.

A continuación se presenta un ejemplo del tipo de definición que se solicita:

PRODUCTO INTERNO BRUTO

El producto interno bruto es: el valor total de los bienes y servicios producidos en el territorio de un país en un periodo determinado, libre de duplicaciones.

Se puede obtener: por medio de la suma de todos los gastos finales o demanda agregada de los distintos agentes de la economía: el consumo de las familias, el consumo del Gobierno, la inversión en nuevo capital y los resultados netos del comercio exterior (exportaciones-importaciones).

Un "prototipo" es: *

Texto de respuesta larga

El "prototipo" se utiliza para: *

Texto de respuesta larga

definiciones de dichos conceptos en los textos del corpus y en recursos lexicográficos disciplinares, pero también se ajustó de acuerdo con las evaluaciones llevadas a cabo por expertos en el área.

Ahora bien, se debe aclarar que no existió una instrucción explícita o directa de este tipo de género previo a la aplicación del instrumento. Sin embargo, las definiciones terminológicas son el medio que se utiliza, tradicionalmente, para describir un nuevo conocimiento o para explicar una información especializada ya existente (Dourou *et al.*, 2020). Por dicha razón, los estudiantes universitarios recurrentemente leen definiciones durante su proceso de formación y las escriben, en mayor o menor grado, dependiendo de la disciplina (Fernández-Silva *et al.*, 2024). Además, aprenden definiciones de conceptos especializados de forma indirecta mediante el discurso docente en las cátedras, situación que se corroboró por medio de la lectura de los manuales de la carrera y de la consulta con académicos que dictan clases en la misma casa de estudios.

Evaluación de la tarea de construcción de definiciones

La evaluación de la tarea de producción de definiciones de conceptos especializados se realizó por medio de una rúbrica, compuesta por criterios referidos al contenido y a la calidad del género (consultar Anexo). Se debe destacar que esta rúbrica fue validada por especialistas en ingeniería civil industrial y en lingüística.

A continuación se especifican los criterios de evaluación, junto a sus descriptores:

1. Identificación del hiperónimo: en la definición se introduce un hiperónimo que indica el concepto genérico al que pertenece el concepto a definir.
2. Identificación de características relevantes: en la definición se mencionan características asociadas a los rasgos más relevantes del concepto. Estas características permiten describir un concepto y proporcionar información sobre su propósito, utilidad, cálculo u otras.

3. Calidad de la definición: el texto se corresponde con las características del género *definición*, es decir, es preciso, conciso y objetivo.

Aspectos éticos

Esta investigación se enmarca en el desarrollo de una tesis doctoral, estudio que fue validado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Como parte de ello, este estudio incorporó la certificación de cumplimiento de los principios éticos de la American Psychological Association (2024), en virtud de lo cual cada estudiante aceptó participar en la investigación, firmando un consentimiento informado que hacía parte de un cuestionario terminológico aplicado en línea.

Resultados de la investigación

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos que se presentan en los siguientes apartados corresponden a un análisis total de 486 definiciones, considerando que cada estudiante debía generar definiciones para 9 conceptos. Esta evaluación se llevó a cabo a partir de las siguientes etapas: 1) se analizaron y validaron los modelos de definiciones de los 9 conceptos con 3 expertos en ingeniería civil industrial, con el objeto de utilizarlos para la evaluación; 2) se realizó un proceso de validación de la aplicación de la rúbrica con 2 expertas en ingeniería civil industrial; específicamente, se revisaron los indicadores de contenido (hiperónimo y características) en 27 definiciones de los sujetos de estudio; 3) se efectuó un proceso de validación de la aplicación de la rúbrica con 2 expertos en lingüística, quienes se encargaron de evaluar el indicador de calidad en 27 definiciones, y 4) se llevó a cabo el proceso de evaluación definitivo de las 486 definiciones por parte del investigadora principal.

Resultados cuantitativos

En la Figura 2 se presentan los resultados cuantitativos de la tarea por medio de un gráfico de cajas

Figura 2 Incidencia de la inserción disciplinar en el conocimiento intracategorial

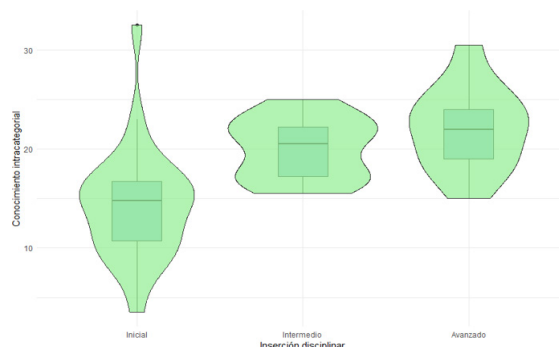


Tabla 3 Estadística descriptiva: conocimiento intracategorial según nivel de inserción disciplinar

Nivel de inserción	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Inicial	14,3	14,8	5,69	3,5	32,5
Intermedio	20,1	20,5	3,06	15,5	25
Avanzado	22,1	22	4,24	15	30,5

y violines; en el eje vertical se ubica la variable “conocimiento intracategorial” y en la horizontal la variable “nivel de inserción disciplinar” (inicial, intermedio y avanzado). El puntaje máximo de esta tarea correspondía a 40,5 puntos. Sin embargo, ningún estudiante logra dicho puntaje, por lo que el eje vertical solo llega hasta los 35 puntos aproximadamente.

En la Figura 2 se puede observar que, para este tipo de conocimiento, el grupo inicial presenta un caso extremo ubicado en los puntajes más altos de la escala (sobre los 30 puntos).¹ Junto a ello, también destaca que gran parte de los casos de este grupo se encuentran agrupados entre los 14,5 y los 17 puntos, aproximadamente.

Por otro lado, se constata que el grupo avanzado es aquel que presenta la concentración de puntajes más altos de la tarea, así como también una moda

en los puntajes más altos si se le compara con los otros dos grupos.

Respecto al grupo intermedio, en este destaca la ausencia de valores sobre los 25 puntos, situación que sí se reporta en los grupos anteriormente nombrados. Sin embargo, el valor mínimo observado en el grupo intermedio resulta mayor que el de los grupos avanzado e inicial, lo que lleva a considerar la presencia de menor variabilidad de puntajes al interior de este nivel de inserción.

Los estadísticos descriptivos que se presentan en la Tabla 3 permiten apreciar que la mayor diferencia de medias se encuentra entre el grupo inicial (14,3) y el grupo intermedio (20,1), mientras que la diferencia de medias entre el grupo intermedio (20,1) y avanzado (22,1) es de solo 2 puntos. Respecto de la desviación estándar, el nivel inicial evidencia la mayor dispersión de datos, cuyo valor se confirma con la presencia del puntaje mínimo y máximo (32,5) de toda la muestra. Por su parte, el grupo intermedio indica una desviación de 3,06 y el avanzado de 4,24, es decir, la menor dispersión de la muestra en la tarea de definiciones está al interior del nivel intermedio.

¹ Este caso atípico corresponde a la estudiante que obtuvo el mejor puntaje de la muestra en el cuestionario terminológico. Al evaluar este caso, se confirmó que corresponde a una estudiante que se posiciona en el lugar 3 de 184 estudiantes activos en su carrera y en el lugar 162 del universo de 6640 estudiantes activos en la facultad de estudio.

Tabla 4 Prueba de contrastes planificados: determinación de diferencias estadísticas entre grupos

Niveles contrastados	Estimado	Error estándar	Valor t*	Valor p**
Intermedio e inicial	5,740	1,544	3,717	0,001
Avanzado e inicial	7,750	1,618	4,790	0,0000442
Avanzado e intermedio	2,010	1,805	1,114	0,271

Notas: * El valor t mide el tamaño de la diferencia en relación con la variación en los datos de la muestra. Cuanto mayor es la magnitud de t, mayor es la evidencia en contra de la hipótesis nula. **p-valor es la probabilidad que permite declarar la significación de una prueba (nivel de significación estadística $p < 0.05$).

Para determinar la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los grupos en este componente del conocimiento terminológico, se llevó a cabo un análisis de varianza. El resultado de esta prueba indica que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos grupos para el conocimiento intracategorial de la dimensión cognitiva del conocimiento terminológico de la ingeniería civil industrial ($F(2) = 13,85, p = 0,0000157$).

Ahora bien, para determinar entre qué niveles de inserción se presentan las diferencias estadísticas, se llevó a cabo una prueba de contrastes planificados entre los tres grupos. Los resultados expuestos en la Tabla 4 evidencian que hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo intermedio e inicial, y entre el grupo avanzado e inicial. Sin embargo, no hay evidencia de una diferencia significativa en este tipo de conocimiento para los niveles de inserción avanzado e intermedio.

Resultados cualitativos

Para obtener información sobre el conocimiento en torno a los conceptos de la disciplina, se realizó un estudio detallado de las 486 definiciones construidas por los estudiantes que participaron en el estudio.² Este análisis en profundidad permite determinar las principales diferencias en el desarrollo del conocimiento intracategorial en cada nivel, las cuales ya fueron reportadas en los datos cuantitativos. Para lograr lo anterior, se presenta un análisis

de contenido basado en la evaluación de cada uno de los criterios propuestos en la rúbrica: hiperónimo, características relevantes y calidad.

Se debe destacar que, previo a la aplicación del cuestionario, se recabaron definiciones de los 9 conceptos seleccionados en diccionarios y manuales de ingeniería y, posteriormente, estas se revisaron con expertos del área, con el propósito de evaluar su pertinencia en el contexto de la comunidad disciplinar. De acuerdo con la literatura, la extracción de conocimiento a partir de obras de referencia especializadas y otros recursos terminológicos proporciona una visión relevante del área de conocimiento y permite obtener información semántica estructurada (San Martín, 2022). Por lo mismo, dicha información sirve de base para la evaluación de definiciones de los mismos conceptos.

En la Tabla 5 se puede observar una caracterización del desarrollo del conocimiento sobre los conceptos en cada nivel de inserción disciplinar. Respecto de los hiperónimos, el grupo inicial, en general, no incluía uno, o presentaba la palabra genérica incorrecta. Sin embargo, en este nivel destaca la incorporación de hiperónimos especializados para el concepto monoléxico *empresa*. En las definiciones del grupo intermedio se observó una mayor incorporación de hiperónimos para los conceptos monoléxicos, pero también para los poliléxicos. En este último caso, solían repetir la base del concepto, representado por el término a definir (por ejemplo, *proyecto* en “proyecto de inversión”). Finalmente, en el grupo avanzado ya se observa la integración de hiperónimos

2 Las definiciones producidas por los estudiantes no fueron modificadas. Por lo tanto, en este texto, sus respuestas incorporan comentarios o faltas de ortografía.

Tabla 5 Caracterización cualitativa del tipo de definición según nivel de inserción disciplinar

Nivel	Hiperónimo	Características	Calidad
Inicial	Hiperónimos especializados en conceptos monoléxicos y ausencia en poliléxicos	Entre ninguna y una característica de los conceptos	Baja a nula adecuación al género
	Hiperónimos especializados en conceptos monoléxicos y repetición de la base en poliléxicos	Entre una o dos características de los conceptos. Se reduce la ausencia de estas	Adecuación media a baja al género
Avanzado	Hiperónimo especializado términos mono y poliléxicos	Entre una y tres características de los conceptos	Adecuación media al género <i>definición en</i> conceptos mono y poliléxicos

especializados, adecuados a la estructura conceptual del ámbito, para todos los conceptos de la tarea.

Al evaluar las características relevantes en las definiciones, se observa que gran parte de los estudiantes del nivel inicial no son capaces de identificarlas. Por su parte, el nivel intermedio tiende a identificar entre 1 y 2, mientras el nivel avanzado ya incorpora todas las características relevantes de algunos conceptos como, por ejemplo, *oferta*, *propuesta de valor*, *proyecto de inversión*, entre otros.

Finalmente, al evaluar la calidad de las definiciones, se puede comprobar que ninguno de los niveles alcanza una adecuación alta al género, es decir, no obtienen el puntaje máximo de 3. Sin embargo, la precisión y la concisión mejora en la redacción de las definiciones de los grupos superiores.

De los hallazgos de la calidad también llama la atención que las definiciones de los estudiantes suelen cumplir con el criterio de objetividad, independiente

del nivel de inserción disciplinar de los sujetos. Este dato se discute en los ejemplos posteriores. En lo que sigue, se exponen ejemplos de análisis de cada uno de los criterios de evaluación.

Hiperónimos de las definiciones

Para evaluar la incorporación de hiperónimos en las definiciones de los tres niveles de inserción disciplinar, se comparan tres ejemplos ilustrativos del concepto *oferta*:

Ejemplo 1 estudiante nivel inicial: “La oferta es: la oferta son *todos los bienes* disponibles determinados por banco central. La oferta determina: la cantidad de bienes y servicios disponibles en la economía” (1 punto).

Ejemplo 2 estudiante nivel intermedio: “La oferta es: *la cantidad* de productos de un bien que ingresa al mercado. La oferta determina: el nivel de demanda del producto y fijara indirectamente el precio” (3 puntos).

Ejemplo 3 estudiante nivel avanzado: “La oferta es: *la cantidad* de un producto o servicio que esta disponible para que los consumidores compren. La oferta determina: la demanda” (3 puntos).

Tanto el estudiante del nivel avanzado como el del intermedio obtuvieron el puntaje máximo para el hiperónimo, ya que en ambos casos incluyen aquella palabra genérica que se reporta en las definiciones especializadas de las fuentes lexicográficas y en la validación de los expertos, a saber, “cantidad”. Sin embargo, en el ejemplo del estudiante inicial, se observa la incorporación de un hiperónimo que si bien se relaciona con la estructura conceptual del ámbito, es de carácter bastante general, por lo que se le evaluó con puntaje 1. Estos ejemplos, aunque reducidos, demuestran que, en los grupos intermedio y avanzado, el conocimiento sobre los hiperónimos se expresa de forma más sistemática y homogénea.

Características relevantes

En una definición, las características relevantes indican los rasgos que le proporcionan el carácter diferenciador al concepto y lo distinguen de

otros miembros de la misma categoría (Atkins y Rundell, 2008). En los siguientes ejemplos se exponen definiciones de los tres niveles de inserción para el concepto *propuesta de valor*:

Ejemplo 1 estudiante nivel inicial: “Una propuesta de valor es: propuesta con *ventajas comparativas respecto a otras para algún proyecto en particular* (No recuerdo bien o no lo he visto). El objetivo de la propuesta de valor es: *plantear la mejor opción posible para la determinación de un proyecto*” (1 punto).

Ejemplo 2 estudiante nivel intermedio: “Una propuesta de valor es: es la propuesta *que le da un valor a la empresa por sobre su competencia*. El objetivo de la propuesta de valor es: *diferenciarse de las demás empresas*” (2 puntos).

Ejemplo 3 estudiante nivel avanzado: “Una propuesta de valor es: característica de un negocio *que lo diferencia del resto y genera valor*. El objetivo de la propuesta de valor es: *atender las necesidades de ciertos clientes*” (3 puntos).

14

En *propuesta de valor*, las características del concepto que fueron reportadas en los recursos lexicográficos y validadas por los especialistas son las siguientes: 1) el agente que la pone en marcha es una empresa/negocio, 2) permite distinguir a la empresa de sus competidores, y 3) se genera para obtener la aprobación de los clientes. Como se observa en los ejemplos, los tres estudiantes hacen referencia a la segunda característica. Particularmente, el estudiante inicial solo incorpora dicho rasgo del concepto, pero de manera bastante genérica, ya que no introduce al agente de forma explícita. Respecto del estudiante del nivel intermedio, este incluye las características 1 y 2. Además, de esta definición también se destaca la precisión conceptual que se constata a través del uso adecuado de la terminología del área. Finalmente, el estudiante avanzado obtiene el puntaje máximo para este indicador, ya que incorpora en la producción de su definición las tres características que permiten comprender el concepto en el contexto de su carrera.

En relación con estos hallazgos, se puede admitir que el estudiante del nivel de inserción avanzado

incluye más características conceptuales que los otros dos sujetos y estas aportan información relevante y especializada del concepto a definir. En general, este rendimiento nos permite argumentar que, efectivamente, el nivel de inserción disciplinar incide positivamente en el desarrollo del conocimiento intracategorial y, además, genera una mayor estabilidad y fortalecimiento del conocimiento sobre las características más importantes de los conceptos en la comunidad disciplinar de interés.

Calidad de la definición

Entre los aspectos que distinguen la forma del género *definición terminológica* se encuentran la precisión, la concisión y la objetividad (Atkins y Rundell, 2008; Sager, 1990). A continuación, en los siguientes ejemplos, se analiza la calidad en las definiciones del concepto *prototipo* de tres estudiantes, uno por cada nivel de inserción disciplinar, con el propósito de ilustrar diferencias entre los tres niveles:

Ejemplo 1 estudiante nivel inicial: “Un prototipo es: un *boceto* de algún *producto* o *servicio*, el *prototipo* no tiene tantos detalles, sino que es algo simple que puede ser fácil de interpretar. El prototipo se utiliza para: trabajar en el *producto final* sin darle tanto énfasis a detalles sin importancia.” (1 punto)

Ejemplo 2 estudiante nivel intermedio: “Un prototipo es: la *simulación* en una o la totalidad de partes y/o funciones de un *bien* o *servicio*. Usualmente de menor *costo de producción* que el mismo *bien* o *servicio* en su etapa final. El prototipo se utiliza para: observar el recibimiento e interacción con los *clientes objetivo* (insights), así como hacerse una idea del *coste de producción* y/o *proceso de creación* del mismo.” (2 puntos)

Ejemplo 3 estudiante nivel avanzado: “Un prototipo es: una *versión preliminar* del *producto* que se desea desarrollar. El prototipo se utiliza para: realizar primeros acercamientos al funcionamiento final del *producto* y evaluar la recepción de los *clientes* respecto a este.” (3 puntos)

Respecto de la precisión, esta se vehicula en las definiciones especializadas por medio de las unidades terminológicas, cuya característica es representar y

comunicar el conocimiento. En los ejemplos se pueden observar resaltados los términos utilizados por cada sujeto de la muestra. En el caso del estudiante del grupo inicial, utiliza 5 términos, entre los que se repite el mismo concepto a definir.

Ahora bien, pese a que se incorporan términos, se debe especificar, por ejemplo, que “boceto” no es la unidad más precisa para representar al hiperónimo de *prototipo*, ya que corresponde a una palabra general que se utiliza también en otros ámbitos del saber relacionados, principalmente, con las letras o artes. Sumado a lo anterior, las características que definen al concepto también se presentan de forma poco clara a través de oraciones extensas y palabras vagas como, por ejemplo, “algún”, “tanto”, “algo”.

Respecto de la concisión, si bien el texto no es extenso, este presenta redundancias de información como, por ejemplo, en la repetición de “detalles” y del concepto a definir *prototipo*. Junto con lo anterior, en general, la definición emplea frases que no respetan el principio de economía lingüística, por ejemplo: “el prototipo no tiene tantos detalles sino que es algo simple que puede ser fácil de interpretar”, cuyo contenido semántico podría reemplazarse por “permite evaluar la forma y el funcionamiento del producto preliminar”. Finalmente, el rasgo que destaca es la objetividad de esta definición, en cuanto no presenta marcas de subjetividad, como uso de primera persona o modalizadores discursivos.

No obstante lo anterior, a esta definición se le otorgó 1 punto, porque se consideró que tenía una baja adecuación al género, fundamentalmente por los problemas de precisión y concisión ya descritos.

En segundo lugar, se presenta el ejemplo del sujeto del grupo intermedio. En este caso destaca la incorporación de 10 términos relacionados con el marco conceptual del concepto, los que precisan tanto el hiperónimo como sus características, como lo son: la valoración del bien,

el recibimiento del cliente y la toma de decisiones respecto del costo del producto. Así, el texto se puede considerar preciso, pero no del todo, pues se observa la utilización de la unidad “usualmente”, adverbio que le otorga imprecisión a la expresión del conocimiento especializado transmitido. Pese a lo anterior, esta definición se juzga más precisa y también más especializada que la del grupo inicial, debido a su cantidad de términos y a la variabilidad de estos, propiedades que posibilitan una mejor comunicación del conocimiento sobre el concepto *prototipo*.

En relación con la concisión, esta definición no logra la brevedad lingüística requerida para el género, pues incluye información repetitiva como “bien o servicio” y “proceso de creación”, cuando ya se especificó “proceso de producción”.

Respecto de la objetividad, esta definición también logra este indicador, ya que tampoco incluye marcas de subjetividad. Dado que esta característica se ha reiterado en los dos ejemplos analizados, se puede relacionar este fenómeno con la propia naturaleza de las ingenierías, pues su caracterización epistemológica las sitúa entre las ciencias exactas a las que, precisamente, se les atribuye la objetividad. Finalmente, esta definición se evaluó con 2 puntos en calidad, porque se decidió que tenía una media adecuación al género, al presentarse deficiencias en la concisión.

Por último, se expone el ejemplo del sujeto del grupo avanzado. En este caso, la definición presenta 4 términos, lo que constituye una menor cantidad si se le compara con los dos ejemplos anteriores. Pese a ello, todos estos se relacionan con el marco conceptual de *prototipo* y le otorgan claridad a su caracterización. Por ejemplo, se utiliza “versión preliminar” para situar la categoría del concepto, lo que inmediatamente precisa que no se está haciendo referencia a un producto final. Al mismo tiempo, las características del concepto se expresan de manera clara por medio de oraciones breves que incorporan, a su vez, los términos clave “producto” y “cliente”.

En cuanto a la concisión, esta propiedad se cumple a cabalidad, ya que en el texto se describe de manera breve la información conceptual y no se presentan formas que incumplan el principio de economía lingüística.

Finalmente, en esta definición tampoco hay presencia de marcas de subjetividad. En relación con dichas observaciones, esta definición se evaluó con 3 puntos, porque se estima que posee una alta adecuación al género.

Discusión y conclusiones

Por medio del modo en que los estudiantes desarrollan las definiciones sobre los conceptos especializados de su área es posible identificar el desarrollo del denominado “conocimiento intracategorial”. En este sentido, los datos cuantitativos presentados a nivel intergrupar reflejan diferencias estadísticamente significativas para esta dimensión en relación con el nivel de inserción en el que se encuentra el estudiantado.

Al mismo tiempo, el análisis cualitativo permitió no solo corroborar estas disparidades, sino también realizar una caracterización más acabada del tipo de conocimiento intracategorial que se genera en cada nivel. Así, los estudiantes del grupo inicial presentan menor precisión y concisión al momento de entregar información en torno a los conceptos especializados, en cuanto no incluían hiperónimos y las características relevantes reportadas eran nulas o escasas. Por su parte, en el grupo intermedio se constata una media adecuación al género *definición*, que se ve representada en la precisión conceptual con una mayor incorporación de hiperónimos especializados, sobre todo en los conceptos simples o monoléxicos, y con la introducción de entre una y dos características. Por otro lado, en el grupo avanzado se pudo identificar una mayor adecuación al género, ya que las definiciones presentan información característica y central de los conceptos, de forma más clara, breve y objetiva.

En términos generales, los resultados cualitativos se corresponden y se complementan con los cuantitativos, pues existe evidencia en el análisis de las definiciones sobre las diferencias en el conocimiento sobre las características de los conceptos representados por términos en estudiantes de diferentes niveles de inserción disciplinar.

Estos resultados concuerdan de modo parcial con los reportados por Becerra (2022), quien estudió el conocimiento conceptual en estudiantes de Psicología de diferentes años de carrera. Si bien en los hallazgos de este autor los resultados de la tarea de construcción de definiciones arrojan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto nivel de inserción, sus datos demuestran que “el conocimiento entre el grupo inicial e intermedio es más similar, y que este se incrementa de manera más notoria en los estudiantes que pertenecen al grupo avanzado” (Becerra, 2022, p. 165). Sin embargo, en esta investigación son el grupo avanzado y el intermedio quienes obtienen tanto cuantitativa como cualitativamente resultados más similares, mientras que existe una mayor distancia entre el grupo inicial y el avanzado.

Junto a lo anterior, los hallazgos del presente estudio se corresponden con lo propuesto por Benelli *et al.* (2006), en cuanto estas autoras han demostrado que la edad es uno de los factores más importantes que afectan a la capacidad de definición de los sujetos. Esto porque, a medida que avanza la educación formal, las exigencias lingüísticas aumentan hasta convertirse en requerimientos de conocimiento profundo y más abstracto. Por dicha razón, se ha concluido que la capacidad de definir sustantivos abstractos constituye un desarrollo complejo que se prolonga hasta la edad adulta. En el caso particular de esta propuesta, creemos que el nivel de inserción de la disciplina y, por consiguiente, los años de educación superior permiten que los sujetos adquieran los marcos conceptuales de su área de estudio y puedan comunicar de forma más certera el conocimiento especializado.

En relación con lo anterior, Dourou *et al.* (2020) también proponen que la orientación profesional tiene un efecto estadísticamente significativo en la adecuación al género *definición*. A través de sus estudios demostraron que los estudiantes que se exponen sistemáticamente, desde los primeros años de carrera, a la terminología propia del área, mejoran tanto en el desarrollo del contenido como en el modo en que estas se construyen: “This fact acquaints them with the content and formal properties of definitions” (Dourou *et al.*, 2020, p. 45).

Esta relación entre la habilidad definicional y el desarrollo del conocimiento especializado también ha sido establecida por Estopà (2019). La autora admite que entender y comunicar el conocimiento científico implica dominar no solo la terminología, sino también las formas que permiten comunicar el conocimiento especializado que estas unidades representan: “La introducción y la asunción del vocabulario científico están estrechamente asociadas a la comprensión de las ideas que representan estas palabras. No se trata de aprender definiciones aisladamente, sino de entender las palabras y relacionarlas con el conocimiento que vehiculan” (Estopà, 2019, p. 259).

En síntesis, los resultados del presente estudio y los antecedentes mencionados advierten sobre el vínculo entre la habilidad definicional y el conocimiento intracategorial durante el aprendizaje de una disciplina a lo largo del proceso de inserción. Además, estos hallazgos también relevan la importancia de la terminología en la producción de definiciones, en cuanto los términos posibilitan la representación del conocimiento especializado y el establecimiento de relaciones entre los conceptos del área.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se identifican principalmente dos: en primer lugar, el tamaño muestral y la falta de homogeneización entre los participantes de cada nivel no nos permite generalizar los hallazgos y extrapolarlos a otras comunidades de la misma disciplina. En segundo lugar, la misma tarea definicional constituye un instrumento de recolección de datos

difícil, pues es una actividad compleja en su aplicación y evaluación: por un lado, su extensión puede dificultar la participación de los estudiantes y, por otro, la revisión requiere de la recolección de modelos definicionales previos y del acuerdo entre evaluadores expertos para su adecuada valoración.

No obstante lo anterior, se estima que los datos emanados de este estudio contribuyen con el desarrollo del área de la terminología y de la alfabetización académica: por un lado, son un aporte para los estudios terminológicos, al ahondar en una línea incipiente de investigación sobre el conocimiento terminológico en usuarios aprendientes de una disciplina y no expertos. Asimismo, aporta conocimiento sobre la adquisición de los conceptos de un ámbito poco explorado, como lo es la ingeniería civil industrial, y sobre aquellos términos que son más sobresalientes en esta disciplina.

Por otro lado, esta investigación resulta ser un aporte para los estudios del área de la alfabetización académica, al indagar en el desarrollo del conocimiento disciplinar de forma situada en una comunidad particular, lo que permite dar luces del modo en que este grupo de estudiantes está adquiriendo información sobre los rasgos más relevantes de ciertos términos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, este tipo de tareas también puede apoyar la construcción de diccionarios especializados, que atiendan a las necesidades concretas de usuarios que requieren aprender terminología en sus primeros años de formación académica.

Referencias

- Agudelo, G., Aigner, J. M. y Ruiz Restrepo, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, (18), 1-46. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2622>
- Alberteris, O., Rodríguez, M. y Rodríguez, O. (2021). Competencia comunicativa, aprendizaje e inserción en las disciplinas de la carrera pedagógica lenguas extranjeras. *Transformación*, 17(3), 656-680. <http://>

- scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000300656
- American Psychological Association. (2024, marzo 1). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Atkins B. T. y Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199277704.001.0001>
- Becerra, N. (2022). *Profundidad de conocimiento terminológico en estudiantes de psicología de tres niveles de inserción disciplinar* [Tesis de doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Benelli, B., Belacchi C., Gini, G. y Lucangeli, D. (2006). "To define means to say what you know about thing": The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Child Language*, 33(1), 71-97. <https://doi.org/10.1017/S0305000905007312>
- Cabré, M. T. (2005). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra (Publicación original de 1999).
- Carrasquillo, A., Kucer, S. B. y Abrams, R. (2004). *Beyond the beginnings. Literacy interventions for upper elementary English language learners*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches*. SAGE. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Dourou, C., Gavriilidou, Z. y Markos, A. (2020). Definitional skills and preferred definition types according to age, gender, educational level and career orientation. *International Journal of Research Studies in Education*, 9(2), 29-49. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2020.5021>
- Drouin, P. (2003). Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. *Terminology*, 9(1), 99-115. <https://doi.org/10.1075/term.9.1.06dro>
- Ehns, E. (2009). Análisis de los tipos de definiciones terminológicas que aparecen en varias áreas del lenguaje especializado. En C. Naumis (Coord.), *Organización del conocimiento: bibliotecología y terminología* (pp. 125-137). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estopà, R. (2019). Lexicografía especializada escolar: construyendo definiciones a partir de un corpus de definiciones escolares deconstruidas. En J. Sanmartín Sáez y M. Quilis Merín (Coords.), *Retos y avances en lexicografía: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística*. *Anejo*, 10, 249-262. <https://hdl.handle.net/10550/71877>
- Faber, P., Montero, S., Castro, M., Senso, J., Prieto, J., León, P., Márquez, C. y Vega, M. (2006). Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, 12(2), 189-213. <https://doi.org/10.1075/term.12.2.03fab>
- Fernández-Silva, S. (2019). ¿Qué es el conocimiento terminológico? Una propuesta teórica para su estudio a lo largo de la inserción disciplinar. Ponencia presentada en XVI Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada (CLA) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba, Santiago de Cuba.
- Fernández-Silva, S. y Becerra, N. (2015). La variación terminológica en la comprensión y producción de textos académicos: propuesta de representación en un diccionario especializado de aprendizaje de psicología. *Ibérica*, 30, 183-208. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287042542009.pdf>
- Fernández-Silva, S., Becerra, N. y Morgado, P. (2024). El conocimiento terminológico en aprendices de lenguas con fines específicos: conceptualización teórica y diseño de instrumentos para su medición. En O. Nadin, R. Castañeda y G. Pinotti (Eds.), *Terminología e a terminografia e/no ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos (provisional)*. Editorial Mercado de Letras [En proceso de publicación].
- Fernández-Silva, S. y Folch, B. (2020). El desarrollo de la competencia de documentación especializada en estudiantes de traducción a lo largo de la inserción disciplinar. *Sendebarr*, 31, 159-178. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v31i0.11788>
- Freixa, J. y Fernández-Silva, S. (2017). Terminological variation and the unsaturability of concepts. En P. Drouin, A. Francoeur, J. Humbley y A. Picton (Eds.), *Multiple perspectives on terminological variation* (pp. 155-180). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.18.07fre>
- González-Campos, J., Carvajal-Muquillaza, C. y Aspeé-Chacón, J. (2020). Modelación de la deserción universitaria mediante cadenas de Markov. *Uniciencia*, 34(1), 129-146. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.8>
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(67), 203-229. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200008>

- Kageura, K. (2002). *The dynamics of terminology. A descriptive theory of term formation and terminological growth*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.5>
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Martini, E. (2023). *Disponibilidad léxica en el español de negocios en cuatro grupos de aprendices italianos* [Tesis de máster]. Università degli Studi di Padova. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/44615>
- Medellín, A. y Rodríguez, I. (2014). Propuesta metodológica para la evaluación de vocabulario académico a través de la lingüística de corpus. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 41-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832014000200003>
- Milton, J. y Fitzpatrick, T. (Eds.) (2014). *Dimensions of vocabulary knowledge*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-36831-7>
- Morgado, P. (2024). *Conocimiento terminológico y variables sociolingüísticas implicadas: un estudio en estudiantes de Ingeniería Civil Industrial de tres niveles de inserción disciplinar* [Tesis de doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Navarro, F. y Aparicio, G. (Coord.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Nazar, R. (2016). Distributional analysis applied to terminology extraction: First results in the domain of psychiatry in Spanish. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 22(2), 141-170. <https://doi.org/10.1075/term.22.2.01naz>
- Pajoohesh, P. (2017). Knowledge of word concepts and referents. En J. Milton y T. Fitzpatrick (Eds.), *Dimensions of vocabulary knowledge* (pp. 73-91). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-36831-7_6
- QS Top Universities. (2023, marzo 1). *QS Latin America University Rankings 2023*. <https://www.qschina.cn/en/university-rankings/latin-american-university-rankings/2023>
- Rodríguez, E. (2003). La terminología y la adquisición de conocimiento especializado. *Lenguaje*, 31, 93-117. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v0i31.14167>
- Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.44>
- San Martín, A. (2022). A flexible approach to terminological definitions: Representing thematic variation. *International Journal of Lexicography*, 35(1), 53-74. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecab013>
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. University of California. <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P. y Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. In D. Bloome (Ed.), *Literacy in classrooms* (pp. 233-249). Ablex.
- Tebé, C. y Pissolato, L. (2022). De la variación terminológica a la normalización: etapas metodológicas a partir de un corpus sobre conservación-restauración de bienes patrimoniales. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(2), 345-367. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a05>
- Temmerman, R. (2000). *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tlrp.3>
- Tercedor, M. I., López, C. y Prieto, J. A. (2014). También los pacientes hacen terminología: retos del proyecto VariMed. *Panace@*, 15(39), 95-103. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n39-tribuna_TercedroSanchez_etAl.pdf
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Menezes, A. y Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Vergara, J. y Fernández-Silva, S. (2021). La competencia terminológica en la traducción especializada: definición y propuesta de medición en estudiantes de traducción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 427-450. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a07>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. y Trans.). MIT Press.

Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12(1), 181-197. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006309>

Wüster, E. (1998). *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Publicacions de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Anexo: Rúbrica de evaluación tarea de construcción de definiciones

Indicador de evaluación	Descripción	Desempeño
Contenido de la definición: identificación del hiperónimo	En la definición se introduce un hiperónimo que indica el concepto genérico al que pertenece el concepto a definir	No incluye un hiperónimo o incluye como hiperónimo un concepto incorrecto (0 punto)
		Incluye un hiperónimo que es coherente con la estructura conceptual del ámbito, pero es de carácter general (1 punto)
Contenido de la definición: características relevantes	En la definición se mencionan características relevantes asociadas a las dimensiones definitorias del concepto. Estas características permiten describir un concepto y proporcionar información sobre su propósito, utilidad, cálculo, entre otras	Incluye un hiperónimo especializado que es adecuado a la estructura conceptual del ámbito, pero repite el mismo que está en la base del término a definir o este no es del todo preciso (2 puntos)
		Incluye un hiperónimo especializado que es adecuado a la estructura conceptual del ámbito y que refleja una relación relevante con respecto al concepto a definir (3 puntos)
Forma de la definición: calidad	El texto se corresponde con las características del género <i>definición</i> : es preciso, es conciso y objetivo	No menciona características relevantes o incluye características que no aportan información especializada del concepto a definir (0 punto)
		Menciona una característica relevante y esta aporta información especializada del concepto a definir (1 punto)
		Menciona dos características que aportan información relevante y especializada del concepto, pero estas no constituyen toda su información definitoria (2 puntos)
		Menciona todas las características relevantes y estas aportan información especializada del concepto a definir (3 puntos)
		El texto no se adecua a las características propias del género <i>definición</i> (0 puntos)
		El texto posee una baja adecuación a las características propias del género <i>definición</i> (1 punto)
		El texto se adecua medianamente a las características propias del género <i>definición</i> (2 puntos)
		El texto se adecua completamente a las características propias del género <i>definición</i> (3 puntos)

Cómo citar este artículo: Morgado Fernández, P. (2025). Construcción de definiciones especializadas: evaluación del conocimiento terminológico en tres niveles de inserción disciplinar de la carrera de ingeniería civil industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355423. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355423>

TEMA E INFORMACIÓN EN ESPAÑOL: UN ANÁLISIS SISTÉMICO EN MARCOS TEÓRICOS DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

THEME AND INFORMATION IN SPANISH: A SYSTEMIC ANALYSIS OF RESEARCH ARTICLE
THEORETICAL FRAMEWORKS

THÈME ET INFORMATION EN ESPAGNOL : UNE ANALYSE SYSTÉMIQUE SUR LES CADRES
THÉORIQUES DES ARTICLES SCIENTIFIQUES

TEMA E INFORMAÇÃO EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE SISTÊMICA EM MARCOS TEÓRICOS
DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Diana Chamorro

Profesora investigadora, Universidad
del Norte, Barranquilla, Colombia.
dchamorro@uninorte.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0001-7928-2861](https://orcid.org/0000-0001-7928-2861)

Norma Barletta

Profesora emérita, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
nbarlett@uninorte.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0003-0180-5620](https://orcid.org/0000-0003-0180-5620)

Gillian Moss

Profesora emérita, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
mgilmoss@yahoo.com.ar
[https://orcid.
org/0000-0003-2509-9302](https://orcid.org/0000-0003-2509-9302)

Jorge Mizuno

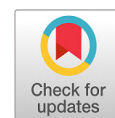
Profesor emérito, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
jorgemizunohaydar@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0002-5083-3540](https://orcid.org/0000-0002-5083-3540)

RESUMEN

Este estudio descriptivo examina, desde categorías de la lingüística sistémico-funcional y algunas propias derivadas del corpus, las selecciones de Tema en los marcos teóricos de una muestra de conveniencia conformada por veinte artículos de revistas indexadas colombianas en el área del lenguaje. Además, caracteriza la interacción entre el sistema de INFORMACIÓN y el sistema de TEMA, y revisa los criterios para establecer el significado de Tema marcado y no marcado en español. Los resultados demuestran la centralidad de la función textual del Tema, que se cumple principalmente mediante los Temas experienciales y, en menor medida, por Temas textuales. Los Temas experienciales se realizan en parte por medio de grupos nominales que se refieren a información Recuperable (Dada o Accesible) o grupos pronominales con función anafórica. Con función catafórica son recurrentes Emisores y Circunstancias de Ángulo. Se identificaron, además, verbos en posición temática, que en español tienen la función de mantener el flujo del discurso, al tiempo que construyen el compromiso heteroglósico propio de los marcos teóricos. La presencia de nominalizaciones simples y complejas en posición temática realiza la función de compactar información. Se necesita llevar a cabo más estudios detallados en español, con corpus de diversos géneros y registros, que permitan afinar diferencias entre Tema marcado y no marcado en esta lengua, y revisar los límites entre información Nueva y Accesible.

Palabras clave: función textual, lingüística sistémico-funcional, marco teórico, selección temática, sistema de INFORMACIÓN

1



Recibido: 2023-11-22 / Aceptado: 2024-08-21 / Publicado: 2025-01-
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355569>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-20, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This descriptive study examines, using categories from systemic-functional linguistics and some others derived from this corpus, Theme choices in the theoretical frameworks of a convenience sample comprising twenty articles from Colombian indexed journals in the field of language studies. Additionally, it characterizes the interaction between the INFORMATION system and the THEME system and reviews the criteria for establishing the meaning of marked and unmarked Theme in Spanish language. Our findings suggest the centrality of the Theme textual function, which is mainly realized through experiential Themes and, to a lesser extent, through textual Themes. Experiential Themes are partly realized through nominal groups that refer to Recoverable (Given or Accessible) information or pronominal groups with anaphoric function. Sayers and Circumstances of Angle with cataphoric function were also recurrent. Additionally, verbs in thematic position were identified, which in Spanish serve the function of maintaining the flow of discourse while building the heteroglossic engagement typical of theoretical frameworks. The presence of simple and complex nominalizations in thematic position performs the function of compacting information. Further detailed studies in Spanish are needed, with corpora from diverse genres and registers, to refine the differences between marked and unmarked Theme in this language and to review the boundaries between New and Accessible information.

Keywords: textual function, systemic-functional linguistics, theoretical framework, thematic selection, INFORMATION system

RÉSUMÉ

Cette étude descriptive examine, à partir des catégories de la linguistique systémique-fonctionnelle et de certaines de ses propres catégories dérivées du corpus, les sélections de thèmes dans les cadres théoriques d'un échantillon de vingt articles provenant de revues colombiennes référencées dans le domaine des études de langue. En outre, il caractérise l'interaction entre le système d'INFORMATION et le système de THÈME, et passe en revue les critères permettant d'établir la signification de Thème marqué et non marqué en espagnol. Les résultats démontrent la centralité de la fonction textuelle du Thème, qui est assurée principalement par les Thèmes expérimentaux et, dans une plus faible mesure, par les Thèmes textuels. Les thèmes expérimentaux sont en partie représentés par des groupes nominaux faisant référence à une information Récupérable (Donnée ou Accessible) ou par des groupes pronominaux à fonction anaphorique. Dans le cas de la fonction cataphorique, les Emetteurs et les Circonstances d'Angle sont récurrents aussi. En plus, nous avons identifié des verbes en position thématique qui ont la fonction de maintenir le flux du discours en espagnol, tout en construisant l'engagement hétéroglossique propre aux cadres théoriques. La présence de nominalisations simples et complexes en position thématique a la fonction de compacter l'information. Des études plus approfondies doivent être menées en espagnol, avec des corpus de différents genres et registres, afin d'affiner les différences entre Thème marqué et non marqué dans cette langue, et de revoir les frontières entre information Nouvelle et Accessible.

Mots-clés : fonction textuelle, linguistique systémique fonctionnelle, cadre théorique, sélection thématique, système d'INFORMATION

RESUMO

Este estudo descritivo examina, a partir de categorias da linguística sistêmico-funcional e de algumas próprias derivadas do *corpus*, as seleções temáticas nos marcos teóricos de uma amostra de conveniência de vinte artigos de revistas colombianas indexadas na área de linguagem. Além disso, caracteriza a interação entre o sistema de INFORMAÇÃO e o sistema de TEMA e revisa os critérios para estabelecer o significado de Tema marcado e não marcado em espanhol. Os resultados demonstram a centralidade da função textual de Tema, que é cumprida principalmente mediante Temas experienciais e, em menor grau, por Temas textuais. Os Temas Experienciais são parcialmente realizados por meio de grupos nominais que se referem a informação Recuperável (Dada ou Acessível) ou grupos pronominais com função anafórica. Com função catafórica, Emissores e Circunstâncias de Ângulo são recorrentes. Além disso, foram identificados verbos em posição temática, que em espanhol têm a função de manter o fluxo do discurso e, ao mesmo tempo, constroem o compromisso heteroglótico próprio dos marcos teóricos. A presença de nominalizações simples e complexas em posição temática desempenha a função de compactar informações. É necessário realizar estudos mais detalhados em espanhol, com *corpora* de diferentes gêneros e registros, a fim de refinar as diferenças entre Tema marcado e Tema não marcado nessa língua e rever os limites entre informação Nova e Acessível.

Palavras-chave: função textual, linguística sistêmico-funcional, marco teórico, seleção temática, sistema de INFORMAÇÃO

Introducción

Muchos artículos científicos en español contienen una sección denominada “marco teórico”. En ellos, por lo general, se explican conceptos, una teoría o una perspectiva, cuya importancia y desarrollos se discute especialmente a partir de trabajos representativos. La construcción de un marco teórico presenta retos, ya que en él es importante mostrar cohesiva y coherentemente que se está construyendo conocimiento y se pretende hacer avances en un área específica dentro de una disciplina, con base en una variedad de autores, además de la investigación propia.

4 Algunas características del lenguaje del marco teórico han sido abordadas en estudios anteriores (Barletta *et al.*, 2020; Chamorro *et al.*, 2020), pero poco se conoce en la literatura sobre la *metafunción textual* en esta sección de los artículos de investigación. Dentro de los elementos de la metafunción textual que contribuyen a la dificultad que implica la construcción de los marcos teóricos, se encuentran la selección de Tema y el desarrollo temático. Por este motivo, hemos querido profundizar en la descripción y la comprensión del manejo de estos elementos en español. Para lograr este propósito, es necesario hacer un análisis que incluya categorías tanto del estrato léxico-gramatical como del semántico-discursivo. Ambos estratos contribuyen a la construcción de la textura de un texto. Por lo tanto, en este artículo el análisis oscila entre los dos estratos.

El concepto de *Tema* se origina en la Escuela de Praga, cuyos lingüistas desarrollaban una perspectiva funcional del lenguaje. En ese entonces, Mathesius (1939) identificó un elemento en la cláusula que realizaba dos funciones que parecían relacionadas: servir de inicio y establecer conexión con la información que se ha venido presentando, y lo denominó “Tema”. Más adelante, otros lingüistas, entre ellos Halliday (1967, 1968, citado en Fries, 1981, p. 117), desde el análisis del inglés, proponen que estas son dos funciones separadas y que pueden o no coincidir en el mismo sitio en la cláusula. Dentro de la lingüística sistémico-funcional

(LSF) se ha asumido esta postura separatista (Fries, 1981), que distingue dos sistemas: el sistema de TEMA (Tema-Rema) y el sistema de INFORMACIÓN (Dado-Nuevo).

Los estudios sistémicos recientes sobre el sistema de TEMA corresponden al análisis de selecciones temáticas y patrones de progresión temática de textos de estudiantes en secundaria, en nivel vocacional y universitario, especialmente en inglés como lengua extranjera, y en textos de algunos géneros específicos, como recuentos, narraciones o textos argumentativos (Mostafa y Kurniawan, 2023; Mustika *et al.*, 2021; Pavavijarn, 2022; Sulastri, 2022; Yunita, 2018). Algunos de dichos estudios constituyen intervenciones a partir de la enseñanza explícita de los conceptos de *Tema* y de *progresión temática* en el aula, con el objeto de mejorar la escritura en lo que corresponde a la coherencia y la cohesión (Gill y Janjua, 2020; Himphinit y Astia, 2023). Otros estudios se han centrado en el análisis temático en textos periodísticos (Hussein y Ahmed, 2021; Shuya, 2021).

En español, el estudio del Tema ha sido abordado por varios lingüistas (Alarcos-Llorach, 1994; Arús Hita, 2006, 2017; Moss *et al.*, 2003; Bentivoglio, 1983; Bolinger, 1955; Hatcher, 1956; Lavid *et al.*, 2010; Montemayor-Borsinger, 2009; Moyano, 2010, 2021; Rojas, 2018; Taboada, 1995), unos cuantos de ellos sistemicistas. Algunos de estos estudios son comparativos del español y el inglés, y se sustentan sobre ejemplos tomados de una amplia variedad de géneros (por ejemplo, Lavid *et al.*, 2010; Moyano, 2010, 2021). Otro enfoque consiste en estudiar el desarrollo de Tema en un género en particular (por ejemplo, Moss *et al.*, 2003; Montemayor-Borsinger, 2009; Rojas, 2018).

El presente estudio se centra en analizar el desarrollo del Tema en una sección del artículo científico en español, específicamente, en el marco teórico. Este se comprende como una sección del artículo de investigación científica, porque en la literatura revisada no se ha definido como género.

Esperamos que la descripción detallada de la metafunción textual contribuya a una posterior caracterización del marco teórico como género.

El estudio tiene como objetivos: 1) describir la selección temática en los marcos teóricos de artículos de investigación en el área del lenguaje; 2) realizar el Tema en el mismo contexto; 3) describir la relación entre el sistema de TEMA y el sistema de INFORMACIÓN, y 4) analizar el significado en español de Tema marcado y no marcado y la aplicabilidad al español de esta diferenciación para el caso de los marcos teóricos.

Este estudio aporta una caracterización detallada de los recursos textuales utilizados en la construcción de los marcos teóricos, así como la problematización del concepto de *Tema marcado* en español, teniendo en cuenta el sistema de INFORMACIÓN. Para ello, inicialmente explicamos los constructos teóricos clave, como son el sistema de TEMA, el sistema de INFORMACIÓN y el Tema en español. Luego, describimos la metodología del estudio con las categorías utilizadas y se presentan los hallazgos en la sección de “Resultados y discusión”, para concluir con unas consideraciones finales.

Marco teórico

En esta sección explicamos de manera general la noción de *Tema* desde la LSF, a partir de las descripciones hechas con base en lengua inglesa; luego, presentamos el sistema de INFORMACIÓN, y, finalmente, abordamos el Tema en español.

Sistema de TEMA

La LSF sigue la distinción establecida desde la Escuela de Praga entre dos elementos funcionales en una cláusula: Tema y Rema. Halliday (1970) describe *Tema* como “la clavija de la que se cuelga el mensaje [...] el elemento que en inglés se coloca en primera posición” (p. 161). Además, define el *Tema de una cláusula* como una unidad funcional que sirve “como punto de partida del mensaje; aquella parte que orienta y localiza a la cláusula en

el contexto” (Halliday, 2014, p. 89). Para Fries, el Tema sirve como guía y marco para la interpretación del mensaje que está a punto de ser percibido, un ángulo desde el cual se proyecta el mensaje (Fries, 1995, p. 318). Halliday (2014) también afirma que “el Tema se extiende desde el inicio [de la cláusula] e incluye el primer elemento que tiene una función experiencial, es decir, participante, circunstancia o proceso. Todo lo demás después de esto constituye el Rema” (p. 112). Lo especificado en el Tema se desarrolla en el resto de la cláusula (p. 89).

El Tema de una cláusula se extiende hasta el primer elemento experiencial, también conocido como “Tema tópico” y puede incluir significados textuales e interpersonales que precedan al elemento experiencial. Según Halliday (2014), existen elementos textuales e interpersonales que son inherentemente temáticos. Por ejemplo, conjunciones o Adjuntos conjuntivos que establecen relaciones con lo anteriormente expuesto en el texto, o también Adjuntos modales que indican la actitud de quien escribe con respecto a lo que se afirma. Esto lo ilustramos en la Tabla 1, con ejemplos en español, para el cual igualmente se aplican estas generalizaciones.

En inglés, cuando una cláusula declarativa inicia con Sujeto, una selección muy frecuente, se considera

Tabla 1 Análisis de Temas textuales, interpersonales y experienciales

Tema textual	Tema interpersonal	Tema experiencial	Rema*
No obstante,	es conveniente	hacer	dos anotaciones: [...]. (1.31.1)
y	se espera que	sus integrantes	asuman una actitud colaborativa y [...]. (1.32.2)
así,	es importante destacar que no siempre	apelar al 'usted'	significa ser cortés. (2.51.2)

* Los números que identifican la fuente de cada ejemplo se refieren a texto, página y párrafo. Así 1.31.1 se refiere al texto 1, página 31, párrafo 1.

que este es un “Tema no marcado” y tiene la función de mantener el flujo del discurso (Halliday, 2004a). Por el contrario, cuando una cláusula declarativa inicia con otro elemento, se habla de un “Tema marcado” (Halliday, 2014); es el caso de cláusulas que inician con una Circunstancia, o un Complemento. La elección de un Tema marcado suele responder a un propósito discursivo específico de quien escribe. En un texto de historia, por ejemplo, el tiempo y el espacio, en posición temática, sirven para señalar los cambios de una fase a la siguiente (Martin y Rose, 2008).

En las cláusulas interrogativas parciales, la información que se quiere indagar, representada por un pronombre interrogativo, constituye el Tema no marcado. En las cláusulas interrogativas totales, el Tema no marcado incluye, en el caso del inglés, el operador finito (*do, can, should*), que realiza la polaridad, y el participante en función de Sujeto (Halliday, 2014, p. 102).

6

Sistema de INFORMACIÓN

Existe otro sistema estrechamente relacionado con el sistema de TEMA. Es el sistema de INFORMACIÓN, que no es un sistema de la cláusula, sino uno paralelo con ella (Halliday, 1989, 2014). La unidad de información es una estructura con dos funciones: lo Dado y lo Nuevo. Lo *Dado* es la información presentada como recuperable, mientras lo *Nuevo* es información que se presenta como no recuperable.

Es decir, el sistema de INFORMACIÓN puede comprenderse como un proceso de interacción entre lo que es conocido o predecible, y lo que es nuevo o impredecible.

En una unidad de información, esto último, lo Nuevo, es un elemento obligatorio; lo Dado, en cambio, es opcional, y usualmente precede a lo Nuevo; es de naturaleza fórica y puede corresponder a un conocimiento compartido (referencia *homofórica*) que se desea recuperar con objetivos retóricos (Martin, 1992, p. 122).

Tema en español

En español, como en otras lenguas, no hay unidad de criterio entre los systemicistas para identificar qué constituye el Tema. De hecho, según Berry *et al.* (2014), ese es “probablemente el asunto más ardientemente debatido en los estudios sistémicos de Tema” (p. 113).

Una corriente se identifica con la definición de Halliday (2014): Tema es el punto de partida de la cláusula y se extiende hasta el primer elemento experiencial que puede ser alguno de los siguientes :

- Participante (generalmente realizado por un grupo nominal; véase Tabla 2, ejemplo [1]).
- Circunstancia (realizada por un Adjunto circunstancial o una cláusula dependiente; véase ejemplo [2]).

Tabla 2 Ejemplos de significados textuales e interpersonales en el Tema

Número de ejemplo	Tema textual	Tema interpersonal	Tema experiencial	Rema
[1]			García Miguel (1991, p. 378)	comenta que en algunas gramáticas se sugiere evitar dicha duplicación [...] (6.25.1)
[2]			Según Munguía, Munguía y Rocha (1998, p. 135),	el α se define como la persona, cosa o animal que recibe la acción del verbo, bien como beneficio o como perjuicio. (6.23.5)
[3]	En general,		va	antecedido de la proposición α . (6.23.5)
[4]		podría afirmarse que	sus límites	son el lenguaje científico-técnico y los lenguajes sectoriales. (12.34.4)

- Proceso (realizado por un grupo verbal; véase ejemplo [3]) (Montemayor-Borsinger, 2009; Taboada, 1995).

Halliday (2014) también incluye dentro del Tema los significados textuales (ejemplo [3], véase Tabla 2) e interpersonales (ejemplo [4]) que anteceden al significado experiencial de la cláusula.

Otros lingüistas (Arús Hita, 2017; Lavid *et al.*, 2010) plantean que, en español, el Tema se extiende “hasta incluir el primer participante nuclear” (Arús Hita, 2017, p. 203), esto es, se reconoce una zona temática al inicio de la cláusula, la cual incluye Temas textual, interpersonal y experiencial. El Tema, sin embargo, desde esta perspectiva, no se agota con los elementos circunstanciales en posición inicial, sino que incluye un núcleo temático, un participante central, al que se le da prominencia, o al que se le hace seguimiento en el discurso, y que puede ser explícito o implícito: si es explícito, se trata, por lo general, de un grupo o cláusula nominal; y si es implícito, se codifica con el sufijo verbal, formando parte de la zona temática.

Moyano (2021) señala, además, que esa zona de prominencia temática inicial puede incluir Tema marcado como no marcado. El *Tema no marcado* típicamente es un participante realizado como grupo nominal; también puede estar indicado con el sufijo verbal. Pero la autora no incluye el Proceso en esa zona de prominencia. Además, reconoce la posibilidad de que el Tema (no marcado) pueda localizarse después de la zona de prominencia textual cuando el Tema coincide con lo Nuevo.

Según Moyano (2021), “en los casos en que aparece un Tema marcado, la zona temática se extiende hasta incluir el Tema no marcado” (p. 508), el cual se realiza en español por concordancia.

El sufijo verbal en español, entonces, cumple la función textual de ser indicador del Tema en español. No realiza el Tema sino que lo marca. La función de Tema está realizada por el participante seleccionado por el sufijo verbal, que en la metafunción ideacional

cumple la función de ser el Participante central en la cláusula, ya sea en voz activa o pasiva. (p. 506)

Para Moyano, entonces, el Tema no marcado está realizado por un participante, explícito o implícito, antepuesto o pospuesto al Predicador, que concuerda con el sufijo verbal.

En este estudio, adherimos a la postura de Halliday (2004a, 2014) al entender la *posición* como un criterio para la identificación del Tema, porque esta elección es significativa: es el punto de partida del mensaje, lo contextualiza, orienta al lector con respecto a desde dónde ha de interpretar el mensaje. El Tema abarca, entonces, hasta el primer elemento experiencial de la cláusula; esto es, el Tema incluye los Temas textuales e interpersonales, además del Tema experiencial, que puede ser un Proceso, una o más Circunstancias o un Participante.

Para el análisis de los temas interpersonales hemos incluido las categorías del sistema de la VALORACIÓN (Martin y White, 2005), pues ofrecen una clasificación más amplia de la realización de la función interpersonal, que incluye elementos no contemplados en la descripción hallidayana de los sistemas que realizan significados interpersonales. A menudo, estos elementos se encuentran en posición temática.

Coincidimos con Lavid *et al.* (2010) en que el rango de opciones temáticas no marcadas en español es más amplio que en inglés. Asumimos la postura de Halliday (2004a, 2014) al plantear como Tema experiencial no marcado tanto el Sujeto explícito (véase ejemplo [1] en la Tabla 2) en posición preverbal en cláusulas declarativas, como los pronombres interrogativos en posición inicial en cláusulas interrogativas parciales. Además, en cláusulas declarativas, consideramos como Tema no marcado las siguientes realizaciones, que son usuales en español:

- Los verbos con sujeto implícito realizado como persona y número en el sufijo. Con frecuencia hacen referencia a un elemento explícito en

el cotexto; por ejemplo: “De tal forma, *el relato* es el resultado de la acción, del cual el lector o el oyente puede disponer o utilizar; en otras palabras, *es* el producto de la narración” (3.49.1); en otros casos, la referencia es a uno de los interlocutores: “*Enmarcamos* nuestro trabajo en un enfoque comunicativo y sociocultural...” (4.437.3) (véase la sección “Resultados y discusión” acerca de la función del Sujeto implícito en el desarrollo temático) (Montemayor-Borsinger, 2009, p. 99; Lavid *et al.*, 2010, p. 326).

- Los clíticos en posición preverbal; por ejemplo: “Así *lo* nota Giraud (citado en Sanmartín, 1998: 48)” (12.40.1) (Lavid *et al.*, 2010, p. 326).
- El ‘se’ participante (reconocido por Lavid *et al.*, 2010, p. 326); por ejemplo: “Por tanto, *se* reconoce en el constructivismo social la idea fundamental [...]” (14.166.1)
- Los verbos ante un sujeto largo (Bolinger, 1955): “Sin embargo, *han surgido* fuertes críticas a esta hipótesis y, por supuesto, hipótesis o teorías que compiten con ella (Chalsen y Felsler, 2006; Hagen, 2008)” (13.211.3).
- Los Procesos existenciales (cf. Hatcher, 1956); por ejemplo: “*Existe* un modo de escritura de un modo más bien personal” (16.321.1).

En cuanto a los *Temas marcados*, Halliday (2014) señala que son aquellos que no constituyen el Sujeto; pueden ser Adjuntos circunstanciales o también Complementos en posición inicial. Montemayor-Borsinger (2009) destaca su utilización para “resaltar ciertos tipos de significados, añadir emotividad a un texto, señalar cambios en el flujo del discurso, ordenar el discurso alrededor de circunstanciales de lugar, de tiempo, etc. o proveer andamiajes más densos que permitan la compactación de significados” (p. 132). Siguiendo estas consideraciones, en nuestro trabajo asumimos como Temas marcados los Adjuntos circunstanciales, los verbos antepuestos, el Tema predicado y la ecuativa temática invertida.

Con respecto al Adjunto circunstancial de Asunto, seguimos la categorización de Halliday (2004a, 2014) siempre que el Asunto esté en posición temática, se analiza como Adjunto circunstancial. En la sección de “Resultados y discusión” le reconocemos a los Adjuntos circunstanciales de Ángulo y Asunto una función textual, simultáneamente anafórica y catafórica. Además, presentamos unas reflexiones acerca de cómo la relación, en español, entre el sistema de TEMA y el de INFORMACIÓN influye en la categorización de diversos elementos temáticos como marcados o no marcados.

Metodología

En este estudio analizamos las selecciones temáticas en los marcos teóricos de artículos de investigación en un corpus conformado por 20 artículos de resultados de investigación, tomados de cuatro revistas científicas colombianas indexadas del área de lenguaje, accesibles en texto completo por internet y categorizadas en Pubindex (B y A2). De cada revista se tomaron 5 artículos en español publicados entre los años 2008 y 2013, en donde la sección de “marco teórico” estuviera claramente demarcada.

El proyecto se inscribe en el programa Systemics Across Languages, un proyecto internacional liderado por Christian Matthiessen, Kasuhiro Teruya y Leila Barbara, cuyo propósito es contribuir a la descripción de diversas lenguas desde la perspectiva de la LSF (véanse, por ejemplo, Cabral y Barbara, 2018a, 2018b; Ignatieva y Rodríguez-Vergara, 2015, entre otros).

Para el análisis se utilizó el *software* UAM Corpus Tool (O’Donnell, 2021), de uso libre, que permite construir una red sistémica que presentamos por partes para ilustrar las categorías utilizadas. Inicialmente, identificamos el Tema o los Temas de cada oración. Es decir, siguiendo el análisis de Fries (1981), si una oración que contiene relaciones hipotácticas inicia con la cláusula subordinada, el Tema de esta sería el Tema de toda la oración, aun si esta incluye otras cláusulas dependientes. Si la cláusula subordinada está en posición

Tabla 3 Tema textual

Número de ejemplo	Tema textual	Tema experiencial	Rema
[1]	y,	si el peso es muy alto,	se relacionará la estrategia 5. ([2.49.2])
[2]	De allí	la cantidad de inferencias que realiza un lector	está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos [...]. (17.52.3)
[3]	De acuerdo con lo anterior,	en la delimitación del argot	se sitúan los siguientes elementos: [...]. (12.40.4)
[4]	En este apartado	mencionamos	en líneas generales [...]. (15.27.5)

inicial, esta cláusula en su totalidad se considera el Tema. Al respecto, Halliday (2004a) explica que las cláusulas dependientes “están restringidas por presiones estructurales de otras partes de la gramática” (p. 98). Por esta razón, no se identificaron los Temas de las cláusulas dependientes.

Luego, clasificamos los Temas textuales, interpersonales y experienciales, identificando las subcategorías respectivas conforme a la red sistémica presentada en las Tablas 4, 7 y 8. Por último, distinguimos entre la información Dada y Nueva, con sus respectivas subcategorías (véase Tabla 9).

La confiabilidad de los análisis se estableció en todo momento mediante la triangulación entre los investigadores.

A continuación describimos las principales categorías establecidas para el análisis de los datos, organizadas de acuerdo con el tipo de Tema y con ejemplos ilustrativos.

Tema textual

Consideramos como Tema textual las conjunciones (palabras que conectan cláusulas en relaciones hipotéticas o paratéticas) (Tema textual ejemplo [1]; véase Tabla 3), los Adjuntos conjuntivos (grupos adverbiales o preposicionales que relacionan las cláusulas con el texto precedente) [2] y elementos anafóricos y catafóricos que conectan una cláusula con el texto precedente [3] o subsiguiente

[4]. Sin embargo, no se estimó relevante para este estudio subcategorizar los temas textuales.

Tema interpersonal

Para el Tema interpersonal, Halliday (2004a, 2014) especifica las siguientes realizaciones: Adjuntos modales, vocativos y operadores verbales finitos. Sin embargo, para complementar este análisis es útil acudir a la mirada ‘desde arriba’ (nivel semántico-discursivo), analizando cómo las categorías del sistema de la VALORACIÓN —actitud, gradación o compromiso (Martin y White, 2005)— son realizadas por diversos recursos léxico-gramaticales de los Temas interpersonales. La inclusión de este aspecto está relacionada con nuestro interés en ofrecer, como lo proponen Martin *et al.* (2023, p. 3), una mirada integral que tenga en cuenta todos los recursos, incluso de diferente nivel, que construyan significado. Tener en cuenta los significados del sistema de VALORACIÓN permite conocer en qué medida los escritores, en el marco teórico y desde la escogencia temática, reconocen (compromiso heteroglósico expansivo) o rechazan (compromiso heteroglósico contractivo) voces de corrientes diversas.

En el proceso, se categorizaron los casos en los que había actitud positiva o negativa; compromiso heteroglósico contractivo o expansivo; y fuerza, ya fuera de intensificación o cuantificación (véase Tabla 4). No incluimos, en la categorización de Tema interpersonal, el compromiso monoglósico,

Tabla 4 Tema interpersonal

Interpersonal	Actitud	Positiva	
		Negativa	
	Compromiso heteroglósico	Contracción	
		Expansión	
	Gradación	Fuerza	intensificación cuantificación

porque el hecho de expresar un Tema interpersonal implica necesariamente un grado de heteroglosia.

En la Tabla 5 presentamos algunos ejemplos, en los que se aprecia que la actitud, el compromiso y la fuerza están fusionados.

Tema experiencial

En nuestro estudio, inicialmente distinguimos los Temas experienciales marcados y los no marcados de acuerdo con Halliday (2004a), Lavid *et al.* (2010), entre otros. Sin embargo, en el proceso de análisis encontramos casos en los que —aunque el Tema es aparentemente marcado a nivel de la gramática de la cláusula, por razones semántico-discursivas (por ejemplo, para reforzar la coherencia o hacer coincidir el Tema con información dada)— los Temas parecen ser la opción no marcada.

Estos casos de Tema no marcado son: los Procesos existenciales, los verbos antes de sujeto largo, los verbos en infinitivo, el complemento dado, el verbo antepuesto en cláusulas interrogativas

(véase Tabla 6). Las categorías se nombran por función, mientras que las subcategorías a menudo se nombran por clase gramatical, para distinguir entre diversas realizaciones.

En la sección “Resultados y discusión” se incluyen ejemplos de cada categoría.

En la Tabla 7 presentamos la clasificación de los Temas experienciales marcados en nuestro esquema de categorías. Aquí se encuentran las Circunstancias que tradicionalmente (Arús Hita, 2017; Halliday, 2004a; Lavid *et al.*, 2010; Montemayor-Borsinger, 2009; Moyano, 2021) se han establecido como “Tema marcado”. Además, hemos incluido en este grupo de Temas marcados a los Temas predicados, verbos antepuestos y los complementos en posición inicial, puesto que no son usuales a nivel de la gramática clausal del español. A esto nos referimos más adelante, en la sección de “Resultados y discusión”.

En el sistema de INFORMACIÓN distinguimos dos macrocategorías: Recuperable y Nueva, cada una con sus subcategorías (Tabla 8).

Dentro de la categoría Recuperable identificamos dos subcategorías: Dada y Accesible (Lavid *et al.*, 2010). Para facilitar el análisis y utilizar un criterio fijo, hemos resuelto que información Recuperable: Dada es cercana cuando se ha mencionado dentro de las tres cláusulas precedentes (en calidad de Tema o de Rema) y es distante cuando se ha mencionado a una distancia mayor.

Tabla 5 Ejemplos de actitud, compromiso y fuerza en Temas interpersonales

Número de ejemplo	Tema textual	Tema interpersonal		Tema experiencial	Rema
		Actitud positiva; compromiso heteroglósico: contracción; fuerza: intensificación			
[1]	No obstante,	es de recalcar que		una cosa	es la lectura - escritura como proceso mecánico [...]. (5.533.6)
[2]	Así	es importante destacar que no siempre		apelar al usted	significa ser cortés [...]. (2.51.2)
[3]	Así, en este caso	se puede decir que		este tipo de relatos chistosos	genera actitudes lingüísticas en esta congregación [...]. (3.51.2)

Tabla 6 Categorías de análisis de Tema experiencial no marcado

Experiencial No Marcado	Participante: Sujeto	Grupo nominal	Nombre propio
			Nombre común
Experiencial No Marcado	Proceso	Grupo Pronominal	Nominalización
			simple compleja ecuativa temática grupo verbal nominalizado
Experiencial No Marcado	Participante: Complemento	Complemento dado Pronombre proclítico	“Se” participante Referencia
Experiencial No Marcado	Pronombres interrogativos		

Tabla 8 Sistema de INFORMACIÓN

Tabla 7 Categorías de Temas experienciales marcados.

Experiencial Marcado	Circunstancia	Ubicación	lugar tiempo conceptual*
Experiencial Marcado	Complemento	Verbo antepuesto	Tema predicado

*Ubicación conceptual es una categoría emergente de los datos

Identificamos como Discurso anterior tres instancias: 1) el Tema se refiere a un tópico del cual se viene hablando; 2) un autor o concepto se ha mencionado más de tres veces, y 3) el Tema resume un tópico ya desarrollado.

Información	Dada	Recuperable	Tema cercano
			Tema distante
Información	Accesible	Nueva	Rema cercano
			Rema distante
Información	Textualizada	No textual	Discurso anterior
			Subtítulo
Información	Catafórica		Tema-remata con Foco contrastivo
			sin Foco contrastivo

La categorización de información Recuperable: Dada reconoce cuando el Tema se retoma del subtítulo inmediatamente antes de la cláusula (Dada: Subtítulo) y cuando se refiere a un concepto mencionado tanto en el Tema como en el Rema de la cláusula precedente (Dada: Tema-rema). El análisis también reconoce cuando en cláusulas precedentes, en posición temática o no, se ha mencionado un término que sirve de hiperónimo, merónimo, holónimo o antónimo con respecto al Tema, el cual se categoriza como con Foco contrastivo (Lavid *et al.*, 2010). Cuando no existen estas relaciones, se identifica como sin Foco contrastivo.

Por su parte, bajo la categoría Recuperable: Accesible hemos incluido los Temas cuyos significados son recuperables del cotexto o del contexto de cultura. Los significados recuperables del cotexto se asumen como Contexto discursivo, mientras que los que se derivan del contexto de cultura se identifican como Conocimiento compartido (Lavid *et al.*, 2010, p. 334; Martin, 1992, p. 122).

Con respecto a la información Nueva, los datos nos llevaron a establecer las categorías Nueva: catafórica, Nueva: textualizada y Nueva: no textual. La primera incluye los Temas que anuncian hipónimos o que se refieren a algo que será mencionado más adelante en el texto. La segunda puede indicar una proyección, tratándose de un Emisor o de una circunstancia de ángulo o de asunto; también puede tratarse de un Proceso existencial que implica la presencia de un Existente. Por su parte, la tercera categoría incluye aquellos Temas que no hacen referencia evidente ni al cotexto ni al contexto; muchas veces se trata de Temas experienciales marcados realizados por verbos antepuestos (véanse ejemplos en la Tabla 9, en el siguiente apartado).

Resultados y discusión

En el corpus se identificaron 1050 Temas experienciales. Los resultados detallados se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9 Distribución de los Temas

Categorías	Subcategorías	Número de casos
Temas experienciales no marcados (713)	Participantes Sujetos	621
	Procesos/Predicador	76
	Complementos	3
	Circunstancias interrogativas	13
	Circunstancias	310
Temas experienciales marcados (337)	Verbos antepuestos	12
	Tema predicado	10
	Complementos	3
	Ecuativa temática invertida	2
	Actitud	positiva 66 negativa 3
Temas interpersonales* (96)	Compromiso	Contracción 73 Expansión 13
	Gradación: Fuerza	intensificación 51 cuantificación 6
	Foco	7
	No se subcategorizaron	
Temas textuales (317)		

*Algunas categorías coocurren en un mismo Tema.

Temas experienciales no marcados

En la categoría de Temas experienciales, los no marcados constituyen el grupo más grande (68 %), es decir, quienes escriben un marco teórico, en ausencia de motivaciones claras de tipo discursivo, prefieren las opciones no marcadas. En cuanto a los tipos de Tema experiencial no marcado, el más frecuente es el Participante Sujeto (87,6 %), seguido por Proceso (10,4 %), Participante Complemento (1 %) y Circunstancia interrogativa (1 %). En la Tabla 10 presentamos la distribución de los tipos de Sujeto en nuestro corpus. Los números entre paréntesis indican el número de ocurrencias de cada categoría.

Obsérvese que entre los Temas experienciales no marcados, las realizaciones predominantes son los nombres comunes, seguidos por las nominalizaciones simples y los nombres propios, una característica que sugeriría una tendencia en este tipo de texto. En cuanto a los nombres propios, se percibe una tendencia a colocar en lugar temático el nombre propio de los autores más reconocidos en el desarrollo de la disciplina. En el corpus analizado, la categoría “Se” participante como Tema no marcado es de ocurrencia relativamente frecuente y, como se identificó a partir del análisis del cotexto en los datos, suele utilizarse para evitar el uso de la primera persona. En este orden de ideas, llama la atención que solo se encontraron seis

Tabla 10 Distribución de los tipos de Sujeto

Categoría de Sujeto	Subcategoría	Ejemplo
Grupo nominal (536)	Nombre propio (81)	Asimismo, <i>Searle</i> se encargó de enfatizar que la unidad lingüística de la comunicación [...]. (18.21.2)
	Nombre común (269)	<i>Nuestra posición teórica</i> se fundamenta en la pragmática. (4.434.4)
	simple (101)	En este sentido, <i>las intervenciones</i> no necesariamente serán de tipo argumentativo. (1.31.1)
	compleja* (62)	Ahora bien, <i>el conocimiento científico que se espera que la academia produzca</i> sólo puede construirse dentro de cada disciplina [...]. (8.206.3)
	Nominalización (186)	Por lo tanto, <i>lo que proponemos aquí</i> —por lo pronto— [...], es más la toma de conciencia sobre el entramado como tal [...]. (14.168.2)
	Grupo verbal nominalizado (15)	<i>El poder tomar distancia de la propia posición para anticipar otras</i> es una exigencia cognitiva [...]. (20.307.1)
Grupo pronominal (85)	“Se” participante (26)	En síntesis, <i>se</i> sostiene que el argot es una variedad de habla [...]. (12.41.1)
	anáforica (53)	<i>Este último</i> afirma igualmente que en la conversación [...]. (18.22.4)
	Referencia (59)	Veamos ahora <i>qué</i> implica para un analista crítico del discurso construir [...]. (19.190.2)
	exofórica (4)	<i>Aquellos que aprenden dos lenguas</i> pueden sentir que este proceso tiene un “alto costo” en ellos. (19.193.2)

* Hemos definido la *nominalización compleja* como la que contiene dos o más nominalizaciones, o se encuentra modificada por una cláusula o grupo cualificador de más de tres palabras (Moss *et al.*, 2013, p. 95).

ocurrencias del posesivo ‘nuestro/a’ en posición temática y no se hallaron casos de ‘nosotros/as’. En la categoría Sujeto: grupo pronominal: referencia, la gran mayoría son de referencia anafórica.

Por otra parte, se observa la baja frecuencia de la cláusula ecuativa temática, utilizada para hacer énfasis en la identidad del elemento tematizado (Halliday, 2004a, p. 70) o preparar al lector anticipando una posible pregunta que este pudiera formularse y cuya respuesta encontrará en el Rema (Thompson, 2014, p. 154).

En la Tabla 11 presentamos la distribución, en el corpus, de las demás categorías de Tema experiencial no marcado.

Aquí observamos que la categoría más frecuente es el verbo con Sujeto implícito. Esta forma se considera en muchas variantes del español como no marcada por cuanto el Sujeto está realizado en la desinencia verbal; es más, se puede asumir que la expresión explícita del Sujeto sería marcada, por ser redundante e implicar un énfasis especial (Alarcos Llorach, 1994; Arús Hita, 2017). En estos casos, el Tema realiza diversas funciones: el Sujeto implícito permite 1) rastrear la identidad de quien propone una idea (véase ejemplo [5]); 2) hacer

autorreferencia, asumiendo la responsabilidad por lo dicho en el Rema (ejemplo [6]) y [3]) hacer referencia anafórica a una idea ya mencionada (ejemplo [7]). El elemento modal posibilita introducir un significado interpersonal (ejemplo [8]).

Ejemplo [5]

El término metacognición fue propuesto por Flavell (1976) y por Brown (1989) para referirse al conocimiento sobre la cognición y la regulación cognitiva. *Estos autores* enfatizan en la conciencia de la actividad cognitiva propia, [...]. *Igualmente, examinan* la dificultad de los sujetos para usar de manera espontánea estrategias apropiadas a diferentes tareas [...]. [5.536.2]

Ejemplo [6]

Enmarcamos nuestro trabajo en un enfoque comunicativo y sociocultural por: 1) su reconocimiento de múltiples elementos del contexto, 2) su amplia concepción de la traducción [...] y 3) su reconocimiento de aspectos culturales del contexto. De este enfoque, *retomamos* de la traductología principalmente a Hatim y Mason (1997), Hatim (1997) y Nord (1991), [...] A continuación *haremos* referencia a las tres dimensiones del contexto, a saber: comunicativa, pragmática y semiótica [...]. [4.437.3]

Ejemplo [7]

En el marco de la clasificación sobre los foros que presenta Contín (2003:269-286), esta indagación se centra en los denominados foros asociados a un

Tabla 11 Distribución de otras categorías de Tema experiencial no marcado

Categoría	Subcategoría	Ejemplos
Proceso (Predicador) (76)	Verbo con Sujeto implícito (39)	En este sentido, <i>hacemos</i> acopio de tres conceptos macro [...]. (14.164.1)
	Infinitivo (20)	Así puede <i>hablarse</i> de función de comprensión y de función de aceptación. (10.160.2)
	Verbo ante Sujeto largo (6)	<i>Se evidencia</i> así la complejidad del lugar en el que se sitúa el yo [...]. (20.311.4)
	Verbo antepuesto en interrogativa (2)	¿ <i>Es</i> la conciencia de audiencia algo que se puede enseñar/aprender? (8.206.3)
	Proceso existencial (9)	<i>Hay</i> algunas regiones donde el tú tiene un matiz feminizante. (2.56.2)
Complemento (3)	Complemento dado (1)	<i>La fosilización</i> la definen Richards, Platt y Platt como “el proceso que a veces ocurre y [...]”. (6.26.2)
	Pronombre proclítico (2)	Así <i>lo</i> nota Guiraud [...]. (12.40.1)
Pronombres interrogativos (13)		¿ <i>Para quién</i> escribir entonces? (8.206.3)

soporte didáctico, [...] Se complementan y realimentan con la presencia de profesores, moderadores, campos virtuales, revistas electrónicas educativas; *en general, están* respaldados y normatizados por una infraestructura académico-administrativa. [1.31.5]

Ejemplo [8]

Tema textual	Tema interpersonal	Tema experiencial no marcado: Proceso: infinitivo	Rema
Aquí	debemos	Precisar	lo siguiente: [...]. (4.438.3)

De acuerdo con Taboada (1995, p. 35), en estos casos, el verbo contiene tanto información recuperable (el Sujeto) como información no recuperable o Nueva (el Predicador léxico). Por estas razones, a diferencia de Moyano (2021), consideramos que el verbo con Sujeto implícito no solo ‘marca’ el Tema, sino que lo realiza.

En cuanto al Tema Proceso: infinitivo, se observa que, en 19 de los 20 casos, aparece después de un Tema interpersonal o de Temas textual e interpersonal (ejemplo [8]). En estos casos, la realización del Tema experiencial como infinitivo se deriva de la opción interpersonal escogida.

Con respecto al Tema Proceso: verbo ante Sujeto largo (definido, en nuestro caso, como Sujeto de más de tres palabras), cabe señalar que, desde los años cincuenta del siglo pasado, estudiosos de la lengua española han anotado la tendencia a que elementos largos y complejos se ubiquen al final de la cláusula (Bolinger, 1955; Hatcher, 1956), en parte porque tales elementos suelen constituir información Nueva. Por otra parte, han observado que los procesos existenciales suelen utilizar el orden verbo-sujeto (véase ejemplo [9]). En nuestro corpus, la mayor parte de las ocurrencias de Proceso: verbo ante Sujeto largo son Procesos existenciales. Sin embargo, se observa que existe un gran número de elementos largos y complejos en posición temática en la categoría de Sujeto:

grupo nominal: nominalización: nominalización compleja. Es posible que este fenómeno sea propio del registro científico, que tiende a favorecer un estilo altamente nominalizado (Halliday, 2004b, pp. 74, 127).

Ejemplo [9]

En esta línea *aparece* la noción de interculturalidad, como referida al “reconocimiento y aceptación” de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura (Sichra, 2004:10). [19.193.2]

Aunque el Complemento generalmente se clasifica como Tema marcado, hemos establecido que en casos donde hace referencia anafórica a un elemento inmediatamente anterior (por ejemplo: Tema anterior, Rema anterior o subtítulo), se puede categorizar como no marcado, porque sirve para mantener la coherencia del texto, como se puede apreciar en el ejemplo [10].

Ejemplo [10]

4.5 La fosilización

La fosilización la definen Richards, Platt y Platt como “el proceso que a veces ocurre y...”. [6.26.2]

Acerca de la categorización de los pronombres proclíticos en posición temática, en español existen diferentes puntos de vista. Uno de ellos propone que el pronombre proclítico no constituye un elemento independiente y, por consiguiente, no es suficiente para construir un Tema en sí mismo; por esta razón, se incluye en el Tema el verbo que sigue al proclítico (Montemayor-Borsinger, 2009). Por su parte, Taboada identifica el clítico como Tema, pero añade que el morfema ‘finito’ tiene algo de fuerza temática, ya que hace referencia a un participante ya mencionado (Taboada, 1995, p. 38). Nuestra postura coincide con la de Lavid *et al.* (2010) al asumir que el pronombre proclítico constituye un elemento experiencial y, por lo tanto, constituye Tema, de acuerdo con los postulados de Halliday (2004a, 2014); si se incluyera el verbo, se estaría conformando un Tema con dos elementos experienciales. Con respecto a los

pronombres interrogativos, su ocurrencia como Tema en uno solo de los veinte textos del corpus nos lleva a pensar que no son muy frecuentes en los registros académicos. Sobre estas dos últimas categorías se hace necesario llevar a cabo investigaciones con corpus más grandes y de diversas disciplinas.

Temas experienciales marcados

Entre los Temas experienciales marcados (véase Tabla 12), la categoría Circunstancia constituye la mayoría (301 de 328). La Circunstancia de ubicación es la más frecuente y sobresale la de ubicación conceptual, seguida por la de Ángulo. Tratándose

Tabla 12 Distribución de Temas experienciales marcados

Categoría	Subcategoría	Ejemplos
Circunstancia (301)	Ubicación (105)	lugar (17) <i>En Argentina</i> la tendencia en favor del voseo [...] está (Sánchez, 2003:337-338) generalizada [...]. (2:53.2) tiempo (32) Es así como <i>hoy</i> aparece como una de las máspreciadas [...] durante toda la vida. (5.533.6) conceptual (56) <i>En el mismo marco de esa construcción de sentidos</i>, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas [...]. (17.52.2)
	Ángulo (74)	<i>Según Rigatuso (1988-1989: 89-90)</i> , en el español bonaerense de mediados del siglo XIX, generalmente predominaba [...]. [2:53.2]
	Causa (27)	<i>Para este estudio</i> se retoma la estructura planteada por Morin [...]. (3.49.2)]
	condición (26)	<i>Cuanto más alto sea el estrato económico</i> se observa con más frecuencia el uso del tratamiento [...]. (2.56.3)
	Contingencia (38)	<i>Aunque en los resultados del estudio mencionado no se explicita esta conclusión</i> , se hace claro que el nivel de distanciamiento logrado por el escritor del texto narrativo [...]. (20.309.2)
	por omisión (2)	<i>Si no hay un verbo o un sustantivo de reporte</i> , los nombres entre paréntesis se interpretan sólo como la fuente de la proposición [...]. (10.159.2)
	Manera (13)	<i>A través del chiste</i> se manifestaron sus ideas sin ningún tipo de reserva [...]. (3.5.1.1)
	Acompañamiento (2)	<i>Además de los procesos de reconocimiento</i> se precisan procesos de orden sintáctico y semántico; (5.534.2)
	Asunto (32)	<i>En lo concerniente a Costa Rica</i> , puede indicar afeminación. (2.56.2)
	Complemento (3)	<i>Parecida definición</i> trae la Nueva gramática de la lengua española (NGLE) (RAE & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009b, p. 13). (6.23.2)
	Verbo antepuesto (12)	<i>Concluye</i> Marcos Marín: “La redundancia [...]” (6.23.3)
	Tema Predicado (10)	<i>Es aquí donde</i> aparecen oraciones sintácticamente estructuradas que ya expresan, [...], el significado que pretende transmitir el escritor: (7.36.4)
Ecuativa temática invertida (1)		<i>Un primer punto de partida</i> lo constituye el hecho de que un porcentaje alto de personas no se gradúan a pesar de tomar y aprobar todos los cursos. (11.95.4)

de las secciones de marco teórico, es de esperar que muchos complejos clausulares inicien con el contexto conceptual o las fuentes referenciadas.

La categoría Circunstancia: Ubicación: conceptual, categoría emergente de los datos, construye la información contenida en el Rema como situada en un espacio abstracto relacionado con un ámbito teórico o disciplinar.

A continuación, presentamos ejemplos de realizaciones de Temas de este tipo: “dentro de los estudios acerca de la estructura retórica de la sección ‘discusión de tesis’”; “en este marco”; “en este enfoque”. Otra categoría destacada es la de Circunstancia: Ángulo, reconocida por Halliday (2004a, p. 262) como la que presenta la fuente de información y generalmente realizada con expresiones como: “Según...”, “De acuerdo con...”, “Desde el punto de vista de...”, “Acogiendo la propuesta de...”. Un papel similar cumple la Circunstancia de Asunto como, por ejemplo, “Con respecto a...”, “En relación con...”, “Al hablar sobre...”.

Por su parte, las Circunstancias de Ubicación de tiempo y lugar suelen utilizarse para establecer marcos contextuales (Taboada, 1995, p. 42) o métodos de desarrollo (Halliday, 2014, p. 100) basados en el desarrollo histórico de los temas y conceptos, o en la distribución geográfica de los fenómenos lingüísticos, así como se aprecia en el ejemplo [11]:

Ejemplo [11]

En la España de siglos o décadas anteriores, cuando la sociedad estaba muy jerarquizada, se usaba usted [...]. Pero ya en los decenios del sesenta o setenta empezaba a predominar el uso del tú [...]. Y el usted del español peninsular conllevaba el significado pragmático de bastante distanciamiento (Moreno, 1986: 93-96). En los años noventa, parece que el tuteo recíproco [...]. Hoy en día, en las zonas urbanas españolas, el uso de usted [...] y, según Blas (2005: 13), predomina el uso del tú [...]. [2.53.1]

En este ejemplo, observamos, en dos casos, que el Tema se realiza con dos Circunstancias. Siguiendo a Halliday (2004a, pp. 68-69), hemos considerado

que en estos casos se trata de un Complejo de Circunstancias que constituye un solo elemento clausular. Estos casos están destacados en el ejemplo [11] con subrayado.

En este corpus, los Temas Circunstancia: Causa se dividen entre aquellos que expresan el propósito de lo expresado en el Rema, por ejemplo: “Para responder esta pregunta...”, “Para efectos de esta investigación...”, y los que indican su causa, en el sentido de su motivación o derivación; por ejemplo: “Dado que existe un imaginario...”, “Por tratarse de una variación social...”.

Los Temas Circunstancia: Contingencia pueden ser de condición (“en el caso de...”), de concesión (“aunque no es tema como tal de este artículo”) o por omisión (“si uno no comprende o no sigue la norma...”).

En cuanto a las categorías Tema predicado y Verbo antepuesto (en cláusula declarativa), posiblemente responden a elecciones estilísticas, ya que se concentran en unos pocos textos. En nuestro análisis, identificamos los Verbos antepuestos como Tema marcado, excepto ante Sujeto largo, porque es una forma poco frecuente en español a nivel de la gramática clausular. Sin embargo, es importante señalar que tanto Taboada (1995, p. 37) como Arús Hita (2017, p. 204) sostienen que todo Proceso en lugar temático en español es no marcado. Se requeriría mayor investigación con corpus de diversos géneros y registros para lograr una mejor descripción de estas categorías de realización de Tema en español.

Selecciones en el sistema de INFORMACIÓN

Como señalamos arriba en la sección de “Metodología”, además de las categorías de información Dada y Nueva, hemos reconocido, siguiendo a Lavid *et al.* (2010, p. 334) y a Martin (1992, p. 122), la categoría de información Recuperable, que incluye, además de la Dada, información Accesible desde el contexto discursivo o el contexto de cultura (conocimiento compartido). Las categorías

del sistema de INFORMACIÓN fueron aplicadas solamente a los Temas experienciales. En las Tablas 13 y 14 presentamos los resultados del análisis.

En las Tablas 13 y 14 podemos apreciar que los Temas de información Recuperable son mucho más frecuentes que los de información Nueva. Dentro de la información Recuperable prima la

Dada sobre la Accesible, y dentro de la Dada, la categoría más frecuente es la de Discurso anterior, seguida por Rema cercano y Tema cercano. Esto sugiere que la mayoría de quienes escriben se preocupa por mantener la coherencia explícita en el desarrollo de su texto. En las categorías de información Accesible, la coherencia se mantiene de manera más bien implícita. En la categoría

Tabla 13 Distribución de las categorías del sistema de INFORMACIÓN: recuperable

Tipos de información		Ejemplos
Recuperable (857)	Tema cercano (140)	<i>En la España de siglos o décadas anteriores, muy jerarquizada, se usaba usted [...]. Pero ya en los decenios del sesenta o setenta empezaba a predominar [...]. (2.53.1)</i>
	Tema distante (19)	No nos deja de maravillar que <i>un niño de tres a cuatro años</i> domine, básicamente, toda la estructura de su idioma materno [...]. (13.211.2) [...] <i>Los infantes no son tábula rasa [...]. (13.212.4)</i>
	Rema cercano (255)	Recientemente, Osterhout <i>et al.</i> (2008) demostraron que el aprendizaje de un segundo idioma [...]. <i>Estos autores</i> , aunque admiten que sus resultados son preliminares [...]. (13.211.1)
	Dada (741)	El esquema tiene la estructura de una ecuación (Brown y Levinson, 1987: 76): $W = D(S, H) + P(H, S) + R$ [2.49.2]. [...]
		Rema distante (24) <i>En suma, de acuerdo con el peso de la ecuación anteriormente mencionada, se apela a uno de los dos tipos de pronombre [...]. (2.51.1)</i>
	Discurso anterior (271)	Violette Morin señala la relación entre historia y relato [...]. Así Morin menciona que el chiste es una historia [...]. Por otra parte, cabe anotar que en la propuesta de Morin [...]. La estructura del chiste planteada por Violette Morin (1970) [...] <i>De acuerdo con Morin</i> [...]. (3.48.3 - 3.49.3)
	Subtítulo (16)	La fosilización <i>La fosilización</i> la definen Richards, Platt y Platt como [...]. (6.26.2)
	Tema-Rema (16)	Para identificar los diferentes discursos dentro de un texto, Fairclough sugiere que en un análisis textual se puede: 1) identificar [...] y 2) identificar [...]. <i>Los rasgos distintivos más obvios de un discurso</i> son probablemente los del vocabulario [...]. (19.197.1)
	Accesible (116)	Contexto discursivo (84) En este sentido, <i>los datos obtenidos</i> son importantes para entender qué situaciones puede enfrentar un estudiante bilingüe en la adquisición de un L2. (13.211.5)
		Conocimiento compartido (32) <i>Lev Vygotsky</i> , además del componente biológico madurativo planteado por Piaget, en el desarrollo cognitivo, enfatiza [...]. (9.110.4)

Tabla 14 Distribución de las categorías del sistema de INFORMACIÓN: nueva

Tipos de información		Ejemplos
Nueva (173)	Catafórica (19)	Por otra parte, <i>algunos autores</i> han reconocido que para escribir exitosamente se requieren habilidades metalingüísticas [...] (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; Van Kleeck, 1995). (7.37.3)
	No textual (89)	Por ejemplo, <i>la noción de diglosia</i> ha sido utilizada en un sentido de aplicación amplio [...]. (19.193.1)
	Emisor (39)	<i>Alvarado</i> (2003), refiriéndose a los trabajos de Giasson (1990) y Mazzoni (1999), considera que en la metacompreensión [...]. (5.536.4)
	Textualizada (65)	
	Asunto (1)	Ahora, <i>al hablar sobre las pedagogías activas</i> , señalemos [...]. (14.165.2)
	Ángulo (19)	<i>Según Thompson</i> (2014), puede considerarse: la voz [...]. (10.158.3)
	Proceso existencial (6)	<i>Hay algunas regiones</i> donde el tú tiene un matiz feminizante. (2.256.2)

Contexto discursivo, quien lee debe inferir la referencia a información contenida en el cotexto; en el caso de Conocimiento compartido, debe recurrir a las relaciones con sus conocimientos previos, tanto disciplinares como culturales.

En cuanto a los Temas de información Nueva, categorizados en tres subcategorías emergentes como se mencionó arriba en la sección de Metodología, la subcategoría más frecuente es la de Información Nueva: no textual que no hace referencia evidente ni al cotexto ni al contexto. En ausencia de una motivación discursiva evidente por estas elecciones, cabe preguntarse si se trata de un descuido de quien escribe con respecto a la coherencia de su texto, o de una mayor preocupación por el estilo de cada oración, que por la facilidad de quien lee para seguir el hilo de la argumentación. Es conveniente señalar que, dependiendo de los conocimientos previos de quien lee, una misma información le puede resultar Nueva o Accesible. Este aspecto amerita mayor investigación.

En el caso de los Temas de Información Nueva: textualizada, podemos observar que la mayoría tiene que ver con la introducción de la voz de autores que han escrito acerca de la temática bajo estudio (Emisor y Ángulo). Aunque esta información sea desconocida para quien lee, su pertinencia en el contexto se hace evidente en el Rema. La intención, en estos casos, es señalar que lo que viene en

el Rema es lo propuesto por el autor o la autora, o la perspectiva teórica mencionada en el Tema; al mismo tiempo, dándole prominencia al autor o a la autora, o a la perspectiva como punto de partida de la cláusula.

La Circunstancia de Ubicación: conceptual y las de Asunto y Ángulo tienen la función de ubicar al lector o a la lectora en el contexto conceptual desde donde se debe interpretar la información que sigue en el Rema. En este corpus, la mayoría hace referencia a un Tema o Rema cercano o al Discurso anterior; es decir, se refiere a un marco teórico ya establecido y que se le está recordando a quien lee para continuar con el argumento. De esta manera, cumplen tanto la función temática de relacionar lo que viene en el Rema con lo ya mencionado en el cotexto, como la función de mantener el hilo de la coherencia del texto. Esto sugiere que estas Circunstancias cumplen una función importante a nivel semántico-discursivo, por lo que cabe preguntarse en qué medida se justifica considerarlas como Temas marcados únicamente por el hecho de que se realizan lexicogramaticalmente como circunstancias. Se podría argumentar que su función semántico-discursiva es más significativa para el flujo textual que su forma lexicogramatical, sobre todo en una lengua como el español, en la que el orden de las palabras, incluso el Sujeto, es flexible. En este sentido, la mirada desde el estrato semántico-discursivo podría ser tan importante

como el lexicogramatical para definir cuáles son los Temas marcados. Podría resultar limitante circunscribir el análisis a un solo estrato, puesto que los diferentes estratos interactúan durante la construcción del mensaje.

Asimismo, notamos en el corpus casos en que el Tema experiencial tiene connotaciones tanto textuales como interpersonales. Por ejemplo, en un marco teórico encontramos, en una página, 1) “Marcos Marín llama la atención...” [6.27.2] (Sujeto emisor), 2) “Concluye Marcos Marín...” [6.27.3] (verbo antepuesto), y 3) “Siguiendo a Marcos Marín...” [6.27.5] (Circunstancia de Ángulo). Aquí se distinguen ambos significados: 1) textual, al mantener el flujo del discurso, y 2) interpersonal, al construir el compromiso heteroglósico de contracción, ya que la autora se ha alineado con la posición teórica de Marcos Marín. De esta manera, se hace difícil justificar, privilegiando criterios formales, el hecho de categorizar el Sujeto emisor como Tema no marcado y tanto el verbo antepuesto como la Circunstancia de Ángulo como Temas marcados. Por todas estas razones, proponemos que el estatus de la noción de *Tema marcado* en español amerita mayor reflexión e investigación.

El estudio ha utilizado un corpus compuesto por la sección de marco teórico en veinte artículos científicos del área del lenguaje, lo cual ha permitido la categorización delicada de las escogencias temáticas y un análisis de frecuencia para establecer las tendencias de escogencias temáticas, su realización y su relación con el sistema de INFORMACIÓN. Esto constituye un aporte metodológico para el análisis y un aporte para la comprensión de cómo funcionan e interactúan los sistemas de TEMA e INFORMACIÓN en español.

Los resultados de este estudio ponen de relieve la necesidad de seguir investigando la distinción entre marcado y no marcado en español, dado que esta lengua tiene mayor flexibilidad sintáctica que otras. Así mismo, es importante reconsiderar los límites entre aquello que se asume como información Nueva e información Accesible, y cómo ello se relaciona con el tipo de texto en cuestión.

Consideraciones finales

Este estudio nos ha permitido establecer que, en los marcos teóricos, el punto de partida es realizado en su gran mayoría por solo Temas experienciales y en menor medida por Temas múltiples, es decir, que incluyen, además de experiencial, Tema textual o interpersonal. Los Temas experienciales suelen ser realizados por Sujeto y por Circunstancias. Entre estas sobresalen las de Ubicación Conceptual, Ángulo y Asunto. En el corpus analizado también se encuentran los Temas múltiples, en los que sobresale la presencia de Tema textual, mientras que llama la atención la poca frecuencia del uso de Temas interpersonales.

En cuanto a la realización de los Temas en los marcos teóricos, sobresalen los grupos nominales, entre los cuales una ocurrencia importante la representan la nominalización, característica del lenguaje científico para compactar conocimiento, y los nombres propios, usualmente de emisores, que cumplen una función catafórica. También son numerosos los grupos pronominales, entre los que prevalecen las referencias anafóricas que, junto con los Temas textuales, contribuyen a una mayor cohesión.

El estudio ha permitido corroborar que la flexibilidad del español se manifiesta en el registro científico escrito con la presencia de ‘Se’ participante, Procesos y Complementos en posición temática. Las razones para este tipo de escogencia temática requieren mayor investigación.

El análisis de la relación entre el sistema de TEMA y el sistema de INFORMACIÓN sugiere que posiblemente quien escribe un marco teórico evita colocar en posición temática información que el lector desconozca o que no pueda recuperar. En efecto, la mayor parte de las escogencias temáticas en el corpus corresponde a información Recuperable, y cuando se trata de información Nueva, esta parece cumplir una función textual. Así, si bien los conocimientos previos de quien lee desempeñan un papel importante en la

construcción de coherencia, es evidente que quienes escriben los marcos teóricos velan por facilitar el mantenimiento de la coherencia del texto desde la posición temática.

La delicadeza de la categorización en el corpus permite plantear que, en español, la distinción entre Tema marcado y Tema no marcado podría fundamentarse en un criterio semántico-discursivo más que en uno estrictamente léxico-gramatical, utilizado tradicionalmente para el inglés.

Los resultados de este estudio podrían constituirse en insumo para el diseño de intervenciones educativas orientadas al desarrollo de la escritura académica en los diferentes niveles de la educación superior, específicamente en lo que concierne a la construcción de textos cohesivos y coherentes.

Referencias

- Alcórcos-Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Arús Hita, J. (2006). *On Theme in English and Spanish. A comparative study*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Arús Hita, J. (2017). Theme in Spanish. In T. Bartlett y G. O'Grady (Eds.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 194-212). Routledge.
- Barletta, N., Chamorro, D., y Mizuno, J. (2020). La fuerza en la construcción del marco teórico en artículos científicos: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 75-91. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a14>
- Bentivoglio, P. (1983). Topic continuity and discontinuity in discourse: A study of spoken Latin-American Spanish. En T. Givón, (Ed.), *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 255-311). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.3.06ben>
- Berry, M., Thompson, G. y Hillier, H. (2014). Theme and variations. En M. Gómez González, F. Ruiz de Mendoza Ibáñez y F. González-García (Eds.), *Theory and practice in functional-cognitive space* (pp. 107-126). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.68.05ber>
- Bolinger, D. L. (1955). Meaningful word order in Spanish. *Boletín de Filología*, (8), 45-56. <https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/50526>
- Cabral, S. y Barbara, L. (Org.) (2018a). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*. Programa de Pós-Graduação em Letras UFSM.
- Cabral, S. y Barbera, L. (Org.) (2018b). *Estudos de transitividade em linguística sistêmico-funcional*. Programa de Pós-Graduação em Letras UFSM.
- Chamorro, D., Moss, G., y Barletta, N. (2020). Patrones de compromiso heteroglósico em el marco teórico de artículos científicos em el área de lenguaje. *Literatura y Lingüística*, 41, 331-352. <https://doi.org/10.29344/0717621x.41.2269>
- Fries, P. H. (1981). On the status of theme in English: Arguments from discourse. *Forum Linguisticum* 6(1), 1-38.
- Fries, P. H. (1995). Themes, methods of development, and texts. En R. Hasan y P. H. Fries (Eds.), *On subject and theme: a discourse functional perspective* (pp. 317-359). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.118.10fri>
- Gill, A.A. y Janjua, F. (2020). Genre pedagogy and ELLs' writing skills: A theme analysis. *English Language Teaching*, 13(8), 141-151. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p141>
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2004a). *An introduction to functional grammar* (3.^a ed. revisada por C. M. I. M. Matthiessen). Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004b). The grammatical construction of scientific knowledge: The framing of the English clause. En J. J. Webster (Ed.), *The collected works of M. A. K. Halliday* (vol. 5; pp. 102-134). Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.^a ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hatcher, A. G. (1956). Theme and underlying question: Two studies of Spanish word order. *Word (New York) Supplement. Monograph*, 3. The Linguistic Circle of New York.
- Himphinit, M., y Astia, I. (2023). Systemic functional linguistics: Analyzing the THEME system. In S. Februant et al. (Eds.), *Proceedings of the 1st UM-Surabaya Multidisciplinary International Conference 2021* (pp. 342-354). ASSEHR 708, Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-022-0_37

- Hussein, Y. A. y Ahmed, M. F. (2021). Thematic and informational structure in English journalistic discourse. *College of Basic Education Researchers Journal*, 17(2), 1815-1847. <https://www.iasj.net/iasj/download/98c3e1aa5b1f9a98>
- Ignatieva, N. y Rodríguez-Vergara, D. (2015). Verbal processes in academic language in Spanish: Exploring discourse genres within the systemic functional framework. *Functional Linguistics*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0014-9>
- Lavid, J., Arús Hita, J. y Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish. A contrastive study with English*. Continuum.
- Martin, J. R. (1992). *English text. System and structure*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J. R., Quiroz, B. y Wang, P. (2023). *Systemic functional grammar. A text-based description of English, Spanish and Chinese*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/9781009284950>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Mathesius, V. (1939). O tak zvaném aktuálním clenění vety [On so-called functional sentence perspective]. *Slovo o Slovesnost*, 5, 171-174.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Eudeba.
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. y Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de ciencias sociales en español. *Onomázein*, 28, 88-104. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.3>
- Moss, G. y Chamorro, D. (2008). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: análisis del discurso de dos textos escolares. *Lenguaje*, 36(1), 87-115. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4872>
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., y Tapia, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (2ª ed.). Universidad del Norte.
- Mostafa, M. I. y Kurniawan, E. (2023). Theme and thematic progression in a recount text by an advanced student. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 481-494. <https://ijeltal.org/index.php/ijeltal/article/view/1382>
- Moyano, E. I. (2010). El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controversial. E. E. Ghio y M. D. Fernández (Eds.). *El discurso en español y portugués: estudios desde una perspectiva sistémico-funcional* (pp. 39-87). Universidad Nacional del Litoral.
- Moyano, E. I. (2021). La función de Tema en español: sus medios de realización desde la perspectiva trinoctular de la lingüística sistémico-funcional. *Revista Signos*, 54(106), 487-517. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200487>
- Mustika, R., Nurdin, N. E. y Sakina, R. (2021). Theme and thematic progression in students' recount texts: A systemic functional linguistic perspective. *Proceedings of the First International Conference on Science, Technology, Engineering and Industrial Revolution (ICSTEIR 2020)* (pp. 196-203). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210312.030>
- O'Donnell, M. (2021). UAM Corpus Tool 3.3x. <http://www.corpustool.com/download.html>
- Pavavijarn, S. (2022). Influences of thematic progression on quality of EFL argumentative writing. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 282-319. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256725>
- Rojas, D. I. (2018). *Metafunción textual y lectura para el aprendizaje de contenidos en la asignatura de derecho constitucional* [Tesis doctoral]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <http://hdl.handle.net/10584/10097>
- Shuya, W. (2021). Analysis of the thematic progression patterns in English news discourse. *English Literature and Language Review*, 7(3), 59-63. <https://doi.org/10.32861/ellr.73.59.63>
- Sulastri, S. (2022). How a student develops paragraphs: A thematic progression analysis of student works on short story. *Journal of Education and Teaching Learning (JETL)*, 4(2), 105-114. <https://doi.org/10.51178/jetl.v4i2.558>
- Taboada, M. (1995). *Theme markedness in English and Spanish: A systemic-functional approach*. <https://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/publications/taboad-theme-markedness.pdf>
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). Routledge.
- Yunita, S. (2018). Theme and thematic progression in students' recount texts. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3):524-530. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9797>

Apéndice. Textos utilizados para el corpus

1. Sánchez-Upegui, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: Análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219003>
2. Jang, J. (2010). Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica socio-pragmática: Estrato socio-económico y sexo. *Íkala*, 15(26), 43-116. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7791>
3. Parra, D. (2009). El chiste como relato gracioso en la prédica de una congregación cristiana y las actitudes lingüísticas frente a este. *Forma y Función*, 22(1), 45-65. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20543>
4. Giraldo, C., Muñoz, C. y Guerrero, I. (2013). Propuesta metodológica para identificar estrategias de corte-sía en textos religiosos. Estudio del género sermón de conferencia general. *Lenguaje*, 41(2), 429-452. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4972>
5. Martínez-Díaz, E., Díaz, N. & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (3), 531-556. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.5>
6. Caicedo, S. (2011). La discordancia entre el complemento indirecto y el pronombre átono *le*, un fenómeno en aumento. *Íkala*, 16(29), 17-43. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.9482>
7. Flores, R., Baquero, S., y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: Estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 33-71. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23851>
8. Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: Autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4967>
9. Briceño-Moreno, M. (2008). El escrito científico en la Universidad: Propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 11(2), 107-118. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/734>
10. Gallardo, S. (2010). Las citaciones en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala*, 15(26), 153-177. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7798>
11. Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23762>
12. Aguirre, J., Molina, J., y Romero, B. (2013). Análisis léxico-semántico del argot de las reclusas de la cárcel "El Buen Pastor" de Bogotá. *Lenguaje*, 41(1), 35-57. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4962>
13. Díaz-Sánchez, G. y Álvarez-Pérez, H. (2013). Neurociencia y bilingüismo: Efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.1>
14. Vallejo, M. y Martínez, J. (2011). Tarea y competencia comunicativas: Reflexiones desde un grupo focal. *Íkala*, 16(28), 161-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.9911>
15. Grajales, R. (2011). Funciones del marcador discursivo pues en el habla de Medellín, Colombia. *Forma y Función*, 24(1), 25-45. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29101>
16. López, G., y Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4953>
17. Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencias en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.3>
18. Magdaleno, N. y Gutiérrez-Rivas, C. (2013). Funciones pragmáticas de la petición en los comentarios del público a una noticia periodística virtual. *Íkala*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.11293>
19. Santos, D. (2013). Mimesis y bilingüismo ideológico: Un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Forma y Función*, 26(1), 183-216. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41420>
20. Otero, L. y Correa, M. (2013). La escritura de relatos policíacos: Un escenario para la recursividad y la abducción. *Lenguaje*, 41(2), 303-324. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4977>

Cómo citar este artículo: Chamorro, D., Barletta, N., Moss, G. y Mizuno, J. (2025). TEMA e INFORMACIÓN en español: un análisis sistémico en marcos teóricos de artículos científicos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355569. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355569>

INTERLINEAR TRANSLATIONS REDUCE COGNITIVE LOAD ON EFL VOCABULARY ACQUISITION

TRADUCCIONES INTERLINEALES REDUCEN LA CARGA COGNITIVA EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

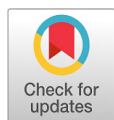
TRADUCTIONS INTERLINÉAIRES RÉDUISSENT LA CHARGE COGNITIVE SUR L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

TRADUÇÕES INTERLINEARES REDUZEM A CARGA COGNITIVA NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO NO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Camilo Andrés Bonilla Carvajal

Postdoctoral researcher, ESAPIDEX-B,
Universidad del Quindío, Armenia,
Colombia, Universidad del Quindío,
Armenia, Colombia.
cabonillac@uniquindio.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0393-0652>

Research reported in this publication was funded by the Colombian Ministry of Science, Technology, and Innovation—Minciencias— under award number 80740-240-2020 (Convocatoria Programa de Estancias Postdoctorales en entidades del SNCTel 2019 N° 848). The University of Delaware and The Graduate Center in The City University of New York, are also acknowledged for being sources of crucial financial support.



ABSTRACT

The use of translation in language teaching has been a source of controversial debate. Nevertheless, glossing—specifically, interlinear translations—remains an understudied learning strategy, despite having been used by learners and teachers of foreign languages since at least 1000 C. E. In the absence of a review tracing the history of interlinear translations, as well as the lack of empirical studies addressing their effect on second language reading, the present article aims to explore the role of first-language interlinear glossing by describing the results of an intervention using different reading formats in a first-semester university English reading program. In the experiment, a group of EFL beginner participants ($n = 48$) were assigned to one of three experimental conditions, namely, reading a text in academic English (L2) with a Spanish (L1) translation using either interlinear, construed, or marginal glossing. A translation task of the same text into their first language followed immediately and was repeated past eight days. Independent ANOVA measurements reveal an increase of translated words for the interlinear over the other two conditions, which is consistent with the hypothesis that interlinear translations allow explicit focus on word recall by reducing cognitive load in working memory, and the split-attention effect between the L2 text and its corresponding translation on a separate page. This study aims to enrich our current understanding of the impact of glossing layouts on cognitive processing.

Keywords: interlinear translations, glossing, cognitive load, L2 reading, working memory, English for academic purposes

RESUMEN

El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas ha sido fuente de polémicos debates. Sin embargo, la glosa —específicamente, las traducciones interlineales— sigue siendo una estrategia de aprendizaje poco estudiada, a pesar de haber sido utilizada por estudiantes y profesores de lenguas extranjeras desde el año 1000

Received: 2024-02-11 / Accepted: 2024-11-21 / Published: 2025-02-13

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356253>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-23, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

d.C. por lo menos. En ausencia de una revisión que rastree la historia de las traducciones interlineales, así como la escasez de estudios empíricos suficientes que aborden su efecto en la comprensión lectora en segundas lenguas, el presente artículo pretende explorar el papel de la glosa interlineal en la primera lengua describiendo los resultados de una intervención en la que se utilizaron diferentes formatos de lectura en un programa de lectura de inglés universitario de primer semestre. En el experimento, se sometió a un grupo de estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera ($n = 48$) a una de las tres condiciones experimentales, en concreto, la lectura de un texto en inglés académico con una traducción al español utilizando glosas interlineales, intercaladas o marginales. Inmediatamente después se realizó una tarea de traducción del mismo texto a su lengua materna, el cual se repitió ocho días después. Mediciones independientes ANOVA revelan un aumento de palabras traducidas para la condición interlineal sobre los otros dos formatos, lo que es consistente con la hipótesis de que las traducciones interlineales permiten centrarse explícitamente en la recuperación de palabras, y reduce la carga cognitiva en la memoria de trabajo y el efecto de la atención dividida entre el texto en segunda lengua y su correspondiente traducción en una página aparte. Este estudio pretende enriquecer nuestra comprensión actual del impacto de la disposición de las glosas en el procesamiento cognitivo.

Palabras clave: traducciones interlineales, glosa, carga cognitiva, lectura L2, memoria de trabajo, inglés con fines académicos

RÉSUMÉ

Le recours à la traduction dans l'enseignement des langues a fait l'objet de débats controversés. Néanmoins, la glose – et plus particulièrement les traductions interlinéaires – reste une stratégie d'apprentissage peu étudiée, bien qu'elle ait été utilisée par les apprenants et les enseignants de langues étrangères depuis au moins l'an 1000 de l'ère commune. En l'absence d'une revue retraçant l'histoire des traductions interlinéaires, ainsi que d'un nombre suffisant d'études empiriques traitant de leur effet sur la lecture en langue seconde, le présent article vise à explorer le rôle de la glose interlinéaire en langue maternelle en décrivant les résultats d'une intervention utilisant différents formats de lecture dans le cadre d'un programme de lecture de l'anglais dans la première année d'université. Dans l'expérience, un groupe de débutants en anglais langue étrangère ($n = 48$) ont été assignés à l'une des trois conditions expérimentales, à savoir la lecture d'un texte en anglais académique (L2) avec une traduction vers l'espagnol (L1) utilisant soit la glose interlinéaire, soit la glose intercalée, soit la glose marginale. Une tâche de traduction du même texte dans leur première langue a suivi immédiatement et s'est répétée huit jours plus tard. Les mesures ANOVA indépendantes révèlent une augmentation du nombre de mots traduits dans le cas de la traduction interlinéaire par rapport aux deux autres conditions, ce qui est conforme à l'hypothèse selon laquelle les traductions interlinéaires permettent de se concentrer explicitement sur le rappel des mots en réduisant la charge cognitive associée à la mémoire de travail, et à l'effet de l'attention partagée entre le texte L2 et sa traduction correspondante sur une page séparée. Cette étude vise à enrichir notre compréhension actuelle de l'impact de la mise en page des gloses sur le processus cognitif.

Mots-clés : traductions interlinéaires, gloses, charge cognitive, lecture en L2, mémoire de travail, anglais à des fins académiques

RESUMO

O uso da tradução no ensino de línguas tem sido uma fonte de debate polêmico. No entanto, a glosa – especificamente, as traduções interlineares – continua sendo uma estratégia de aprendizagem pouco estudada, apesar de ter sido usada por alunos e professores de idiomas estrangeiros desde pelo menos o ano 1000 AEC. Na ausência de uma revisão que trace a história das traduções interlineares, bem como a escassez de estudos empíricos suficientes que abordem seu efeito na leitura de uma segunda língua, o presente artigo tem como objetivo explorar o papel da glosa interlinear no primeiro idioma, descrevendo os resultados de uma intervenção que usa diferentes formatos de leitura em um programa de leitura de inglês universitário do primeiro semestre. No experimento, um grupo de alunos principiantes de inglês como língua estrangeira ($n = 48$) foi designado para uma das três condições experimentais, ou seja, ler um texto em inglês acadêmico com uma tradução para o espanhol usando glosa interlinear, intercalada ou marginal. Em seguida, uma tarefa de tradução do mesmo texto para seu primeiro idioma foi realizada imediatamente e repetida oito dias depois. As medições ANOVA independentes revelam um aumento de palavras traduzidas para a condição interlinear em relação aos outros dois formatos, o que é consistente com a hipótese de que as traduções interlineares permitem o foco explícito na recordação de palavras, reduzindo a carga cognitiva na memória de trabalho, e o efeito de atenção dividida entre o texto L2 e sua tradução correspondente em uma página separada. Este estudo tem como objetivo enriquecer nossa compreensão atual do impacto dos layouts de glosa no processamento cognitivo.

Palavras-chave: traduções interlineares, glosa, carga cognitiva, leitura em L2, memória de trabalho, inglês para fins acadêmicos

Introduction

This exploratory study investigates the effects of interlinear translations (ITs) to learn English vocabulary in a text. The study addresses how, by using glosses in a first language (L1), a text written in a foreign language (L2) can reduce the cognitive load (CL) associated to word recall, where recall is defined as the rate of L1 word meanings participants recall immediately after reading the L2 text and one week later. In this sense, the study focuses on the use of L1 glosses to develop L2 word recall. To achieve this, the study compares three different experimental conditions: (a) interlinear translation, (b) marginal translation, and (c) construed translation.

To measure the effect of each reading format, an analysis of the correlation between word recall and cognitive effort was performed in order to establish a potential link between the degree of effort that these three types of reading aids require. In what follows, I will describe these conditions and will discuss relevant literature on glosses and the cognitive factors affecting word recall. Then, the research questions and hypotheses will be presented, followed by the results, discussion, and conclusions.

Theoretical Framework

A long-held view in language teaching criticises the usage of translation (Husain, 1994; Kern, 1994; Malmkjær, 1998; Tsagari & Floros, 2013). This position can be traced back to the period around the end of World War II when multiple socioeconomic changes fostered a communicative shift in language teaching: from an instruction focused on reading to one focused on developing oral skills and listening (Bonilla Carvajal, 2013; Larsen-Freeman, 2008). This shift started in the 19th century with the opposition to the use of ITs, especially for learning Latin and Classical Greek (Blum, 2008). As a result, L2-language methodologists have embraced the idea that the L1—and translation, in particular—should be downturned rather emphasizing in more oral-based activities in

the L2 (Hummel, 2010). This position, however, and the rejection to using ITs¹, find no scientific support. As of today, the topic remains under-discussed in applied linguistics and vocabulary studies (Elekaei et al., 2015; Zarei & Hasani, 2011). This evident gap in the literature had been noticed several decades ago (Spann, 1938, p. iv).

Conversely, cognitive load theory (CLT) supports translation for language learning. This theory argues that, carrying out a complex task—such as reading in a foreign language (FL)—imposes a certain load on cognitive resources which affect performance (F. G. W. C. Paas & Van Merriënboer, 1994, p. 122). Given the limited capacity of human working memory (WM), instructional design should avoid overloading a learner's attention with a poorly designed task, since such overload decreases performance. Take, for example, when an independent language learner first attempts to read an L2 text using a bilingual dictionary. His attention will naturally be split between multiple sources of information only to figure out the overall sense in a sentence: unknown word meanings, looking up words, deciding the appropriate context-relevant definition, going back to the text to resume reading the sentence or concatenating the new word meaning to the sentence and paragraph ideas, among others.

Thus, a desideratum for instructional design would be avoiding materials that require splitting one's attention into multiple sources of information. This is possible when all sources of attention are merged into one, optimising the process and cutting off the redundancy of several steps to achieve a single goal (Chandler & Sweller, 1992).

Types of Glossing Translations

Reading the abundant literature about glossing leads the reader to wonder why only a handful of

1 The opposition to using ITs arose in the 19th century out of a rejection to the claims of their most enthusiastic supporter: James Hamilton. Readers interested in the exchange of arguments against Hamilton's interlinears may refer to Donato (1827) and Hartnoll (1823).

Figure 1 Example of an Interlinear Translation

“Horae quidem cedunt et dies et menses et anni, nec
‘Hours indeed go-away and days and months and years, neither
 praeteritum tempus umquam revertitur nec quid sequatur sciri
the-preterite time ever returns nor n’bat follows be-known
 potest. Quod cuique temporis ad vivendum datur, eo debet
can. What to-everyone of-time to live is-given, with-it must
 esse contentus.”
be happy.”

Source: Cicero (1923)

studies has addressed the value of ITs², considering that they are a method that integrates multiple sources of attention into a unique display.

An IT is a glossing method that presents a word-by-word translation of a text where the L1 words are located underneath the L2 line to be translated, interlinearly. Apart from reading in an L2, its main use “...is either to understand the mechanics of the source language or to construe a difficult text as a pre-translation process.” (Newmark, 1988, pp. 45–46). Figure 1 presents an example from Cicero’s *De Senectute* (Cic. Sen. 69).

ITs rearrange the L2 word order, since it is seldom the case that two languages will have an identical syntax. The IT tries to slightly accommodate the L2 word order so that the L1 line underneath can be read smoothly. Another central aspect of ITs is the mode of reading. In the 19th century, the method was based on reading out loud for students, regardless of class size, and clearly uttering each sentence, one word at a time: the word in the L2 line, then in the L1 gloss. A student repeated the verse in the same mode of reading, and then another student followed the same procedure. As homework, students would make sure they were

able to read the Latin text directly, unassisted by the L1 gloss (Smith, 1860, p. 235).

Another form to gloss a text is marginal gloss (for examples, see Loggon, 1830, pp. 51–120; Salazar i Morales, 1857). In this method, the L2 text is on the left-hand panel and its corresponding word-by-word L1 glossing on the opposite right side (see Figure 2).

If the purpose is to present vocabulary for later word recall, how much information should be included in a gloss to ensure word recall? Should the gloss be presented as individual words (marginal) or should it preserve the L2 sentence without interrupting the pace of reading? An intermediate between the interlinear and marginal is the “construed” gloss (see Figure 3). The term comes from the 1700–1800’s practice of assessing students’ understanding by asking them to “construe” a text, that is, to read an L2 text out loud providing the L1 definition of each word. To prepare pupils for this, books were printed where the presentation follows the L2 and L1 words in the same line, differentiated by the use of italics (De Lasteyrie, 1826, pp. 15–24; Drift, 1729; Hampton, 1693).

These different glossing formats have different effects on the cognitive processing of textual information and the ensuing understanding of ideas. If the reader’s attention is split by the multiple interruptions needed to shift their attention to the gloss on an opposite panel, the individual

2 To the best of my knowledge, only Carter (2019), Elekaei et al. (2015), Hamilton (1831, cited by Smith, 1860, pp. 21–24), Stevens (1828), Thompson (1829), and Zarei & Hasani (2011), incorporate ITs in their research. Regrettably, they do not illustrate how those texts were ‘interlinearised’.

Figure 2 Example of a Marginal Gloss

Text	Columnar gloss
Horae quidem cedunt et dies et menses et anni, nec praeteritum tempus unquam revertitur nec quid sequatur sciri potest. Quod cuique temporis ad vivendum datur, eo debet esse contentus.	Horae: An hour (one twelfth of the day between sunrise and sunset). Time, time of year, season. The hours, daughters of Jupiter and Themis, goddesses that presided over the changes of the seasons and kept watch at the gates of heaven Quidem: Assuredly, certainly, in fact, indeed Cedunt: To go from, give place, remove, withdraw, go away, depart Et: And indeed, both, also, likewise, and moreover, and that too Dies: A set day, appointed time, term, days Et: And indeed, both, also, likewise, and moreover, and that too Menses: The months, the fixed time, the period Et: And indeed, both, also, likewise, and moreover, and that too Anni: Years ago, last year name of a Roman a part of a year, a season of the year the age to which one must attain in order to be in an office

Figure 3 Example of a Construed Translation

Construed translation
<i>Hours</i> Horae indeed quidem go away cedunt and et days dies and et months menses and et years anni, neither nec the praeterite praeteritum time tempus ever unquam returns revertitur nor nec what quid follows sequatur can potest be known sciri. What Quod is given datur of time temporis to everyone cuique to live ad vivendum, each eo must debet be content esse contentus (with it).

6

word or the L1 line underneath, then, the overall understanding of the text can be jeopardised at the expense of vocabulary processing. This paper therefore reports the results of an experiment requiring participants to recall the L1 (Spanish) meaning of an L2 (English) text, after having read the text with the aid of one of the above-mentioned types of glossing: interlinear, marginal and construed. Finally, every participant completed a self-rating item on mental load and invested mental effort (as used by Sweller et al., 2019) in order to gauge the perceived cognitive load required by every approach.

Glosses in Language Learning: Findings and Inconclusive Results

Research on glosses began in the early 70's (Holley & King, 1971) and has since yielded mostly positive

results for vocabulary gain, but with certain conflicting findings. For example, extensive research on glosses has shown that dictionary-entry type glosses (e.g., marginal) enhance vocabulary retention, while learners tend to favor hypertext glosses over traditional end-of-text lists (Almutairi, 2018; Gettys et al., 2001). Electronic glossing, especially when combined with multimedia, leads to the highest vocabulary gains and improved reading rate (H. Lee et al., 2016; Türk & Erçetin, 2014).

It is worth noting that beginner L2 learners generally prefer L1 definitions in glosses (Arpaci, 2016) which have also enhanced target word learning with experimental groups (Barabadi et al., 2018). L1 definitions result in higher vocabulary gains compared to learners inferring L2 meanings (H. Lee et al., 2017). Overall, L1 glosses aid vocabulary recall and facilitate incidental word learning

(Çakmak & Erçetin, 2018). Other studies highlight the positive impact of L1 glosses on L2 vocabulary learning during reading (J.-Y. Lee & Jeon, 2017), although some experimental research reveals differing results, suggesting potential counterproductive effects as will be shown below.

For example, studies report that glosses only have an effect on incidental learning, whereas their relationship to understanding a text is not as significant a predictor as that of WM (Varol & Erçetin, 2016). The potential benefit of combining both verbal and visual annotations in a gloss has also been shown to be hindered by the limitations of WM (Acha, 2009). This has been corroborated in studies comparing the effectiveness of different glosses on incidental vocabulary learning, where the significant relationship between WM and reading proficiency is maintained regardless of the method used (Ertürk, 2016).

Zarei & Hasani (2011) conducted a study comparing interlinear and post-text translations to determine their impact on vocabulary recall. ITs yielded the best performance, followed by pre-text, marginal and post-text translations. However, the study lacks important details regarding gloss layout, font size, word arrangement, and participant perception, affecting its validity and replicability.

Elekaei et al. (2015) found that ITs allowed learners to outperform those reading with footnote, marginal, or glossary glosses in vocabulary retention. ITs users comprehended the text better and had significantly higher vocabulary recall. The immediate presentation of new words and glosses with ITs allowed for uninterrupted focused understanding. However, the study also lacks clear illustrations of the interlinear typographic layout, an essential aspect given the different visual organisation of gloss types.

More recently—and inspired by the ideas suggested by Blum (2008)—, Carter (2019) decided to prove the concept of ITs for a reading-intensive Latin course with high school students in the

UK. He compared parallel-facing translations of bilingual readings with ITs. Although this paper is not a rigorous scientific article, but rather a report on a pedagogical experience, its findings confirm the preference that teachers and students have for ITs compared with bilingual opposite page translations.

Finally, Zhao (2023) created an app with marginal and interlinear translations and found that marginal glosses improved vocabulary. Preferences depended on L2 proficiency, as beginners favored ITs because it reduced word look-ups, while maintaining reading flow and streamlining comprehension.

Promising as all that sounds, ITs have not been properly tested with contemporary, rigorous, empirical methodologies. The paucity of studies is a testimony to the amount of work that remains to be done. This was also the conclusion of Azari et al's. (2012) review of the effects of glossing. It is especially important to find out which type of glossing works best (in L1 or in L2), as well as the level of students that best benefit from them: elementary, intermediate or advanced.

Cognitive Load Theory: Cognitive Factors Affecting Performance

Cognitive load theory (CLT) is a theory based on the human limited WM capacity (Miller, 1956) and schema construction (Chase & Simon, 1973) to explain how task complexity affects students' ability to process information (Sweller et al., 2019). CLT predicts that, as the number of concurrent cognitive processes increases, performance decreases. CLT plays a central role in language teaching. The link between WM and learning has been long established to be central, and one of the best predictors of success is, indeed, WM capacity (Gathercole & Baddeley, 2014). In short, automating processes reduces CL, like a juggler mastering each movement. Thus, CL is like a computer's RAM, and WM is akin to its primary storage.

In foreign language teaching, CLT supports instructional design in a way that places the optimisation of activities according to the natural constraints of human cognition. The central tenet in CLT is that humans have not evolved to acquire domain-specific skills (i.e. learning grammar rules or L2 vocabulary), but only generic-cognitive knowledge that does not require explicit instruction, which is referred to as biologically-secondary, domain-specific knowledge in the CLT literature. Therefore, CLT places WM at its core to craft instructional designs aimed at reducing unnecessary WM load for learners who are taught domain-specific contents (Sweller et al., 2019). In practice, an effective instructional design minimises extraneous load, enhancing learning. The goal is to maintain a manageable level of CL within WM capacity (F. Paas, Renkl, et al., 2003).

Research Questions

This study investigates the effects of different types of glossing on word recall during a task of reading texts of academic English. This work aims to enrich our current understanding of the impact of interlinear, marginal or construed glossing on word recall by means of conducting correlation analyses between learning and cognitive effort separately for all glossing types, as well as the following questions:

1. What type of L1 glossing (i.e. interlinear, marginal or construed) will induce higher L2 word recall rate (as measured by an L2-L1 translation task immediately, and eight days after) for EFL beginner learners reading a text in academic English?
2. Which of these glossing types will induce higher CL, as measured by the score of the perception questionnaire NASA-Task Load Index, and by the number of word meanings recalled in the translation task?

Attending the questions above, it is important to note, however, that the current study considers all the words in the texts that participants read,

instead of targeting a set of predetermined words that might be unknown to them. This caution is important to be considered as readers can contrast findings and decide to establish a comparison to other glossing research on vocabulary.

Methods

In this section, I provide a description of the participants, materials, procedure and data collection tools that were used for this study.

Participants

First-semester students from different undergraduate majors at a Colombian university were invited to participate. A total of 54 students joined (34 women, 20 men), some of them were recruited by instructors leading their English-as-a-foreign-language class. From this initial pool, 52 participants began the test while only 48 completed all phases. Students majoring in English were not invited to participate because they were already receiving additional instruction in the L2, which would give them an additional head start.

Mean age was 19 years while elementary and high school education combined yielded a mean average of 10 years. 81% of participants reported that they did not speak a language other than Spanish. The remaining 19% did claim to speak English or at least count their years of schooling as evidence of proficiency. Participants who indicated to have speech, hearing, or vision disorders were not part of the study. All subjects were first-semester college students with normal or corrected-to-normal vision.

Employing a questionnaire that assesses the linguistic background, age of arrival, degree of exposure and cultural affinity of a speaker towards an L2 (see section *LEAP-Q Description*), participants reported to have had an exposure to an English-intensive or bilingual education (see Table 1). This was a similar result to their self-perceived rate of English proficiency in the same scale 1-10: (4.0).

Table 1 Reported Previous L2 Exposure

Questions inquiring previous L2 Exposure	Yes (Percentage responses)	No (Percentage responses)
Exposure to an English-intensive or bilingual education in primary or secondary school	8	92
Having taken English classes at a private institution or academy	37	63
Having traveled to an English-speaking country	4	96
Having an employment that requires English speaking skills	0	100

Materials

Data were gathered through the following documents: (a) a questionnaire of self-perceived language experience and proficiency (Marian et al., 2007), (b) a text in English (*Regular Exercise Can Improve Your Memory*, n. d.) presented in one of three glossing arrangements: marginal (Figure 5), interlinear (Figure 4), or construed (Figure 6); (c) the NASA TLX questionnaire of self-perceived cognitive difficulty (Hart & Staveland, 1988); (d) an online form to complete the L2-L1 translation task (see Figure 7).

In the next sections, I will provide a description of each material and the way they were used.

LEAP-Q Description

LEAP-Q (Marian et al., 2007) is a questionnaire that assesses the linguistic background, age of arrival, degree of exposure, and cultural affinity of a speaker in relation to an L2, with questions designed as a Likert scale allowing the test taker to determine their agreement with a given statement.

Glossed Versions of a Text

During the study, participants were randomly assigned to one of three reading formats. They all read the same text with different types of glossing. Figure 4 presents a fragment of the reading text as presented in the interlinear condition.

As shown in Figure 4, the Interlinear glossed text contains the same original English text, with some minor syntactic modifications (e. g. in the first sentence, the original reads: “American neurologists”, Interlinear: “neurologists American”). Underneath each word, there is a Spanish literal translation. In each condition, learners were instructed to read silently one word from the L2 followed by the one in the L1 gloss, *i. e.* So *Entonces* what *qué* does *si* correlate (*se*) *correlaciona* with *con* success *el-éxito*. They were also instructed to make sure that they read once again the L2 sentence in full to confirm whether the meaning of all words was clear. If they were unsure, they could re-read the L1 line underneath. This reading process emulates the one suggested by James Hamilton himself in his textbooks (De Lasteyrie,

Figure 4 Fragment of an Interlinear English-Spanish Glossed Text

According to	a	new	publication	by	neurologists	American,	exercise
Según	una	nueva	publicación	de	los-neurólogos	americanos,	el-ejercicio
regular	can	improve	your	memory	and	skills	thinking.
regular	puede	mejorar	su	memoria	y	las-destrezas	(de) pensamiento.
know	that	exercise	has	proven	to be	good	for
sabemos	que	el-ejercicio	ha	demonstrado	ser	bueno	para
fitness	overall,	but	now	doctors	say	that	it
aptitud-física	general,	pero	ahora	los-doctores	dicen	que	ello
							puede
							de-hecho
							ayudar
you	remember	things.					
te	a-recordar	cosas.					

1826; Hamilton, 1824, p. ix, Saint-Réal, 1827; Smith, 1860, p. 235). Hiding the L1 gloss in an IT to self-assess one's knowledge of the L2 text has been also the standard practice to avoid relying

only on the L1 line for understanding (Spann, 1937, p. v).

The construed and marginal versions of the text had the same number of words, minor syntactic

Figure 5 Fragment of a Marginal English-Spanish Glossed Text

The Making of an Expert	La construcción de un experto
K. Anders Ericsson, Michael J. Prietula & Edward T. Cokely	K. Anders Ericsson, Michael J. Prietula & Edward T. Cokely
Ago thirty years two educators, Hungarian László and Klara Polgár, decided to challenge the assumption popular that women don't succeed in areas requiring thinking spatial, such as chess. They wanted to make a point about the power of education. The Polgárs homeschooled their three daughters, and as part of their education the girls started playing chess with their parents at a age very young. Their training systematic and practice daily paid off. By 2000, all three daughters had been ranked in the ten top players female in the world. The youngest, Judit, had become a grand master at age 15, breaking the record previous for the person youngest to earn that title, held by Bobby Fischer, by a month. Today Judit is one of the top players world's and has defeated almost all the best players male.	ago hace, antes thirty treinta year año, añada, temporada, anualidad, anales two ambos, aruinado, bis, par, dueto, dúo educators educador, instructor, maestro, pedagogo, profesor, catedrático Hungarian húngaro, húngara László László, nombre propio and y, también, incluso Klara Klara, nombre propio Polgár Polgár, apellido decide decidir, resolver, determinar, disponer, sentenciar, arbitrar challenge desafiar, retar, provocar, enfrentarse, oponerse the el, la, los, las assumption creencia, convencimiento, convicción, certidumbre, asentimiento, opinión, popular popular, folclórico, sencillo, común, habitual that que, el cual, la cual women mujeres, hembras, féminas, damas, señoras, señoritas don't no, nunca, nada, tampoco succeed triunfar, vencer, ganar, derrotar, batir, conquistar, aniquilar in en, entre area área, superficie, extensión, espacio, zona, sector, campo require requerir, exigir, solicitar, pedir think pensamiento, raciocinio, reflexión, inteligencia, razonamiento spatial espacial, celeste, cósmico, sideral, astral such tal, igual, parecido, semejante as como, parecido a, igual a chess escaque, ajedrez they ellas, ellos, aquellas, aquellos want querer, desear, ansiar, anhelar, apetecer, aspirar, ambicionar

Figure 6 Fragment of a Construed English-Spanish Glossed Text

The Making	La construcción of de an un Expert experto
K. Anders Ericsson, Michael J. Prietula & Edward T. Cokely	
Ago Hace thirty treinta years años two dos educators, educadores, Hungarian los-húngaros László László and y Klara Polgár, Klara Polgár, decided decidieron to challenge desafiar the assumption la creencia popular popular that (de) que women las-mujeres don't no succeed triunfan in areas en áreas requiring (que) requieren thinking pensamiento spatial, espacial, such as tales como chess. el-ajedrez. They Ellos wanted querían to make probar a point una idea about acerca-de the power el poder of de education. la-educación.	
The Polgárs Los Polgárs homeschooled educaron-en-casa their (a) sus three daughters, tres hijas, and y as part of como parte de their su education educación the las girls niñas started empezaron playing a-jugar chess ajedrez with con their sus parents padres at a a una age edad very muy young joven. Their Su training entrenamiento systematic sistemático and y practice práctica daily diaria paid off. dio-frutos. By Hacia 2000, (el año) 2000, all todas three las-tres daughters hijas had been habían estado ranked clasificadas in entre the las ten diez top mejores players jugadoras female femeninas in the en el world mundo.	

modifications and equal typography as seen in Figures 5 and 6.

Comprehension Questions

Before reading, participants were announced that they would be asked a series of reading comprehension questions at the end. This ensured that they would focus their attention not only on the words, but also on the overall meaning of sentences. Participants were asked to fill out a form in their L1, containing the following questions:

- 1- What is the central idea of the text?
- 2- Does the text make any recommendations that could be useful to university students?
- 3- If you had to provide an alternative title to the text, how would you rename it?

Their answers were collected simply to determine whether they had actually paid attention to the meaning of the text. Their responses were not coded or counted towards determining which of the reading formats was the most optimal for vocabulary acquisition. This is because their answers varied in the number of words, and in the conceptual understanding that they had of the text. What that means is that being able to provide a detailed answer to these three questions is not something that entirely depends on the type of glossing. It depends on other factors that go well beyond the independent variable. Their goal was to make sure that they could recognise the English words, even without having access to the gloss later.

Cognitive Load Questionnaire

As is standard procedure in CL studies to measure cognitive effort during the completion of a task, a questionnaire was used to ask participants about their self-perceived mental effort while performing the L2-L1 translation. The questionnaire was a digital version of the cognitive effort questionnaire NASA Task Load Index (NASA-TLX; Hart & Staveland, 1988). This questionnaire seeks to find

out information of the perceived effort in carrying out a task. It is divided into 6 domains: mental demand, physical demand, temporal demand, performance, effort, and frustration, to be answered on a nine-point Likert-scale ranging from very low to very high effort.

Using this NASA-TLX survey, participants were asked to rank their perception of the level of difficulty in completing the task of reading and translating an English text under each reading format, and how much mental effort they invested in its completion. F. Paas, Renkl, et al. suggest that the combination of subjective CL tests together with performance-based measures constitute a reliable estimate of the optimisation of instructional methods (2003, p. 64). This is why a considerable portion of CLT research still relies on subjective ratings (De Jong, 2010).

The choice of the NASA-TLX is based on the need to cross-examine the quantitative results, since they only tell us whether participants performed well but, even those who did, might have still considered reading with a certain type of gloss cognitively taxing.

Translation Task

Participants were asked to translate the L2 text without glosses using an online form that collected their input, importing them into a spreadsheet for a quantitative analysis. The text was presented one sentence at a time and required participants to type L1 translations of each L2 word presented in the text (see Figure 7). Participants typed their answers in the space marked as *Tu respuesta*, Spanish for “Your answer.”

Procedure

Participants received an email with specific instructions on how to enroll in a learning management system (Google Classroom™). The information collected was stored locally in the servers of the university where the study took place. After participants logged in and enrolled in

Figure 7 Translation Test Conducted by the Participants

Prueba de traducción

Traduzca las siguientes oraciones al español. Recuerde que no puede usar un diccionario ni traductor. Tampoco puede consultar el texto que leyó en el paso 3.

Si no recuerda cómo se traduce una palabra, escriba tres signos de interrogación en su lugar: ???

Esta dirección de correo quedará registrada cuando envíe este formulario.

¿No es tuya la dirección cabonillac@uniquindio.edu.co?
[Cambiar de cuenta](#)

Exercise Regular Can Improve Your Memory

Tu respuesta

Jogging and other forms of exercise aerobic helps you with your memory.

Tu respuesta

According to a new publication by neurologists American,

Tu respuesta

12

the module, they proceeded to fill out the consent form and the LEAP-Q questionnaire.

The participants in the sample were assigned to one of the groups using a non-probability sampling method of convenience: Participants that took classes on a certain day were all assigned to one of the conditions, such that three different groups were recruited from students taking English classes on different days of the week. A total of 16 participants were applied the construed reading format, 14, the interlineal and 18, the marginal. In the first session a consent form was signed, the LEAP-Q questionnaire was filled out; the English text was read in one of the three conditions, and a series of reading comprehension questions about the contents of the text were answered. Finally, the self-perceived effort questionnaire NASA-TLX was completed. This first session took approximately one hour.

All the participants followed the same procedure under the three conditions, namely, they were instructed to read silently one word from the L2 and its accompanying L1 equivalent in the gloss. They were also instructed to make sure they read once again the L2 sentence to confirm whether the meaning of all words was clear. If doubts persisted, they were to re-read the L1 gloss to ensure comprehension, following the original procedure used in schools that taught using ITS or construed glosses.

The experimenter informed all participants that they would meet again eight days later for the next session. In the second session, participants were given 40 minutes to read the L2 text without the gloss, just from the online form and to input their translation in L1 of the L2 text (Figure 4). This online form was used to record the English-to-Spanish translations produced by the participants. The data were imported into a spreadsheet to

identify the accuracy and rate of word recall using different types of glossing.

Results

The research design operated with a dependent variable of total gain score (number of translated words in the first and second translation tasks out of a total of 300 running words), and the total numbers for the self-scores in the LEAP-Q and NASA TLX questionnaires (see Table 2).

After downloading the data spreadsheets from Google Classroom™ as comma-separated-value files, the statistical analysis was conducted using the 2023 Microsoft Excel 365 version. In order to identify a possible confounding factor that might skew results, single-factor variance analyses were applied to answers to questions 7 to 9. This allows for the identification of a possible group that had had more participants reporting exposure to English or a higher reading level in English than the other group. Table 2 shows the results of each question under interlinear, construed, or marginal glossing conditions. For the first question, about the participants' identification with

English-speaking countries' culture, the total average was 3.9 (SD 1.5), which is not statistically significant, as confirmed with a single factor ANOVA: $F(2,45) = 0.011$, $p. 0.98$.

For the second question, about exposure to the English language, the total average was 3.0 (SD 1.6)—again not significant, since a single factor ANOVA presents: $F(2,45) = 0.102$, $p. 0.90$.

Finally, average results for the third question, inquiring about their perceived reading level in English yielded a total average of 2.5 (SD 1.4), which showed no significant differences among groups, since the single-factor ANOVA output was $F(2,45) = 0.202$, $p. 0.81$.

Figure 8 shows the average score of participants' self-perception of the mental effort demanded by the reading task (vertical Y axis). Interestingly, there is a minimal difference between the interlinear and marginal conditions, with marginal glossing ranked as less demanding.

Another factor that weighs on the result of performance is the degree of prior exposure to English,

Table 2 Single-factor Variance Analyses from LEAP-Q and NASA TLX Questionnaires

Questions	Interlinear Glossing Results	Construed Glossing Results	Marginal Glossing Results	Total Average	Standard Deviation (sd)
On a scale of zero to ten, please rate the extent to which you identify with the culture of English-speaking countries, 0 means little or no identification and 10 a maximum identification and cultural affinity	3.86	3.94	3.89	3.9	1.5
On a scale of 0 to 10, how much exposure do you have to English? This can be through movies, music, and reading on the Internet	3.07	2.88	3.11	3.0	1.6
How would you rate your reading level in English? 0 means you can't read anything in English, and 10 means you can read a full text like a novel or newspaper without using a dictionary	2.57	2.31	2.61	2.5	1.4

Figure 8 Average Mental Effort in Each Reading Condition

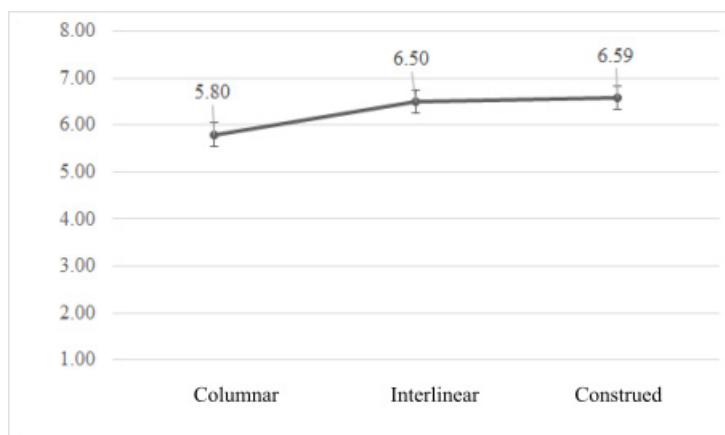
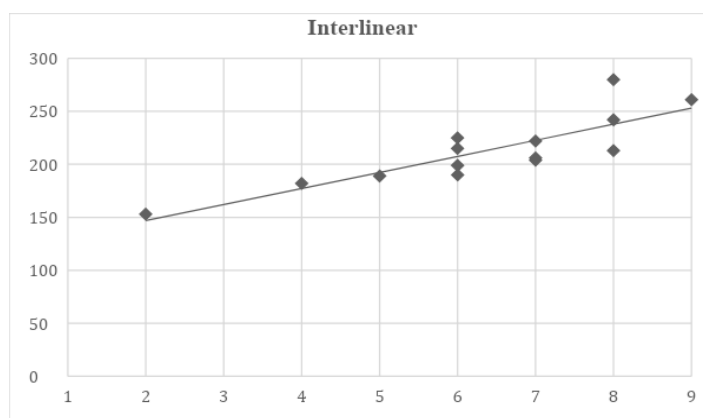


Figure 9 Self-Rated Perception of Participants About Their Own Proficiency Reading in English Compared with Their Performance in Translating Words: Interlinear



as participants reported it in the LEAP-Q test. Figure 9 illustrates that the greater the exposure (horizontal axis), the higher the performance in the number of translated words (vertical axis) across all conditions (see Figure 9). The horizontal X axis represents the self-rated exposure to English (how much each participant perceived to be exposed to English in a scale from 1 to 9) and the vertical Y axis the number of translated words in the translation task.

Figures 10 and 11 illustrate the participants' self-rated proficiency when reading in English prior to the task. Results for all conditions suggest that participants who self-rated themselves on the lower end of the scale (horizontal X axis), showed smaller quantities of words translated (vertical

Y axis). According to the results, those who perceived their capacity to be higher, also achieved a higher performance.

Results of the Translation Task

Clear patterns emerge when counting the number of words translated into L1 and cross-examining the data across conditions. Figure 12, for example, displays the number of words translated on the vertical axis and each of the reading conditions on the horizontal axis. The trendline in the distribution shows a difference between the interlineal and marginal text conditions, with a much smaller change between interlinear and construed. The values above the columns represent the average for each group. The vertical Y axis reflects the number

Figure 10 Self-Rated Perception of Participants About Their Own Proficiency Reading in English Compared with Their Performance in Translating Words: Construed

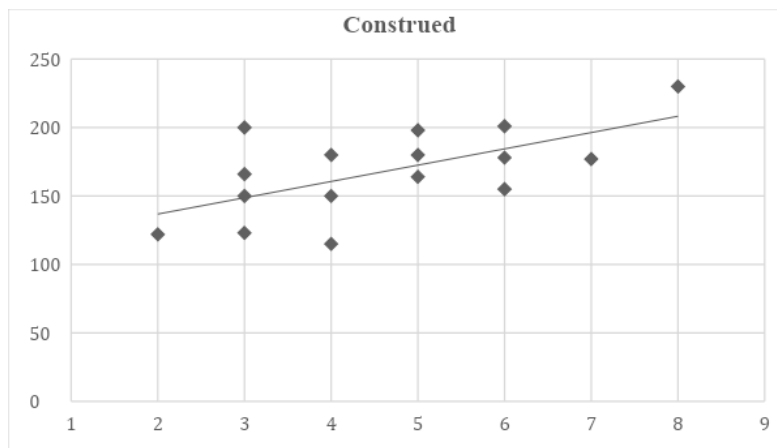


Figure 11 Self-Rated Perception of Participants About Their Own Proficiency Reading in English Compared with Their Performance in Translating Words: Marginal

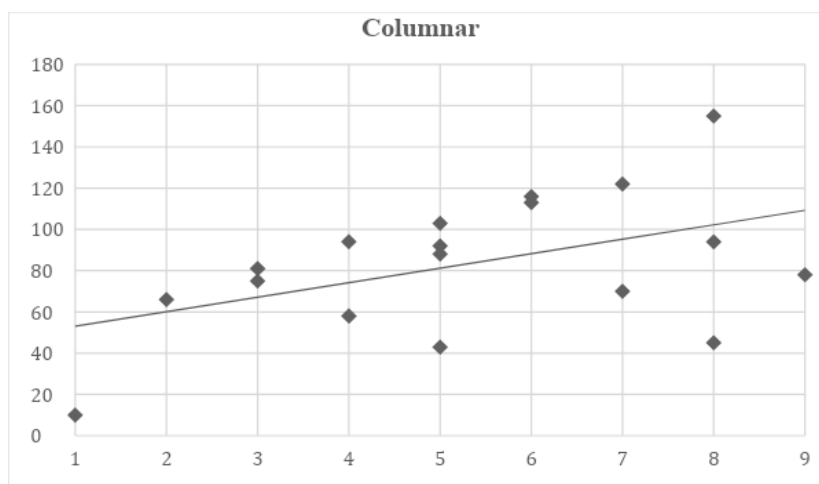


Figure 12 Results of the Translation Task Performed during Session 1

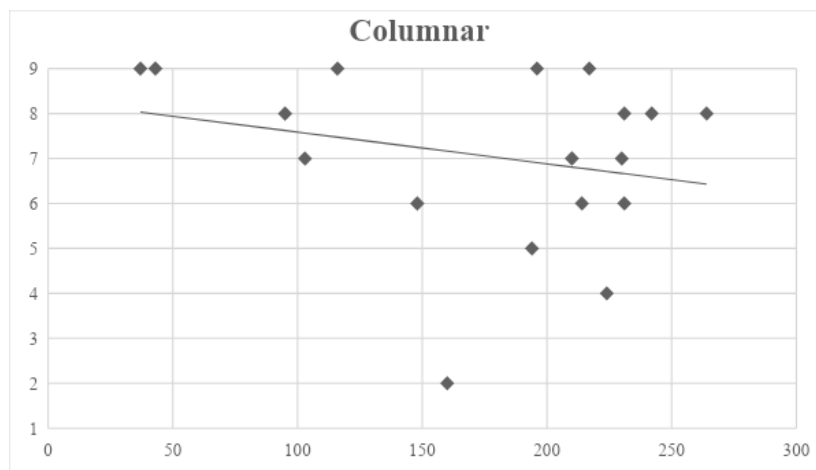
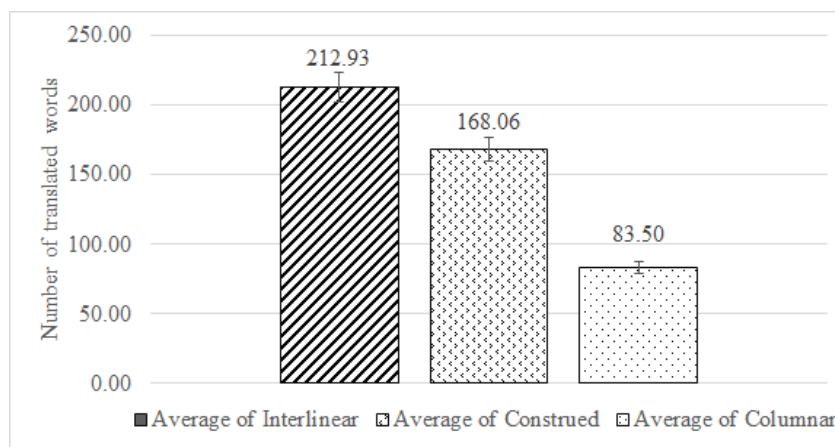


Figure 13 Average of the Translation Task Performed During Session 2



of words that participants translated. Figure 12 shows the showed an average number of 274.93 words translated (SD: 15.93), while for construed, the average value was 251.88 (SD: 19,40), and in the marginal condition it was 175,28 (SD: 69,41) in the first session.

16

Those results were considerably reduced for the second session, which took place eight days later. This time, the interlinear condition had a mean average of: 212.93 (SD: 32.65); construed, 168.06 (SD: 31.74), and especially, marginal yielded 83.50 (SD: 33.42).

These results for both sessions were first analyzed using a t-test (Figure 13). The decision was to use a Welch's t-test, considering that this is an unbalanced research design, because not all the participants that were recruited for every reading condition completed every part of the study. Thus, the *n* values were: for interlinear: 14, for construed: 16; for marginal: 18.

Unequal sample sizes are not apt for a standard students' t-test, because one of the assumptions for such tests is the approximate equal sample size (e.g. a sample size ratio of 1.5) and equal variance within results: the assumption of homogeneity of variances. The more the ratio differs from 1.1 in a sample, the t-test becomes increasingly sensitive to heteroscedasticity.

So, using the results of a Welch's t-test for independent samples hypothesizing a mean difference of 0, a comparison of interlinear vs. construed using a two-tailed test, without predicting a direction for the results, yielded: $P(T < = t): 0.001$, which was significantly inferior to the threshold alpha of 0.05, and lead us to determine that there is indeed a significant difference between the two conditions. A similar result is obtained when comparing construed and marginal conditions, namely: $P(T < = t): 0.000$.

A one-way analysis of variance (ANOVA) was also conducted, with one factor with at least two independent levels. The alpha threshold was 0.05. The choice for a single factor ANOVA is because we have word counts as the only factor across three conditions, with all other variables remaining constant.

As seen in Table 3, for a design with 2 degrees of freedom (DF) 2 and 45, if the Freedom value is greater than the critical F of 3.20, we can reject the null hypothesis. For a comparison of the three conditions, the value in $F = 22.24$. and thereby the three conditions differed significantly on word recall, $F(2 \text{ and } 45) = 22.24, p < 0.05$.

Although these results tell us that the three conditions have a significant difference, there is still need to run a post-hoc test. The Bonferroni Correction test is used when analyzing multiple comparisons,

Table 3 Means and *p*-Values of One-Way Analysis of Variance

Summary						
Groups	Count	Sum	Average	Variance		
Interlinear	14	3849	274.9286	253.6099		
Construed	16	4030	251.875	376.3833		
Columnar	18	3155	185.2778	4817.977		
ANOVA						
Source of variation	SS	df	MS	F	p-value	F crit
Between groups	89816.96	2	44908.48	22.24	0.0000002	3.20
Within groups	90848.29	45	2018.851			
Total	180665.25	47				

Note: *ss*: sum of squares; *df*: degrees of freedom; *MS*: mean square; *F*: *F* statistic ; *p*-value: probability value; *F crit*: critical *F* value

where the likelihood of making a Type I error increases. In that case, we are expected to divide the alpha 0.05 by the number of comparisons: $3 / 0.05 = 0.0167$. The results of the $P(T \leq t)$ two-tail above were 0.001 for the t-test comparing interlinear and construed glossing, and 0.000 for construed and marginal glossing. Since 0.0167 is higher than those two results, there was a 95% chance that the observed differences between the three conditions were statistically significant.

It is important to mention that this analysis did not consider years of exposure to L2, education, sex, or starting age of English learning, since participants with considerable proficiency in English were filtered out of the sample. In the word count, running words comprised the total number of tokens against which the rate of L1 meanings was compared. For the words in L1 that participants translated, those that had even some minor mistakes were counted in both groups, i.e. translating a plural in L2 as a singular in L1 i.e. *women* = *mujer*. They were counted as long as they preserved the intended original meaning.

In order to determine whether the translation task scores can be predicted by the cognitive effort, scatterplots are presented next. Results of the first reading task display a trendline comparing the number of translated words (in the horizontal X axis) with the

cognitive effort score given to the reading task (in the vertical y axis) for each of the three conditions.

The descending numbers towards the right in each figure mean that, as participants translated a higher number of words, they also rated the task as an easier activity. The NASA-TLX test ranks the self-perceived cognitive effort of a task in a Likert scale, where 9 is the most effortful and 1 is the least. Figures 14, 15, and 16 reflect that, although there is not a strong and significant pattern to associate one specific reading condition as less difficult, it seems as if ITs had the clearest observable pattern of participants rating the task as easy, together with them achieving the highest results.

Construed and cognitive effort provided a negative correlation of $r = -0.18$, which is a very weak

Figure 14 Comparison of NASA-TLX Cognitive Effort with Translated Words: Construed

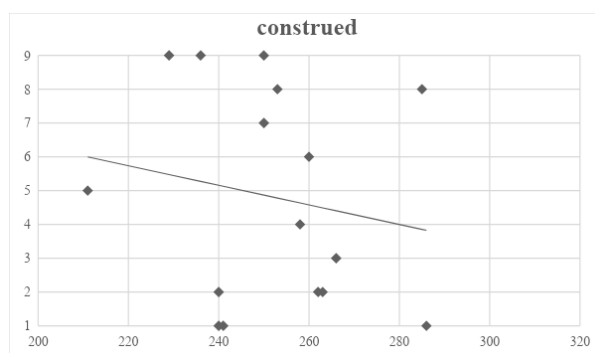


Figure 15 Comparison of NASA-TLX Cognitive Effort with Translated Words: Marginal

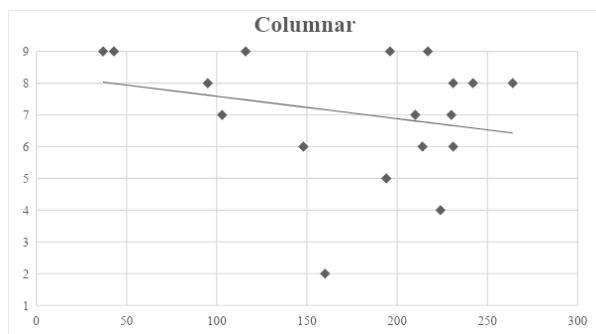
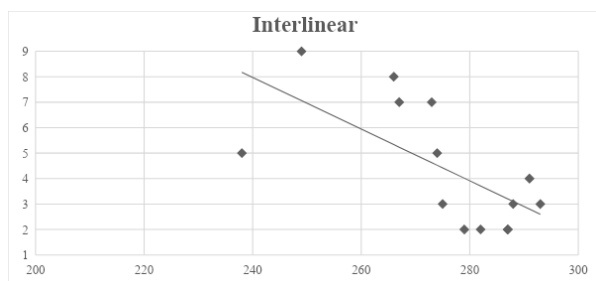


Figure 16 Comparison of NASA-TLX Cognitive Effort with Translated Words: Interlinear



association (see Figure 14). Marginal and cognitive effort provided a negative correlation of $r = -0.25$, which is a weak association (see Figure 15). Interlinear and cognitive effort provided a negative correlation of $r = -0.66$, which is a moderate association (see Figure 16).

Discussion

ANOVA results suggest that participants assigned to the interlinear glossing condition obtained higher scores than the other two groups. This suggests a connection between the exposure to a simultaneous word-by-word version of an L2 text, and its exact word-by-word translation in an ensuing word recall and written translation task.

We can also observe on Figure 13 that the Pearson product moment coefficient of correlation shows the steepest slopes in the interlinear layout. This, in conjunction with the results of the translation

task in both the first and second sessions, suggest that the interlinear condition had the strongest correlation with a higher proficiency: $N(13)$, $r = -0.66$, $p < 0.05$. This implies that the participants that experienced an increased rate of cognitive effort, as measured by the NASA-TLX test, tended to recall less L2 meanings in L1 in all other conditions. Furthermore, the fact that the results of cognitive effort did not perfectly line in a correlation with our measures of word recall might be an indicator that other task-specific factors are influential to predict the outcome of a task requiring L2 reading and word recall.

In the same line, the lack of a significant correlation between the construed and marginal conditions with the NASA-TLX test suggest a trade-off effect among different glossing types and the facilitative effect of the layout of L2 and L1 words in a page, as proposed by Elekaei et al. (2015) and Zarei & Hasani (2011).

It is noteworthy that the correlation trendlines among the translation task and prior exposure to English were consistent between self-perceived proficiency and glossing type. This shows that participants who self-ranked as more proficient were naturally more apt to translate more words, removing the potential confounding factor of English proficiency as a better predictor of results in translation. The overall averages of the translation tasks in each condition show a tendency for interlinear participants to outperform those of construed and marginal.

CLT may help understand this difference among groups. The attention shift required when fixating a reader's sight onto the L2 words and then changing to the L1 words is greater in the construed and marginal conditions than in interlinear arrangements. Therefore, the proximity of L2 and L1 words might lower the time required for WM to retain the morphosemantics of an L2 lexeme with its L1 meaning, and with the overall meaning of the sentence. Thus, we can infer that a

benefit of rearranging the typographical distribution of words in a text can assist readers in word recall when L2 and L1 words are grouped more closely. The longer the time to shift the readers' attention from the L2 word to its L1 equivalent can considerably decrease their chances of appropriately learning new words or understanding the text. Consequently, the results seem to corroborate prior studies in the literature regarding how access to glosses facilitates vocabulary recall (Çakmak & Erçetin, 2018), and incidental learning of new words from context (Huang & Lin, 2014).

The study also points out the differential importance of gloss type and meaning recall, in the sense that very concrete trade-offs exist in learners' performance on vocabulary learning and gloss types (Sadeghi et al., 2017). However, although it is an important first step, this study alone cannot fully address the issue of whether the distance between L2 and L1 words in a gloss carries a task-specific effect on cognitive effort and, likewise, word recall, as measured by the NASA-TLX and translation tasks, respectively. This might be due to the type of tests used, the limited number of participants, or another undetermined factor which produced little variance in the data between the interlinear and construed conditions in sessions 1 and 2.

Previous reports stated that ITs can be linked to reading capacity (Thompson, 1829). Also, L1 glossing can be associated to a significant quantitative advantage over a no-gloss condition (Al-Jabri, 2009), and to enhancement of word knowledge in an immediate retention task (Xu, 2010). Exposure to L1 and L2 sentence equivalents contribute to vocabulary retention (Hummel, 2010) and, more specifically, to a significant association in reading comprehension across two languages (Yau, 2011). Arguably, ITs aid during the task, which has been strongly linked to better performance compared to pre or post assistance when reading in a foreign language (Alessi & Dwyer, 2008). "Of this [interlinear] translation the obvious advantages are to save the trouble of looking for the words in

a dictionary, and the difficulty of making a proper choice between various acceptations of the same words." (Carré, 1822, p. xxv).

These results also align with prior research that has found how glosses that result in higher scores of multiple-choice reading comprehension tests are effective due to the physical closeness between the glosses and the glossed words. Proximity reduces the attention split between the glosses and the text, decreasing memory load (Chen, 2016).

In sum, this study supports the claims by Zarei & Hasani (2011) on the improved performance of readers with interlinear glosses versus post-text glosses for vocabulary recall. It provides additional data to help answer current questions in applied linguistics, such as those by Azari et al. (2012) in their review of learning vocabulary with glosses, or Yanagisawa et al.'s (2020) meta-analysis on the effect sizes of glossing different conditions on readings. In the same vein, these data help guide the questions presented by Holley & King's (1971, p. 218) pioneer question of whether students trained to use glosses for learning would achieve higher scores if compared to a dictionary-only control condition. Equally important, our results confirm that, when comparing glossing conditions to an IT, performance is reduced in a translation task (Azari et al., 2012), which further validates the effect of variance on the type of gloss (L1 or L2) and its effects in a task of word recall (S. Choi, 2016). As a result, it would be in the best interest of researchers to replicate this methodology to find out whether durability in the memory span is achieved by ITs beyond one week, or if there is transferability of knowledge into other L2 contexts other than the text they read in this task, as suggested by Prince (1996).

It has been my intention with this work, not only to provide answers to questions that directly pertain to applied linguistics, but also to bring to the fore the importance of looking back into the past to see whether something was discarded based on scientific grounds or not. Thus, I could echo Spann's

words in 1937: "If this text succeeds in calling attention to the problem of learning with the aid of interlinear or bilingual texts, and in getting either a positive or a negative solution of it, the purpose in publishing it will have been accomplished." (p. v).

References

- Acha, J. (2009). The effectiveness of multimedia programmes in children's vocabulary learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 23–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00800.x>
- Alessi, S., & Dwyer, A. (2008). Vocabulary assistance before and during reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 246–263. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815124.pdf>
- Al-Jabri, S. S. (2009). The effects of L1 and L2 glosses on reading comprehension and recalling ideas by Saudi students. *Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences*, 1(1), 11–27.
- Almutairi, E. H. (2018). Incidental L2 vocabulary learning through using hypertext glosses. *Arab World English Journal*, 210, 1–78. <https://doi.org/10.24093/awej/th.210>
- Arpaci, D. (2016). The effects of accessing L1 versus L2 definitional glosses on L2 learners' reading comprehension and vocabulary learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 15–29. <https://doi.org/10.32601/ejal.460988>
- Azari, F., Abdullah, F. S., Heng, C. S., & Hoon, T. B. (2012). Effects of glosses on vocabulary gain and retention among tertiary level EFL learners (ED533228). ERIC database online submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED533228>
- Barabadi, E., Aftab, A., & Panahi, A. (2018). The relative impact of L1 and L2 glosses along with computer-generated phonological guidance on EFL learners' vocabulary learning. *Cogent Education*, 5(1), 1483048. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1483048>
- Blum, E. (2008). The new old way of learning languages. *The American Scholar*, 77(4), 80–88. <https://www.jstor.org/stable/41221944>
- Bonilla Carvajal, C. A. (2013). 'Grammar-translation' method, a linguistic historic error of perspective: Origins, dynamics and inconsistencies. *Praxis & Saber*, 4(8), 243. <https://doi.org/10.19053/22160159.2660>
- Çakmak, F., & Erçetin, G. (2018). Effects of gloss type on text recall and incidental vocabulary learning in mobile-assisted L2 listening. *ReCALL*, 30(1), 24–47. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000155>
- Carré, J. T. (1822). *A new and expeditious method for learning the French language: Exemplified by an interlined translation of words, in English, of the first six books of the Adventures of Telemachus*. J. Maxwell.
- Carter, D. (2019). Using translation-based CI to read Latin literature. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 90–94. <https://doi.org/10.1017/S2058631019000151>
- Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 233–246. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01017.x>
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4(1), 55–81. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90004-2)
- Chen, I.-J. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: Effects of assessment methods. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 413–426. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.983935>
- Choi, S. (2016). Effects of L1 and L2 glosses on incidental vocabulary acquisition and lexical representations. *Learning and Individual Differences*, 45, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.018>
- Cicero, M. T. (1923). *De Senectute De Amicitia De Divinatione* (Translation, William Armistead Falconer). Harvard University Press. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0038%3Asection%3D69>
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
- De Lasteyrie, C. P. (1826). *Méthode naturelle de l'enseignement des langues: instruction pour les maîtres et les élèves*. Louis Colas.
- Donato, F. X. (1827). *A parallel between the Hamiltonian System, and that which Mr. Hamilton calls the Old System; with an examination of the theory of the Italian verbs, for the use of the Hamiltonian pupils*. J. Wright.
- Drift, M. (1729). *The Greek grammar construed, for the help of young beginners. The second edition, revised and carefully corrected. For the use of Eaton School* (2nd Ed.). T. Wood.

- Elekaei, A., Faramarzi, S., & Koosha, M. (2015). The impact of gloss types on reading comprehension, vocabulary gain and vocabulary retention: A comparative study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5). <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v4n.5p.97>
- Ertürk, Z. Y. (2016). The effect of glossing on EFL learners' incidental vocabulary learning in reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 373–381. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.052>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (2014). *Working memory and language*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804682>
- Gettys, S., Imhof, L. A., & Kautz, J. O. (2001). Computer-assisted reading: The effect of glossing format on comprehension and vocabulary retention. *Foreign Language Annals*, 34(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02815.x>
- Hamilton, J. (1831). *The history, principles, practice, and results of the Hamiltonian System, for the last twelve years; with answers to the Edinburgh and Westminster reviews; and his public lecture in Liverpool, on the 18th of March, 1829; with instructions for the use of the books published on this system*. 2nd Ed. J. Souter, School Library.
- Hampton, B. (1693). *Prosodia construed, and the meaning of the most difficult words therein contained, plainly illustrated; being an addition to the construction of Lillie's Rules, and of like necessary use*. Roger Norton.
- Hart, S. G., & Staveland, L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research. In P. A. Hancock & N. Meshkati (Eds.), *Human mental workload* (pp. 139–183). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62386-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62386-9)
- Hartnoll, J. H. (1823). *An exposure of the fallacy of the Hamiltonian system*. Effingham Wilson.
- Holley, F. M., & King, J. K. (1971). Vocabulary glosses in foreign language reading materials. *Language Learning*, 21(2), 213–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1971.tb00060.x>
- Huang, L., & Lin, C. (2014). Three approaches to glossing and their effects on vocabulary learning. *System*, 44, 127–136. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.006>
- Hummel, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61–74. <https://doi.org/10.1177/1362168809346497>
- Husain, K. (1994). Translation in the ESL classroom: Emerging trends. *International Journal of Translation*, 1(2), 115–130.
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441–461. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching* (2nd Ed.). Oxford Univ. Press.
- Lee, H., Lee, H., & Lee, J. H. (2016). Evaluation of electronic and paper textual glosses on second language vocabulary learning and reading comprehension. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 499–507. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0270-1>
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2017). The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 32–51. <https://doi.org/10.125/44610>
- Lee, J.-Y., & Jeon, Y.-J. (2017). Effects of L1 and L2 glosses on Korean English learners' vocabulary learning and reading comprehension: A meta-analysis. *2017 International Conference on Platform Technology and Service (PlatCon)*, Busan, South Korea. <https://doi.org/10.1109/PlatCon.2017.7883703>
- Loggon, S. (1830). *Mathurini Corderii Colloquia selecta; or, Select colloquies of Mathurin Cordier. Better adapted to the capacities of youth, and fitter for beginners in the Latin tongue than any edition of his colloquies, or any other book yet published*. C. J. G. and F. Rivington.
- Malmkjær, K. (Ed.). (1998). *Translation & language teaching: Language teaching & translation*. St. Jerome Pub.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)067](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)067)
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Paas, F. G. W. C., & Van Merriënboer, J. J. G. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02213420>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load Theory and instructional design: Recent developments.

- Educational Psychologist*, 38(1), 1–4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478–493. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/329727>
- English Online. (n.d.). *Regular exercise can improve your memory*. <https://www.english-online.at/news-articles/health-medicine/regular-exercise-can-improve-your-memory.htm>
- Sadeghi, K., Khezrlou, S., & Modirkhameneh, S. (2017). Calling Iranian learners of L2 English: Effect of gloss type on lexical retention and reading performance under different learning conditions. *Journal of Research in Reading*, 40, S66–S86. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12088>
- Saint-Réal, C. V. de. (1827). *Verbal analysis of L'Histoire de la conjuration contre Venise, en 1628 [sic] of St. Réal, adapted for teaching and learning the French language on the principles of the Hamiltonian system; together with a treatise on the conjugation of French verbs, from the Cours de langue français of P.A. Lemare*. A. & R. Spotsiswoode.
- Salazar i Morales, J. A. (1857). *Traducción literal e interlineal del compendio de la historia santa, dado a luz en lengua latina por C. F. Lhomond; i vertido al castellano por Juan Antonio Salazar i Morales*. F. Torres Amaya.
- Smith, S. (1860). Hamilton's method of teaching languages. *The Works of the Rev. Sydney Smith* (3 volumes, complete in one; pp. –242). D. Appleton and Company.
- Spann, M. (1937). *First Interlinear German Reader*. The University of North Carolina Press. <https://uncpress.org/book/9781469613147/first-interlinear-german-reader/>
- Stevens, W. (1828). Hamiltonian experiment. In *The monthly repository and review of theology and general literature. New series* (vol. II, pp. 757–765). G. Smallfield, Hackney.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Thompson, T. P. (1829). Hamiltonian system of instruction. *The Westminster Review* x, 284–318.
- Tsagari, D., & Floros, G. (Eds.). (2013). *Translation in language teaching and assessment*. Cambridge Scholars.
- Türk, E., & Erçetin, G. (2014). Effects of interactive versus simultaneous display of multimedia glosses on L2 reading comprehension and incidental vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.692384>
- Varol, B., & Erçetin, G. (2016). Effects of working memory and gloss type on L2 text comprehension and incidental vocabulary learning in computer-based reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 759–768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.103>
- Xu, X. (2010). The effects of glosses on incidental vocabulary acquisition in reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 117–120. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.2.117-120>
- Yanagisawa, A., Webb, S., & Uchihara, T. (2020). How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 411–438. <https://doi.org/10.1017/s0272263119000688>
- Yau, J. C. (2011). Roles of mental translation in first and foreign language reading. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 373–387. <https://doi.org/10.1177/1367006910380038>
- Zarei, A. A., & Hasani, M. (2011). The effects of glossing conventions on L2 vocabulary recognition and production. *Journal of Teaching Language Skills*, 30(2). <https://doi.org/10.22099/jtls.2012.390>
- Zhao, Z. (2023). *Gloss positioning for a gaze aware L2 reading aid* [MS thesis]. University of Ontario Institute of Technology. <https://hdl.handle.net/10155/1685>

How to cite this article: Bonilla-Carvajal, C. A. (2024). Interlinear translations to reduce cognitive load on ESL vocabulary acquisition. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e356253. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356253>

EDUCATORS IN TRANSITION: UNPACKING ARGENTINEAN TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS AI IN HIGHER EDUCATION

DOCENTES EN TRANSICIÓN: UNA MIRADA A LAS ACTITUDES DE DOCENTES ARGENTINOS SOBRE LA IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ÉDUCATEURS EN TRANSITION : UNE ANALYSE DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ARGENTINS À L'ÉGARD DE L'IA DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

EDUCADORES EM TRANSIÇÃO: DESVENDANDO AS ATITUDES DOS PROFESSORES ARGENTINOS COM RELAÇÃO À IA NO ENSINO SUPERIOR

Laura Inés Bottiglieri

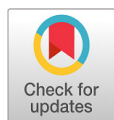
Research Associate and Associate Professor, National University of Salta, Salta, Argentina.
bottiglierilaura@hum.unsa.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0008-6203-1941>

María Fernanda Irrazábal Paz

Research Associate and Associate Professor, National University of Salta, Salta, Argentina
mfirrazabal@ucasal.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0001-8922-733X>

Carina Beatriz Ramallo

Research Associate and Associate Professor, National University of Salta, Salta, Argentina.
carina.ramallo@exa.unsa.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0006-2881-5115>



ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) technology is revolutionizing the way we live, learn, and work. In academic settings, tools such as chatbots, machine translation, and plagiarism detectors are becoming increasingly popular. However, as students' use of these technologies becomes widespread, concerns about the impact it may have on learning, academic integrity, and the role of traditional teaching methods are growing. This paper aims to explore the perspectives of Argentinean teachers on the use of AI in higher education and on its advantages and drawbacks. Through an exploratory qualitative approach, we investigated how much knowledge teachers have about AI and whether they perceive its potential benefits and challenges and its impact on their teaching practices. Results show that L2 instructors exhibit low levels of familiarity and experience with these resources, specifically generative machine translation (GMT) and chat generative pre-trained transformer (GPT). Although some of the interviewees showed positive attitudes towards incorporating these tools into their classes, we also identify their fears and skepticism about these resources in higher education, their concerns about fairness and responsibility, and the lack of knowledge to engage with the software in teaching practices. The study highlights the importance of understanding and addressing EFL instructors' varied perspectives on AI, which is crucial for effectively integrating these technologies into L2 education.

Keywords: artificial intelligence, second language, higher education, teachers' perspectives

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) ha revolucionado la manera como vivimos, aprendemos y trabajamos. En medios académicos, herramientas como los chatbots,

Received: 2023-12-26 / Accepted: 2024-09-28 / Published: 2025-01

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355874>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 Issue 1 (January-April, 2025), pp. 1-20, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

traducción automática y detectores de plagio cobran cada vez mayor popularidad. Sin embargo, con la generalización del uso de estas tecnologías entre los estudiantes, aumenta la inquietud por su impacto en el aprendizaje y la integridad académica, y en el rol de los métodos pedagógicos tradicionales. Este artículo se propone explorar las perspectivas de varios docentes argentinos frente al uso de la IA en la educación superior, sus ventajas y desventajas. Siguiendo un método cualitativo exploratorio, investigamos cuándo saben los docentes sobre IA y si perciben sus potenciales beneficios y desafíos, además de su impacto en sus prácticas docentes. Los resultados muestran que los profesores de segundas lenguas muestran poca familiaridad y experiencia con estos recursos, específicamente con la traducción automática generativa (GMT) y con el transformador preentrenado generativo para chat (GPT). Aunque algunos de los entrevistados exhibieron actitudes positivas hacia la incorporación de dichas herramientas en sus clases, también se identificaron temores y escepticismo sobre tales recursos en la educación superior, sus inquietudes sobre la legitimidad y la responsabilidad, y la falta de conocimiento para interactuar con el *software* en sus prácticas docentes. El estudio destaca la importancia de entender y abordar las variadas perspectivas de los instructores de lenguas extranjeras sobre la IA, algo crucial para su integración efectiva en la enseñanza de segundas lenguas.

Keywords: inteligencia artificial, segunda lengua, educación superior, perspectivas de docentes

RÉSUMÉ

L'intelligence artificielle (IA) a révolutionné notre façon de vivre, d'apprendre et de travailler. Dans le monde universitaire, des outils tels que les chatbots, la traduction automatique et les détecteurs de plagiat sont de plus en plus populaires. Cependant, avec l'utilisation généralisée de ces technologies par les étudiants, les inquiétudes grandissent quant à leur impact sur l'apprentissage et l'intégrité académique, ainsi que sur le rôle des méthodes pédagogiques traditionnelles. Cet article vise à explorer les perspectives de plusieurs enseignants argentins sur l'utilisation de l'IA dans l'enseignement supérieur, ses avantages et ses inconvénients. À l'aide d'une méthode qualitative exploratoire, nous cherchons à savoir ce que les enseignants savent de l'IA et s'ils en perçoivent les avantages et les défis potentiels, ainsi que l'impact sur leurs pratiques d'enseignement. Les résultats montrent que les enseignants de langues secondes ont peu de familiarité et d'expérience avec ces ressources, en particulier avec la traduction automatique générative (GMT) et le transformateur génératif de conversation pré-entraîné (GPT). Bien que certaines des personnes interrogées aient manifesté des attitudes positives à l'égard de l'intégration de ces outils dans leurs classes, des craintes et du scepticisme en ce qui concerne ces ressources dans le troisième cycle, des préoccupations concernant la légitimité et la responsabilité, ainsi qu'un manque de connaissances sur l'interaction avec le logiciel dans leurs pratiques d'enseignement ont également été identifiés.

Mots-clé : intelligence artificielle, langue seconde, troisième cycle, perspectives des enseignants

RESUMO

A inteligência artificial (IA) revolucionou a maneira como vivemos, aprendemos e trabalhamos. No meio acadêmico, ferramentas como chatbots, tradução automática e detectores de plágio estão se tornando cada vez mais populares. No entanto,

com o uso generalizado dessas tecnologias entre os alunos, crescem as preocupações sobre seu impacto no aprendizado e na integridade acadêmica, bem como sobre o papel dos métodos pedagógicos tradicionais. Este artigo tem como objetivo explorar as perspectivas de vários professores argentinos sobre o uso da IA no ensino superior, suas vantagens e desvantagens. Seguindo um método qualitativo exploratório, investigamos o quanto os professores sabem sobre IA e se eles percebem seus possíveis benefícios e desafios, bem como seu impacto em suas práticas de ensino. Os resultados mostram que os professores de segundo idioma demonstram pouca familiaridade e experiência com esses recursos, especificamente com a tradução automática generativa (GMT) e o transformador de bate-papo pré-treinado generativo (GPT). Embora alguns dos entrevistados tenham demonstrado atitudes positivas em relação à incorporação dessas ferramentas em suas aulas, também foram identificados receios e ceticismo em relação a esses recursos no ensino superior, suas preocupações com a legitimidade e a responsabilidade e a falta de conhecimento sobre a interação com o software em suas práticas de ensino. O estudo destaca a importância de compreender e abordar as várias perspectivas de uso do software.

Palavras chave: inteligência artificial, segunda língua, educação superior, perspectivas de docentes

Introduction

Artificial intelligence (AI), defined by Rouhiainen (2018) as the ability of computers to perform activities that normally require human intelligence, has been adopted in the different dimensions of our daily lives, permeating various areas of knowledge and human endeavor and is expected to play a major role in education in the near future (Kim et al., 2023). In this context, it becomes essential that training spaces, such as the university, prepare students to face the challenges that this new digital era brings. Although the high potential that AI has to support teaching and learning processes is quite evident, its integration in the educational field has not been free of discussions regarding its benefits and risks.

Today, with the widespread use of generative artificial intelligence (GAI) tools, such as ChatGPT, debates have intensified (García-Peñalvo, 2023). By incorporating elements such as creative intelligence and original production, GAI takes existing technology one step further, giving rise to negative or pessimistic positions, which indicate that the GAI could replace human creativity, encourage plagiarism, replace the work of teachers, promote inequalities (García-Peñalvo, 2023; Kasneci et al., 2023; Zhai, 2022), or more positive visions focused on the potential that these technologies have for the personalization of learning experiences and support for instructional design (García-Peñalvo, 2023; Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023; Zhai, 2022).

In Argentinean universities, concerns about the impact AI may have on learning, academic integrity, the role of teachers, and the role of traditional teaching methods are growing (Bottiglieri et al., 2023). There is an understandable tension among teachers about the possibility that these new technologies might affect their role in education and undermine or disrupt standard and long-held academic traditions. The increasing visibility, user-friendliness, and reliability of AI tools (Jolley & Maimone, 2015), in addition to the widespread

perception that their use by students has risen sharply, seem to have led to reactions ranging from cautious optimism to suspicion and even disdain.

Through an exploratory qualitative approach, this article investigates university teachers' optimism—or lack thereof—towards emerging AI technologies by gauging, via semi-structured interviews, their attitudes and perceptions on their students' adoption of these tools. The study specifically targets second language teaching in Argentinean higher education and focuses on four main topics:

- Teachers' knowledge of artificial intelligence tools
- Students' use of AI tools in L2 classes at university
- Teachers' perceptions about AI disadvantages
- The need for an institutional policy about AI use for learning

For this purpose, semi-structured interviews were designed to address the following general research questions:

1. What is foreign language university teachers' self-reported knowledge of AI tools in the classroom?
2. What are these university teachers' beliefs (benefits and drawbacks) about the adoption of new AI technologies for language teaching and learning?
3. What are the conditions under which university teachers would be willing to introduce such tools into their daily practice?

It is evident that the integration of AI in education signals a new era of teaching and learning, characterized by enhanced personalization, efficiency, and engagement (Aghaziarati et al., 2023). However, it is imperative to critically assess the implications of this technological tools from the educators' viewpoint, ensuring that the educational landscape evolves in a way that is both innovative and inclusive.

Theoretical Framework

This literature review attempts to provide a comprehensive overview of the existing studies relating to teachers' perceptions and attitudes toward the use of AI tools—mainly ChatGPT and NMT—in language learning. By exploring the insights offered by previous research, we seek to situate our own study within the broader context of this dynamic and evolving field.

AI in Language Learning

The integration of AI in language learning is not a recent development; however, it has gained considerable impetus in recent years. A diverse array of AI-driven tools and platforms now promise the possibility of transforming language education.

In higher education, the emergence of Generative AI tools has caused a clash in attitudes towards their influence in different academic fields, including language teaching. Some educators see AI tools, especially ChatGPT, as a threat which can discourage students from using their creativity and, instead, look for easy ways to complete assignments. In contrast, there are some who believe that AI can foster effective language learning.

Positive Aspects of AI

Several studies have explored the benefits of AI applications in language classrooms, revealing its positive impact on various aspects of language learning. AI has been shown to facilitate meaningful communication (Lu, 2018), promote independent learning (Alhaisoni & Alhaysony, 2017; Tafazoli et al., 2019), improve speaking performance (El Shazly, 2021), increase motivation (Yin et al., 2021), and enhance reading comprehension and writing skills (Bailey et al., 2021; Groves & Mundt, 2015; Jolley & Maimone, 2015; Niño, 2020). More recent research has focused on the introduction of specific AI tools in education and their favorable influence on language development.

One notable advantage is *constant language practice*. AI chatbots immerse learners in interactive language learning environments, allowing them to engage in real-time conversations that foster language growth (Cardona, 2023; Fuchs & Aguilos, 2023). According to Kim et al. (2023), AI can support learners in developing language skills by providing valuable feedback, which enhances overall proficiency. This continuous engagement helps learners practice language skills in a dynamic, responsive manner.

AI also promotes *autonomous learning*, where technological advancements enable learners to work independently and at their own pace. Learners can choose materials suited to their individual needs and interests. Almasri (2024) conducted research among science students, showing that tools like ChatGPT facilitate autonomous learning by helping users grasp complex theories or concepts related to their academic fields. ChatGPT is especially useful for students struggling with particular concepts or seeking quick refreshers. Additionally, other AI-powered tools such as Busuu, Lingvist, Elsa Speak, and Rosetta Stone offer tailored lessons and personalized exercises, allowing learners to practice vocabulary, grammar, pronunciation, and comprehension through adaptive learning paths.

The use of AI tools is also an *effective booster of writing skills*, which are critical in both academic and professional contexts (Imran & Almusharraf, 2023). Numerous studies demonstrate that AI-powered digital writing tools enhance students' written language abilities (Athanassopoulos et al., 2023; Imran & Almusharraf, 2023; Marzuki et al., 2023; Uehara, 2023), improving sentence construction, word choice, tone, and overall writing quality. Al Mahmud (2023) found that students who used digital writing tools were more proficient in their writing than those who did not. Various AI tools support academic writing: Grammarly checks grammar, style, and tone, while ProWritingAid focuses on sentence

structure and transitions. Hemingway Editor promotes clearer writing by addressing readability issues, and Zotero aids in organizing and citing sources. Turnitin offers feedback on writing quality and originality, while Ref-n-Write assists with paraphrasing and citation. Together, these tools refine students' academic writing by addressing key areas such as grammar, structure, clarity, and citation.

Finally, *permanent availability* is a key benefit of AI tools. Learners no longer need to rely on human tutors or partners for language-related questions or practice. AI devices are always accessible, providing immediate assistance and instant feedback. This constant availability is especially beneficial for students who face financial or geographical barriers to attending traditional classes, as language learning platforms offer flexible and accessible resources (Amonova et al., 2023). Thus, AI tools not only make language learning more convenient but also provide continuous support, enhancing the overall learning experience.

AI Pitfalls

Despite these positive findings, several studies have produced contradictory results regarding the effectiveness of AI in language learning. For instance, Steenbergen-Hu and Cooper (2014) suggest that AI has only a moderate impact on student learning. More recent studies go further, arguing that AI is not a legitimate learning tool (Gallacher et al., 2018). In several instances, the language produced by AI has been found to be unnatural, unsuitable (Pace-Sigge & Sumakul, 2021), and decontextualized (Wilson et al., 2021). When it comes to the challenges of applying AI in the classroom, the limitations may stem from the pedagogical design of AI applications (Rieland, 2017; Zawacki-Richter, 2019) or from teachers' limited pedagogical knowledge (Sumakul, 2019).

One major drawback of AI in language learning is the *inaccuracy or unnaturalness of responses*. While chatbots are trained to provide accurate

replies based on large datasets, they can still generate incorrect or awkwardly phrased responses, which learners may unintentionally adopt. The content produced by AI can sometimes sound machine-generated, lacking the natural flow of human speech (Al Mahmud, 2023; Amonova et al., 2023; Athanassopoulos et al., 2023). For example, AI might generate a sentence like: "The researchers endeavor to impact the ecosystem hugely by inquiring on the various species' habitats," which sounds overly formal and unnatural. Furthermore, AI tools sometimes fabricate citations, a phenomenon known as "hallucinations," leading to inaccurate or fictional references. This is particularly problematic in academic writing, where precision is crucial.

Another issue is *limited context understanding*. AI tools, including ChatGPT, do not create new data; they generate responses based on the data they are trained on. This can lead to misunderstandings of the questions they are asked and, consequently, inaccurate replies (Athanassopoulos et al., 2023). For example, if a student asks an AI tool to discuss "the ethics of AI in healthcare," the latter might generate content on "general healthcare technology" without addressing the ethical considerations. Additionally, the software may struggle with commands or requests that involve cultural nuances or language subtleties, resulting in vague or incomplete responses (Fuchs & Aguilos, 2023), or inaccurate translations of proper nouns. Also, when asked to explore the "moral implications of artificial intelligence," the AI might provide a technically correct answer but fail to delve into the deeper philosophical aspects that require human interpretation.

Furthermore, *overreliance on AI* tools can hinder the development of other essential skills. Although AI can enhance language proficiency, an excessive dependence on it may impede learners' abilities to think critically, make decisions, be creative, or solve problems (Almasri, 2024; Jacob et al., 2023). Overreliance on AI tools can also lead to translation and communication errors, which

could negatively impact learners in both professional and personal contexts.

In addition to these concerns, a *lack of human interaction* poses another significant challenge. While AI tools can serve as useful language aids, they may limit learners' opportunities to develop interpersonal communication skills (Almasri, 2024). For instance, while ChatGPT offers the possibility of voice conversations at any time, relying solely on a virtual interlocutor may reduce learners' ability to interact effectively with real people (Amonova et al., 2023; Li, 2024). While the tool provides a wealth of information, depending too heavily on AI can diminish the essential experience of human-to-human communication.

Another issue involves *potential biases in the AI database*. AI tools pull information from the vast and unfiltered data available on the internet, which can include biased content related to gender, age, race, nationality, and culture (Amonova et al., 2023; Kasneci et al., 2023). For example, when asked for examples of successful scientists, an AI tool might disproportionately highlight individuals from a specific demographic group, inadvertently reinforcing stereotypes or disseminating incorrect information (Fuchs & Aguilar, 2023). This biased content can then be internalized by learners, perpetuating inaccuracies in their knowledge.

Dominant AI Forces: ChatGPT and NMT Among Argentinean Students

Research carried out in our university (Bottiglieri et al., 2023) revealed that students are increasingly turning to AI tools—mainly neural machine translation (NMT) and ChatGPT—for their academic needs. These tools have gained significant popularity owing to their accessibility as free resources.

ChatGPT 3

ChatGPT, developed by Open AI, is a versatile language generation model that responds to user inputs, making it an invaluable tool for generating coherent

and contextually relevant text. Its application extends from natural language conversations to aiding in creative writing and research tasks (UNESCO, 2023). Since its release in November 2022, an increasing number of studies (Athanasopoulos et al., 2023; Imran & Almusharraf, 2023; Li, 2024) have been conducted to examine the role of ChatGPT in second language learning. This tool uses large language models (LLMs), which can generate human-like text (Bender et al., 2021), understand the text input, generate contextual responses, and complete various language-related tasks (Kasneci et al., 2023).

García Peñalvo (2023) references multiple authors to discuss the divided opinions on this technology. The author claims that as the number of ChatGPT users increases, reactions vary widely. Some view it as the best AI chatbot ever released to the general public (Roose, 2022), while others predict catastrophic consequences, such as adverse effects on employment in the knowledge sector (Krugman, 2022), as well as potential harm to education and scientific production. On the one hand, the use of ChatGPT in educational institutions is questioned (Herman, 2022; Marche, 2022; Stokel-Walker, 2022), and it has even been banned (Ropek, 2023) due to fear that students will use it to automatically generate essays or class work. On the other hand, many people emphasize the errors (Bowman, 2022) that appear in ChatGPT's responses or errors in reasoning when it is asked to provide logical solutions or when it leads to contradictions in a conversation (Llorens-Largo & ChatGPT, 2022).

However, the most controversial issue regarding ChatGPT is not the quality of its responses but rather whether it will become the tool used by students who need to write text as part of their academic work (essays, reports, articles) without effort and, therefore, without acquiring the skills for which the intellectual task was designed. Perhaps the problem is not with the tool itself but rather with the essence of certain educational tasks that may have become obsolete, which invites a debate about a possible change in the role that teachers should play in this new learning scenario characterized by

complex thinking contexts (García Peñalvo, 2023; Navarro, 2023).

In this direction, it is important to point out that the increasing availability and sophistication of ChatGPT and other AI-based writing tools offer an ethical alternative to essay mills for students seeking academic support. While essay mills undermine academic integrity by providing pre-written or custom essays that students pass off as their own work, AI tools empower students to enhance their own writing skills. They provide constructive feedback on grammar, style, and structure, helping students engage in the writing process rather than bypass it, as opposed to the detrimental reliance on essay mills, which erodes learning outcomes and violates institutional codes of conduct.

Neural Machine Translation (NMT)

NMT has emerged as a powerful tool for language translation, allowing users to convert text from one language to another while maintaining contextual distinctions (Klimova et al., 2023). Initially introduced in the late 1940s, machine translation (MT) aimed to automate translation processes. However, the inherent complexity of language and the failure to consider contextual and real-world information posed significant challenges. Various approaches emerged over the years, including Rule-Based Machine Translation (RBMT) in the 1980s, which used dictionaries, grammar, and transfer rules but proved problematic for idiomatic expressions (Jolley & Mamoine, 2022). Corpus-based systems gained popularity in the late 1980s, with Statistical MT (SMT) and example-based MT (EBMT) using parallel texts for translation. While SMT relied on statistical evidence, EBMT imitated pre-translated data examples. Hybrid approaches emerged to overcome the limitations of RBMT and SMT, combining their advantages for improved translation quality (Jolley & Mamoine, 2022). Today, the dominant technology in this area is Neural MT, which uses large neural networks for sentence

translation and integrates technologies from companies like Google, Systran, and Microsoft (Bowker & Buitrago Ciro, 2019).

Freely available on the internet, NMT enables L2 students to translate words, sentences, paragraphs or whole texts with results of reasonably good quality and comprehensibility, often at a level close to what is needed for admission into English-taught university programs (Groves & Mundt, 2015). As it has been observed, university students increasingly use these tools (Alhaisoni & Alhaysony, 2017; Ducar & Schocket, 2018; Jolley & Maimone, 2015). This could potentially transform learning and teaching, triggering mixed opinions from language teachers (Clifford et al., 2013) and tutors of English for academic purposes (EAP).

Some regard translation software as a tool that can be of practical use to L2 students facing the challenge of writing in English (Currie, 1998). Others, however, perceive the use of machine translation as a threat to language learning (Jolley & Maimone, 2015). Apart from pedagogical implications, this software has consequences for university policy on academic conduct: should these tools be allowed, discouraged or forbidden? (de Vries & Groves, 2019).

The Significance of Teachers' Perceptions and Attitudes

Teachers' perception is related to how teachers view a certain concept or practice in their teaching and learning processes, and it is an important aspect in the success of their students' learning (Sumakul et al., 2022). Teachers' perception might not have a direct impact on students' learning, but it is a significant element of success (Cope & Ward, 2002). Davis (1989) explains the interplay of some elements affecting the use of technology, such as perceived ease of use and perceived usefulness of the technology, factors which would determine usage behavior. In other words, how teachers perceive technology integration

would affect their willingness to use technology and, later, how they use it in classrooms. In general, teachers decide whether to use the technology or not, how students should use it, how often, and for what purpose. This is the reason why teachers' perceptions of technology use are worth researching.

Positive Attitudes Towards AI in the Language Classroom

Multiple studies have looked at teachers' perceptions towards the use of technology in language classrooms, some of them very positive. For example, Sumakul et al. (2022) investigated how teachers perceive the use of AI in their EFL classrooms in an English Language Education department at a university in Indonesia. The data were collected through interviews with four instructors who have had the experience of integrating AI in their teaching practices. The results show that all teachers had positive perceptions towards the use of AI in their classrooms. The interview data also indicate that students' motivational levels and teachers' technological and pedagogical competence should be put into consideration when integrating AI into EFL classrooms.

Uehara (2023) also reveals favorable outcomes in the context of AI educational applications. The author investigated Japanese teachers' perspectives of MT in the EFL writing classroom, and how teachers react when they discover students have been using MT. The participants agreed that the technology should be embraced because it is here to stay. Therefore, the activities and tasks that measure skills in writing should be developed to reflect the tools that learners already use. Learners and instructors should be trained on how to use MT effectively, raising awareness of when and how to use it to improve and not hinder writing. It was also highlighted that, with the increasing accuracy of MT, both learners and instructors may benefit from clear guidelines and policies at the curriculum, department and institutional levels.

Issues and Concerns in the Implementation of AI

Along with these promising findings, however, some studies also highlighted several issues that need to be considered. For example, Ding et al. (2019) suggested that teachers need to be assisted so they could see the potential of technology to enhance their classrooms. Furthermore, when exploring teachers' perceptions of the use of automated writing evaluation technology in students' writing, Wilson et al. (2021) found that, although it would assist teachers, it may also create new instructional challenges. Consistently, Choi et al. (2023) attempted to identify the human factors that encourage or restrict South Korean teachers' acceptance of AI tools. The results indicate that perceived usefulness, perceived ease of use, and perceived trust in AI tools are determinants to be considered when explaining teachers' acceptance of this technology.

In a similar vein, McGrath et al. (2023) attempted to (i) understand the conditions under which Swedish university teachers would be willing to introduce such tools and services into their daily practice and (ii) specify teachers' self-reported knowledge of artificial intelligence. The authors characterized teachers' fears and skepticism about artificial intelligence in higher education, concerns about fairness and responsibility, and lack of knowledge about artificial intelligence and resources to engage with AI in teaching practices. A large number of these university teachers self-reported low levels of understanding of AI, but a substantial percentage also thought AI could contribute to a more equitable system of support for students. Coinciding with Uehara (2023), they concluded that, from a competency development perspective, university teachers may need training to understand the implications of AI technologies for their teaching.

In a very different geographical context, Aghaziarati et al. (2023) investigated teachers' attitudes towards AI in education in Iran, focusing on

identifying the perceived benefits, challenges, and ethical considerations associated with AI integration into teaching and learning environments. Using a qualitative research design, they conducted semi-structured interviews with 28 educators from various educational levels and disciplines. Teachers recognized AI's capacity to enhance personalized learning, streamline administrative tasks, and foster innovative teaching methodologies. Yet, concerns were also raised regarding ethical considerations, the need for robust infrastructure, and the imperative for comprehensive professional development to effectively utilize AI in educational contexts. Furthermore, the study highlighted the critical role of teacher awareness and understanding of AI technologies in shaping positive attitudes and facilitating the seamless adoption of AI in education.

Huertas-Abril and Palacios-Hidalgo' (2023) study is particularly interesting and original as it compares teachers' attitudes based on the country where they work, distinguishing between those in Eastern and Western countries. A six-question semi-structured interview was designed and administered to analyze the perceptions of six language teachers located both in Eastern (Vietnam, Iran, and Indonesia) and Western countries (Spain, Germany, and the United Kingdom). The participants were generally positive about this technology, although they all showed a certain anxiety regardless of their context. The teachers agreed that instant feedback; personalized and individual learning; increased learner engagement and motivation; and greater adaptability and flexibility in lesson planning are the main advantages offered by AI. However, they also revealed fear, anxiety, and certain concerns, such as overreliance and dependence on AI, along with issues related to cheating and plagiarism. All of the participants also agreed with teacher training being essential to provide them with the knowledge and skills needed for effective integration of these AI tools into their classes.

The synthesis of these studies reveals a diverse landscape of opinions, with some educators embracing AI

as a valuable instructional tool and others expressing concerns and reservations. The nuanced perspectives highlight the need for further investigation into the specific factors that shape Argentinean teachers' attitudes towards AI implementation. As we embark on our own study, this review serves as a foundation, emphasizing the importance of understanding the complexities and nuances that underlie educators' viewpoints.

Method

Following the example of Aghaziarati et al. (2023), an exploratory qualitative research design was applied to collect empirical data about teachers' perspectives on the implementation of AI in L2 classes at university. An exploratory research design is typically applied as a methodological framework when the investigated problem is not clearly defined or well understood (Hernández Sampieri, 2014). The design, protocols, and procedures were developed in accordance with established ethical guidelines. Informed consent was obtained from all participants involved in this study. Before participating, each interviewee was provided with a detailed explanation of the research objectives, procedures, potential risks, and benefits in written form, while the survey included this information as an introduction. Participants were assured of the confidentiality and anonymity of their responses. Furthermore, they were informed of their right to withdraw from the study at any point.

In-Depth Interviews

We adopted a qualitative approach based on semi-structured interviews conducted in Spanish, which allows for a more open-ended and exploratory approach to data collection. This can be particularly valuable in a complex and multi-faceted topic such as language learning.

We have found that semi-structured interviews allow for flexibility in the questions asked and the direction of the conversation, which has helped us to follow up on interesting or unexpected findings

Table 1 Participant Details

Participant	Department	Language	Course type
Participant 1	Modern Languages, Humanities	Italian	Academic reading
Participant 2	Modern Languages, Humanities	French	Academic reading
Participant 3	Modern Languages, Humanities	German	Academic reading
Participant 4	Modern Languages, Humanities	Portuguese	Academic reading
Participant 5	Teacher Training Program	English	General English
Participant 6	Translator Training Program	English	Legal English
Participant 7	Faculty of Philosophy	English	English for specific purposes (esp), Academic reading
Participant 8	Faculty of Health	English	esp, Academic reading

as they emerged. Moreover, by allowing teachers to express their views in their own words, we were able to get rich and detailed data that capture the complexities of teachers' experiences with AI tools. This approach was also useful for establishing rapport with the participants and gain their trust, which facilitated more honest responses.

Sampling

The interviewees were selected using convenience sampling, a non-probability sampling method in which participants are chosen based on their accessibility, proximity, and willingness to participate. This approach is commonly employed in exploratory studies when ease of access and speed in gathering responses are prioritized over obtaining a statistically representative sample.

Eight teachers participated in the study (see Table 1). We selected second language teachers from higher education institutions in Argentina. Six of the participants instruct Second Language for Academic Purposes courses, covering various languages (French, Italian, German, and Portuguese) at the National University of Salta and the National University of Tucumán, Argentina. Two additional teachers, affiliated with the Catholic University of Salta, Argentina, were recruited. One of them teaches in the English Language Teacher Training Program, while the other teaches in a Translator Training Program.

Data Collection

The research was conducted in July and August 2023. The interviews were transcribed verbatim, and thematic analysis was employed to identify, analyze, and report patterns (themes) within the data. This involved a careful reading of the transcripts to familiarize ourselves with the data, generating initial codes, searching for themes among codes, reviewing themes, defining and naming themes, and finally producing the report. This process was iterative, allowing for the themes to be refined and adjusted as deeper understanding was gained through analysis.

The four main interview questions were the following:

1. What is your understanding of Artificial Intelligence (AI) technology and its use in language learning and teaching?
2. How can it be incorporated in your class to support/benefit foreign language instruction and critical thinking in higher education?
3. In your opinion, which are the most prevalent advantages and disadvantages of using AI tools in second language teaching?
4. Is there a specific policy in your institution about students' AI use? Do you think there should be? Why?

These formed the basis for individual follow-up questions.

Main Findings

Four main themes emerged from the data, as well as a number of other smaller points around language learning, academic integrity, and language development. In Table 2, we analyze the most prominent topics.

Teachers' Knowledge and Use of AI Tools

In the interviews with L2 instructors, five out of eight respondents mentioned being aware of the chat-based AI model, GPT, but admitted having limited knowledge of it and no experiential engagement. Participant 7, though expressing disinterest in experimentation, acknowledged an urgent necessity to explore the tool since its use among students is imminent. Conversely, Participant 6 revealed

Table 2 Analysis of Key Themes and Subthemes on AI in Language Learning

Themes	Subthemes	Concepts
Teachers' Knowledge and Use of AI Tools	- Familiarity and Engagement with ai Tools - Perceptions of Machine Translation - Use of Alternative ai Tools	- General awareness of gpt among L2 instructors but limited experiential engagement. Need for teacher training. - Misconceptions about mt. - Occasional use of mt for text comprehension but reluctance to integrate it pedagogically. - Recognition of mt's utility for decoding expressions. - Use of voice assistants to aid oral proficiency.
Students' Use of AI Tools in L2 Classes at University	- Varied Student Usage and Awareness - Impediments to Language Acquisition - Perceived Benefits and Specific Applications - Academic Conduct and Integration with Teaching Methods	- Discrepancy in student usage. - Skepticism about students' awareness of ai tools. - Overreliance on ai tools may hinder students' ability to develop language proficiency. - ai tools are beneficial for translating specialized vocabulary. - Beneficial for critical evaluation of ai-generated translations and original texts. - Useful for comparing translations and enhancing critical thinking. - Differentiation between in-class practice and assessments. - Plagiarism risks. Ethical use.
Teachers' Perceptions of AI Disadvantages	- Inaccuracy of Machine Translation - Limited Learning and Lack of Feedback - Internet Accessibility Issues - Impact on Critical Thinking and Human Interaction	- mt's tendency to generate errors can lead to confusion and miscommunication, hindering effective language learning. - Absence of corrective feedback. - Persistent errors. - Unstable internet access in classrooms. - Economic constraints and digital divide. - Potential impediment to critical thinking. Overuse of ai tools could impede the development of critical thinking skills and diminish essential human interaction in the learning process.
Need for an Institutional Policy	- Absence of Institutional Policy - Benefits of a Formal Policy - Fostering Responsible Usage - Challenges in Implementation	- Lack of specific ai guidelines: - Need for debate. - Uniform and appropriate use. - Informed decision-making. - Supplementary tool, not replacement. - Difficulty in enforcement. - Contradiction with widespread use.

recent participation in GPT training as part of professional development, employing the technology for academic objectives and translation.

Teacher training emerged as a significant barrier. "The lack of adequate training on AI tools is a major hurdle," a teacher commented. Notably, seven out of the eight respondents did not categorize MT as an AI tool. Some teachers, while having occasionally used MT to comprehend texts in foreign languages, exhibited reluctance to integrate it into their pedagogical practices. Participant 5 was the exception, advocating for technology integration, emphasizing its omnipresence and several advantages in modern life.

Participant 8 introduced a perspective on the use of voice assistants, such as Apple's Siri and Amazon's Alexa, highlighting their potential in aiding students' oral proficiency. While recognizing MT's utility for decoding intricate expressions, she emphasized the need for restricted usage to prevent overreliance and advocated for the development of student autonomy.

Regarding personal use, Participant 2 expressed self-sufficiency in comprehending foreign languages, explaining she considered MT unnecessary for her own linguistic objectives.

Therefore, the level of knowledge among the interviewees varies according to factors such as their teaching experience and personal interest in technology. Overall, while it is difficult to generalize regarding the level of knowledge of AI tools among the interviewees, it is likely that some teachers are more familiar with these tools than others, and that there may be variation in the extent to which these tools are used in language classrooms.

Students' Use of AI Tools in L2 Classes at University

In general, it was found that teachers are reluctant to use AI in their classes. One of the reasons given was that electronic translations are not always accurate

and may produce errors or awkward phrasing, which could potentially hinder language learning. They also admitted they had not used it recently and were not aware about the tools' output improvement.

An additional factor to consider is that reliance on technological tools for translation can impede students' language acquisition. Many educators have mentioned the subject of fostering language proficiency, emphasizing the belief that students should attain the ability to communicate proficiently without relying extensively on automated language assistance. Participant 7 admitted,

We realized that our students were using machine translation during the pandemic years because their performance in evaluations improved dramatically. We tried different security measures to prevent its use, but they soon found a way to bypass it.

In Argentina, at most national universities, students are required to spend numerous hours attending classes and completing the necessary academic work to pass the specific courses within their disciplines. Consequently, they have little time and energy left for less specialized and "less important" subjects, such as English. If they find a way to pass these courses quickly, they readily adopt it without much remorse.

Participant 4 acknowledged finding it beneficial to employ GMT for providing translations of texts to students, particularly when dealing with intricate or specialized vocabulary. Participant 7, while recognizing students' use of the tool in class, underscored the importance of cautioning them against dependency and encouraging critical evaluation of both MT results and the original concepts presented in the text.

Surprisingly, three out of the eight interviewees asserted that their students do not use either GPT or MT in their classes. Participant 2 even expressed skepticism about her students' awareness of these tools. When noting that students had previously admitted, in an earlier phase of this study, to using

MT for comprehending academic texts in another language, she raised questions about the relevance of ESP courses focused on reading skills: “Then, we should start thinking about a new curriculum. What is the purpose of these courses if they have already found a solution for communication in another language?”

Participant 5 clarified that she does not perceive the use of AI tools as academic misconduct, as long as it occurs during practice, whether in-class or out-of-class. Her students are allowed to use MT to grasp the meaning of unfamiliar words and phrases while reading or watching a video. In class, they employ it to review their writing for errors and generate new ideas. She emphasized the need for exercising caution and integrating these tools with other teaching methods.

Participant 6 asserted using MT to compare translations of a text from various sources, including online translation tools or diverse human translations of a literary work. This approach aids learners in improving their critical thinking skills by scrutinizing and contrasting translations to identify differences in vocabulary, grammar, and style.

All teachers who admitted to incorporating MT into their classes clarified that students are prohibited from using these tools during assessments, with smartphones also restricted in such instances. Ultimately, the decision to integrate AI, whether MT, GPT, or any other tool, into the classroom is contingent upon each teacher’s specific teaching objectives.

Teachers’ Perceptions of AI Disadvantages

Six out of eight educators highlighted the inherent inaccuracy of MT, emphasizing its tendency to generate errors in grammar, vocabulary, and sentence structure. These errors, they expressed, have the potential to induce confusion and miscommunication, posing obstacles to effective language learning. Furthermore, many educators expressed concern that an overreliance on MT could foster a

dependence on technology, preventing the development of crucial language skills such as critical thinking, problem-solving, and communication. As one instructor noted, allowing extensive use of such software in class might deprive students of sufficient training in the second language.

Participant 2 expressed apprehension about students’ limited learning from mistakes when using MT, noting that the tool lacks feedback on learners’ errors, potentially hindering the development of their language skills. Without corrective feedback, learners might persist in making the same errors without awareness.

Another issue to consider is internet accessibility. Participants 1, 4, and 8 highlighted challenges related to the availability and accessibility of AI tools and technological resources in their institutions. Participant 1 complained, “Few university classrooms have stable internet access. With so many students in our classes (always more than 40), the connection often drops or becomes very slow, making the process inefficient.”

They pointed out that not all students have free access to digital technology, raising concerns about equity. Participant 4 noted the economic constraints some families face, where internet connection might not be affordable, and students may solely rely on printed bilingual dictionaries for understanding foreign language texts. The importance of ensuring equity was emphasized.

Participant 8, situated in Orán, northern Argentina, highlighted the digital divide, emphasizing that not all students have smartphones to access AI technology. This participant also argued that AI-based learning tools could potentially hinder the development of critical thinking skills and reduce human interaction, which is essential to the learning process. Furthermore, they stressed that AI should complement, not replace, the human connection between teachers and students, underscoring the importance of maintaining a human touch in an AI-driven educational landscape.

Acknowledging some of the drawbacks highlighted by fellow educators, Participant 7 emphasized the rapid and significant improvements in MT output. Despite the challenges, she recognized the need to address them by designing creative activities that influence the evolving landscape of AI tools in order to enhance students' comprehension and critical thinking.

Need for an Institutional Policy About AI Use for Learning

All interviewees acknowledged the absence of a specific policy regarding AI in their respective educational institutions. While not all were enthusiastic about the idea of prescriptive regulation, they agreed on the necessity of initiating a debate on the matter.

Participant 2 expressed a favorable stance, asserting that having a formal policy in place would ensure uniform and appropriate use of technology across all classes. Such a policy, she argued, could guide teachers in making informed decisions regarding the incorporation of MT into their teaching practices. It could delineate the advantages and limitations of the technology, offering guidance on its effective integration into language learning activities.

In the same vein, Participant 5 emphasized that an institutional policy could also foster responsible usage of these tools. By establishing clear guidelines, institutions could ensure that MT functions as a supplementary tool supporting language learning rather than replacing essential activities like reading, writing, and practice. However, she noted a lack of explicit regulations at the university level concerning MT use.

Several teachers recognized the potential of technology in certain in-class activities but recommended against its use during evaluations. Participant 6 argued that enforcing such a policy would be challenging, as students naturally incorporate technology from their smartphones into their academic work and daily activities.

Prohibiting this tool in the classroom could create a contradiction given its widespread use.

Overcoming these obstacles is essential for maximizing the benefits of AI in language education. There should be a discussion about the accuracy and accessibility of technology, as well as institutional guidelines that facilitate a more effective and equitable integration of AI tools.

Discussion and Conclusion

Our study sheds light on the multi-faceted opinions of L2 teachers regarding the integration of AI tools, like NMT and GPT, in a university context. The findings reveal a landscape marked by hesitation and concerns that highlight a pressing need for systemic changes that adapt to the evolving field of technology in language education.

While there is general awareness of AI tools, many teachers have limited direct experience with these technologies and exhibit varying levels of familiarity and enthusiasm for their integration into the classroom. This situation reveals a clear need for training programs that not only introduce these technologies but also integrate pedagogical strategies for their effective use. This aligns with the studies of Uehara (2023) and McGrath et al. (2023), and Ding et al. (2019). Ding et al. asserted that "it is of paramount importance to help teachers see the potential affordances of technology for enhancing and transforming their curricula."

Some instructors acknowledge the benefits of AI tools, such as their potential for aiding comprehension and supporting academic objectives, yet they remain cautious due to concerns over accuracy, potential overreliance, the risk of impeding language acquisition, and technological accessibility issues. For example, some instructors discussed limitations in terms of access to AI tools, citing challenges related to internet connectivity both in university classrooms and at home. These restrictions point to broader issues of digital equity. Ensuring all students and instructors have the

necessary resources is fundamental to the equitable integration of technology in education.

In Argentina, ensuring internet connectivity both at universities and homes involves multiple participants. University authorities are primarily responsible for ensuring robust internet connectivity on campus. This includes negotiating contracts with internet service providers, maintaining campus network infrastructure, and ensuring Wi-Fi coverage in classrooms, libraries, and other common areas. National and regional education policies that aim to enhance access to technology are also crucial. These can include funding for internet access, subsidies for students and educational institutions, and investments in digital infrastructure. Ultimately, individuals also bear some responsibility for arranging and paying for their home internet service. However, this is heavily influenced by economic factors. In this sense, our findings align with Huertas-Abril and Palacios-Hidalgo's (2023) analysis, which highlights that Eastern instructors specifically noted that students with low socioeconomic status may have limited access to AI, potentially hindering equitable access to these tools.

The lack of a formal institutional policy on AI use is another notable issue. While there is some support for developing a policy to guide and standardize AI integration, the practical challenges of implementation and the potential for creating contradictions with current technological practices remain significant obstacles.

Interview data suggest that some instructors question the pedagogical value of AI tools, contending that these technologies may not significantly contribute to language learning outcomes or may even detract from the educational process. This skepticism often aligns with a preference for traditional language teaching methods, guided by personal teaching philosophies or institutional expectations.

The unwillingness to adopt AI tools highlights a fundamental debate in educational technology,

that is, finding the right balance between leveraging new technologies and maintaining effective traditional teaching methodologies. This debate is not new; but it is intensified by the capabilities and limitations of AI in language learning, and it demands attention from university authorities. By organizing open forums and debates, university leaders can foster collaborative problem-solving, ensuring that the voices of educators are heard and valued.

This study supports the notion that the most controversial aspect of AI in academic contexts is whether it will evolve into a resource for students seeking to complete tasks effortlessly, thus bypassing the development of crucial intellectual abilities (García Peñalvo, 2023; Navarro, 2023). It also suggests that the issue may not lie with the tool itself but with the nature of some educational practices that might have grown outdated. This perspective prompts a conversation about a potential shift in the educational paradigm, particularly in the roles teachers might need to adopt within this emerging landscape of complex cognitive challenges.

Plagiarism concerns emerged prominently, with instructors expressing worries about potential misuse of AI tools, leading to plagiarism or lack of originality in students' work. Additionally, a preference for in-person interaction and traditional classroom dynamics, influenced by cultural or institutional norms, emerged as a factor influencing instructors' decisions. To address these issues, educational institutions should develop clear guidelines and ethical standards for AI usage in language learning contexts. This could include practices for integrating AI in a way that enhances learning without compromising academic integrity. Ignoring the existence of AI is deemed imprudent considering that students are digital citizens who leverage technology to solve problems.

While few of the participants expressed the possibility of redesigning L2 courses, we believe integration of AI tools into the syllabus is

necessary. Such a redesign should align with course objectives, considering the potential benefits of AI tools in achieving language proficiency goals. Ethical considerations, training needs, and a balanced integration of technology with traditional teaching methods should be integral to the syllabus. A redesigned syllabus should also allow for continuous feedback and improvement based on the effectiveness of AI tools.

AI is here to stay, making it imperative to urgently discuss how to incorporate it effectively within the university context. This discussion should not only explore the potential benefits and challenges but also lead to the actual integration of AI into educational practices. Our study aims to contribute to this crucial dialogue, providing insights and recommendations to facilitate the thoughtful adoption of AI in higher education.

Limitations

This study, while providing valuable insights, is not without its limitations. The sample size was relatively small and confined to a specific geographical region (Northern Argentina), which may limit the generalizability of the findings to broader educational contexts. Additionally, the reliance on self-reported data through semi-structured interviews could introduce bias, as participants may have varying interpretations of AI and its implications. These limitations underscore the need for cautious interpretation of the results and suggest the potential benefits of expanding the research to include larger, more varied populations and complementary data collection methods.

Future research should aim to address the limitations of this study by incorporating larger sample sizes and diverse educational settings to enhance the generalizability of the findings. It should also include an analysis of improvements in language acquisition. Additionally, quantitative research methods could complement qualitative insights, providing a more comprehensive understanding of teachers' attitudes towards AI.

References

- Aghaziarati, A., Nejatifar, S. & Abedi, A. (2023). Artificial intelligence in education: Investigating teacher attitudes. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*, 1(1), 35–42. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.1.6>
- Alhaisoni, E., & Alhaysony, M. (2017). An investigation of Saudi EFL university students' attitudes towards the use of Google Translate. *International Journal of English Language Education*, 5(1), 72–82. <http://doi.org/10.5296/ijele.v5i1.10696>
- Al Mahmud, F. (2023). Investigating EFL students' writing skills through artificial intelligence: Wordtune application as a tool. *Journal of Language Teaching and Research —JLTR*, 14(5), 1395–1404. <https://doi.org/10.17507/jltr.1405.28>
- Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54, 977–997. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- Amonova, S., Juraeva, G., & Khidoyatov, M. (2023). Harnessing the potential of artificial intelligence: Is AI threat or opportunity? *International Conference on Future Networks and Distributed Systems* (pp. 292–297) <https://doi.org/10.1145/3644713.3644751>
- Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., & Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 818–824. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009>
- Bowman, E. (2022, December 9). A new AI chatbot might do your homework for you. But it's still not an A+ student. [Blog post]. *NPR*. <https://www.npr.org/2022/12/19/1143912956/chatgpt-ai-chatbot-homework-academia>
- Bailey, D., Southam, A., & Costley, J. (2021). Digital storytelling with chatbots: mapping L2 participation and perception patterns. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(1), 85–103. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0170>
- Bottiglieri, L., Irrazabal, M. & Ramallo, C. (2023). The use of machine translation for reading comprehension in a university context. *ARTESOL ESP e-Journal*, 13(1), 3–22. https://drive.google.com/file/d/1QvK5lcg5tBzeKc5NV_gfsgaumI4hNrZ9/view

- Bowker, L. & Buitrago, J. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
- Cardona, M., Rodríguez, R. & Ishmael, K. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning*. [report]. U. S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf>
- Choi, S., Jang, Y. & Kim, H. (2023). Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(4), 910–922. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049145>
- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *REALIA*, 10, 108–121. <https://doi.org/10.7203/attic.10.2228>
- Cope, C., & Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Journal of Educational Technology and Society*, 5(1), 67–74. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.5.1.67>
- Currie, P. (1998). Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90003-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90003-0)
- Ducar, C., & Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, (51), 1–17. <https://doi.org/10.1111/FLAN.12366>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- de Vries, R. & Groves, J. (2019) International students' use of online translation tools. *Garnet Education*. https://www.garneteducation.com/app/uploads/14_Paper-BALEAP_GS_2019-14.pdf
- Ding, A-C. E., Ottenbreit-Leftwich, A., Lu, Y. H., & Glazewski, K. (2019). EFL teachers' pedagogical beliefs and practices with regard to using technology. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(1), 20–39. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1537816>
- El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38(3), e12667. <https://doi.org/10.1111/exsy.12667>
- Fuchs, K. & Aguilos, V. (2023). Integrating artificial intelligence in higher education: Empirical insights from students about using ChatGPT. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(9). <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.9.1939>
- Gallacher, A., Thompson, A., & Howarth, M. (2018). “My robot is an idiot!” – Students' perceptions of AI in the L2 classroom. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 70–76). Research publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.815>
- García Peñalvo, F. (2023) The perception of artificial intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or panic? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Groves, M., & Mundt, K. (2015). Friend or foe? Google Translate in language for academic purposes. *English for Specific Purposes*, 37, 112–121. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.09.001>
- Herman, D. (2022, December 9). The end of high-school English. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/openai-chatgpt-writing-high-school-english-essay/672412/>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6th Ed.). Mc Graw Hill Education
- Huertas-Abril, C. A., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2023). New Possibilities of Artificial Intelligence-Assisted Language Learning (AIALL): Comparing Visions from the East and the West. *Education Sciences*, 13(12), 1234. <https://doi.org/10.3390/educsci13121234>
- Imran, M. E., & Almusharraf, N. M. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep464. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13605>
- Jacob, S. R., Tate, T. P., & Warschauer, M. (2023). *Emergent AI-assisted discourse: Case study of a second language writer authoring with ChatGPT*. ArXiv, abs/2310.10903. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.10903>
- Jolley, J. R., & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. In A. J. Moeller (Ed.), *Learn languages, explore cultures, transform lives: Selected*

- papers from the 2015 central states conference on the teaching of foreign languages* (pp. 181–200). Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages
- Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.5070/L214151760>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, p. 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kim, S., Shim, J., & Shim, J. (2023). A study on the utilization of Open AI ChatGPT as a second language learning tool. *J. Multim. Inf. Syst.*, 10(1), 79–88. <https://doi.org/10.33851/jmis.2023.10.1.79>
- Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C., & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 663–682. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2>
- Krugman, P. (2022, December 6). Does ChatGPT mean robots are coming for the skilled jobs? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/12/06/opinion/chatgpt-ai-skilled-jobs-automation.html>
- Llorens-Largo, F., & ChatGPT. (2022, 22 de diciembre). Cavilaciones invernales. [blog post]. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/cavilaciones-invernales/>
- Lu, X. (2018). Natural language processing and intelligent computer assisted language learning (ICALL). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0422>
- Li, Y. (2024). Usability of ChatGPT in second language acquisition: Capabilities, effectiveness, applications, challenges, and solutions. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 24(1), 24–37. <https://doi.org/10.52214/salt.v24i1.12864>
- Marche, S. (2022, December 6). The college essay is dead. Nobody is prepared for how AI will transform academia. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/>
- Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- McGrath, C., Cerratto Pargman T., Juth, N., & Palmgren, P. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education — An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100139. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
- Navarro, F. (2023). ¿Qué nos enseña ChatGPT sobre escritura? Amenazas y oportunidades de la inteligencia artificial generativa [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=h5UCAqs08BY>
- Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>
- Pace-Sigge, X., & Sumakul, X. (2021). What teaching an algorithm teaches when teaching students how to write academic texts. *8th International Scientific Conference. Linguistic, Educational and Intercultural Research*. https://www.conference.uki.vu.lt/images/2021/The_book_of_abstracts_LEIC_conference_2021.pdf#page=78
- Rieland, R. (2017). Is artificial intelligence the key to personalized education? *Smithsonian Magazine*. <https://www.smithsonianmag.com/innovation/artificial-intelligence-key-personalized-education-180963172/>
- Roose, K. (2022, December 5). The brilliance and weirdness of ChatGPT. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html>
- Ropek, L. (2023, January 4). New York City schools ban ChatGPT to head off a cheating epidemic. *Gizmodo*. <https://gizmodo.com/new-york-city-schools-chatgpt-ban-cheating-essay-openai-1849949384>
- Rouhiainen, A. (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Planeta.
- Stokel-Walker, C. (2022, December 9). AI bot ChatGPT writes smart essays — should professors worry? *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7>
- Sumakul, D. T. (2019). When robots enter the classrooms: Implications for teachers. *E-proceeding of the*

- international conference on embedding artificial intelligence (AI) in education policy and practice for Southeast Asia* (pp. 42-48). https://www.researchgate.net/publication/338660531_When_robots_enter_the_classrooms_Implications_for_teachers
- Sumakul, D. T., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232–256
- Steenbergen-Hu, S., & Cooper, H. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 331–347. <https://doi.org/10.1037/a0034752>
- Tafazoli, D., Gómez María, E., & Huertas-Abril, C. A. (2019). Intelligent language tutoring system: Integrating intelligent computer-assisted language learning into language education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 15(3), 60–74. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2019070105>
- Uehara, S. (2023). Teacher perspectives of machine translation in the EFL writing classroom. In P. Ferguson, B. Lacy, & R. Derrah (Eds.), *Learning from students, educating teachers—Research and practice*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2022-31>
- UNESCO (2023) *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Wilson, J., Ahrendt, C., Fudge, E. A., Raiche, A., Beard, G., & MacArthur, C. (2021). Elementary teachers' perceptions of automated feedback and automated scoring: Transforming the teaching and learning of writing using automated writing evaluation. *Computers & Education*, 168, 104208. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104208>
- Yin, J., Goh, T-T., Yang, B., & Xiaobin, Y. (2021). Conversation technology with micro-learning: The impact of chatbot-based learning on students' learning motivation and performance. *Journal of Educational Computing Research*, 59(1), 154–177. <https://doi.org/10.1177%2F0735633120952067>
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education *AI4STEM Education Center*. SSRN Research Paper Series. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

How to cite this article: Bottiglieri, L., Irrazábal Paz, M. F., & Ramallo, C. (2025). Educators in transition: Unpacking Argentinean teachers' attitudes towards AI in higher education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355874. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355874>

FACTORES QUE AFECTAN EL MANTENIMIENTO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ITALIA: VISIÓN MATERNA

FACTORS CHALLENGING THE MAINTENANCE OF SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE IN ITALY: A MATERNAL VIEW

FACTEURS AFFECTANT LE MAINTIEN DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE PATRIMONIALE EN ITALIE : LA VISION MATERNELLE

FATORES QUE AFETAM A MANUTENÇÃO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA ITÁLIA: A VISÃO MATERNA

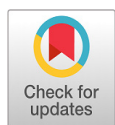
Lisbeth Giménez

Estudiante de máster, Universidad Nebrija, Madrid, España.
lgimenez@alumnos.nebrija.es
<https://orcid.org/0009-0004-0985-4042>

Ocarina Masid Blanco

Profesora contratada doctora, Universidad Nebrija, Madrid, España.
omasid@nebrija.es
<https://orcid.org/0000-0002-6521-0397>

Este estudio se enmarca en el proyecto “La emoción en el aprendizaje de español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)” [PID2022-138973OB-C22], financiado por el programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).



RESUMEN

En Italia, los inmigrantes hispanohablantes mantienen su lengua de origen para preservar su identidad cultural y comunicarse con sus comunidades de origen. En este contexto, las madres son el primer punto de contacto y el recurso principal para el aprendizaje de la lengua de herencia de sus hijos. Este artículo presenta un estudio descriptivo transversal de los factores que influyen en el mantenimiento del español como lengua de herencia en familias residentes en Italia, centrándose en las prácticas lingüísticas y en los medios de contacto utilizados por las madres. Se encuestó a 175 madres de jóvenes hispanohablantes entre los 6 y los 17 años, para obtener información sobre las prácticas lingüísticas, la importancia del mantenimiento y el grado de exposición de sus hijos al español. Los resultados muestran que la valoración del español como lengua de herencia está ligada a razones comunicativas, culturales y profesionales. Las madres con mayor nivel educativo valoran más el español como lengua de herencia y lo promueven, mediante conversaciones y actividades, reforzando así la competencia lingüística de sus hijos. Se destaca la influencia del capital cultural de las madres en la transmisión del español y se sugiere tomar en cuenta múltiples variables, como la edad y el nivel educativo, en futuras investigaciones sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia en diversas diásporas.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, desarrollo del lenguaje, español como lengua de herencia, hablantes de herencia, lengua de herencia, mantenimiento lingüístico, migraciones

ABSTRACT

In Italy, Spanish-speaking immigrants maintain their language of origin to preserve their cultural identity and communicate with their communities of origin. In this context, mothers are the first point of contact and the main resource for learning their children's heritage language. This article reports the findings of a

Recibido: 2024-09-05 / Aceptado: 2025-01-27 / Publicado: 2025-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358277>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 Issue 1 (January-April, 2025), pp. 1-20, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

descriptive cross-sectional study of the factors influencing the maintenance of Spanish as a heritage language in families living in Italy, focusing on the language practices and means of contact used by mothers. We surveyed 175 mothers of Spanish-speaking youngsters aged 6 to 17 years to obtain information on linguistic practices, the importance given to maintaining their heritage language, and the degree of their children's exposure to Spanish. The results show that the valuation of Spanish as a heritage language is linked to communicative, cultural and professional reasons. Mothers with a higher educational level value Spanish as a heritage language more and promote it, through conversations and activities, thus reinforcing their children's linguistic competence. The influence of mothers' cultural capital on the transmission of Spanish is highlighted and it is suggested that multiple variables, such as age and educational level, be taken into account in future research on the maintenance of Spanish as a heritage language in various diasporas.

Keywords: language acquisition, language development, Spanish as a heritage language, heritage language speakers, heritage language, language maintenance, migrations

RÉSUMÉ

En Italie, les immigrés hispanophones conservent leur langue d'origine afin de préserver leur identité culturelle et de communiquer avec leurs communautés d'origine. Dans ce contexte, les mères sont le premier point de contact et la principale ressource pour l'apprentissage de la langue de leurs enfants. Cet article présente une étude transversale descriptive des facteurs influençant le maintien de l'espagnol comme langue d'origine dans les familles vivant en Italie, en se concentrant sur les pratiques linguistiques et les moyens de contact utilisés par les mères. 175 mères d'enfants hispanophones âgés de 6 à 17 ans ont été interrogées pour obtenir des informations sur leurs pratiques linguistiques, l'importance du maintien de la langue d'origine et le degré d'exposition de leurs enfants à l'espagnol. Les résultats montrent que la valorisation de l'espagnol en tant que langue patrimoniale est liée à des raisons communicatives, culturelles et professionnelles. Les mères ayant un niveau d'éducation plus élevé valorisent davantage l'espagnol en tant que langue patrimoniale et le promeuvent à travers des conversations et des activités, renforçant ainsi les compétences linguistiques de leurs enfants. L'influence du capital culturel des mères sur la transmission de l'espagnol est mise en évidence et il est suggéré que de multiples variables, telles que l'âge et le niveau d'éducation, soient prises en compte dans les futures recherches sur le maintien de l'espagnol en tant que langue patrimoniale dans diverses diasporas.

Mots-clés : acquisition de la langue, développement de la langue, espagnol comme langue patrimoniale, locuteurs patrimoniaux, langue patrimoniale, maintien linguistique, migrations

RESUMO

Na Itália, os imigrantes de língua espanhola mantêm seu idioma de origem para preservar sua identidade cultural e se comunicar com suas comunidades de origem. Nesse contexto, as mães são o primeiro ponto de contato e o principal recurso para que seus filhos aprendam a língua de herança. Este artigo apresenta um estudo descritivo transversal dos fatores que influenciam a manutenção do espanhol como língua de herança em famílias que vivem na Itália, com foco nas práticas linguísticas e nos meios de contato usados pelas mães. Assim, 175 mães de crianças falantes de espanhol com idades entre 6 e 17 anos foram entrevistadas para obter informações sobre as práticas linguísticas, a importância da manutenção e o grau de exposição de seus filhos ao espanhol. Os resultados mostram que a valorização do espanhol como língua de herança está ligada a razões comunicativas, culturais e profissionais. As mães com maior nível de escolaridade valorizam mais o espanhol como língua de herança e o promovem por meio de conversas e atividades, reforçando assim a competência

linguística de seus filhos. A influência do capital cultural das mães na transmissão do espanhol é destacada e sugere-se que diversas variáveis, como idade e nível educacional, sejam levadas em consideração em pesquisas futuras sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em várias diásporas.

Palavras chave: aquisição do linguagem, desenvolvimento da linguagem, espanhol como língua de herança, falantes de herança, língua de herança, manutenção linguística, migrações

Introducción

El vínculo lingüístico es el más poderoso de todos los lazos que unen a las personas en una sociedad, ya que establece el sentido de pertenencia a una comunidad. La UNESCO, en la *Declaración universal sobre la diversidad cultural* (2001), sostiene que “la diversidad lingüística es tan esencial para los seres humanos como la biodiversidad lo es en el reino viviente”. Así, la cuestión de cómo las lenguas son transmitidas, conservadas o preservadas es crucial, porque cuando se hereda una lengua, lo que se transmite no es solo una herramienta comunicativa, sino también una señal de identidad y la manifestación de una cultura.

La transmisión de la lengua en un contexto migratorio se torna impredecible, porque implica ajustes y cambios en las prácticas culturales. Los descendientes de migrantes elaboran una identidad a partir de un intento de equilibrio entre su país de origen familiar y la sociedad receptora, así como entre el entorno familiar y el social. Esta constante tensión a veces lleva a renunciar a ciertos aspectos de la lengua de herencia (LH), sin que por ello la transferencia o el aprendizaje del idioma del país de acogida ocurran con dificultades. Esto pone de manifiesto uno de los desafíos más apremiantes de la globalización, especialmente cuando los movimientos migratorios resultan en la disociación de las lenguas y culturas de los territorios de habla hegemónica.

Los crecientes movimientos migratorios de hispanohablantes han hecho que la preservación del español como lengua de herencia (ELH) cobre una relevancia significativa en el seno de las familias migrantes. En el caso concreto de Italia, la llegada de hispanohablantes ha generado un ambiente lingüísticamente diverso en el país. Estos inmigrantes provienen de diferentes países de habla hispana y, en muchos casos, se encuentran en una situación de bilingüismo, donde el español se mantiene como un recurso esencial para mantener su identidad cultural y comunicarse con sus comunidades de origen. En este sentido, la transmisión y la conservación del ELH dentro de las familias

cumplen un papel fundamental. Muchos progenitores migrantes asumen el rol de transmisores del idioma, utilizando el español como herramienta principal de comunicación en el hogar. La interacción cotidiana en español entre padres¹ e hijos crea un ambiente propicio para el desarrollo y el mantenimiento de la LH. Además, la lengua se mantiene viva a través de tradiciones, costumbres y valores que se comparten en el ámbito familiar.

La transmisión de la LH en familias migrantes es un proceso complejo y dinámico que involucra la interacción de múltiples factores, incluyendo las estrategias de transmisión de los progenitores, las actitudes familiares y sociales, y el apoyo estructural de las instituciones educativas y políticas de la sociedad de acogida. Las madres desempeñan un papel central en este proceso, utilizando una variedad de estrategias para asegurar que sus hijos no solo adquieran habilidades lingüísticas, sino que también desarrollen una identidad cultural fuerte.

Valdés (1996) afirma que la madre tiene un rol fundamental en el mantenimiento de la LH, ya que a menudo es un puente de comunicación entre el niño bilingüe y la escuela. Así, muestra que las madres bilingües se involucran más activamente en la transmisión de la LH, creando un ambiente lingüístico enriquecido y motivador para sus hijos, lo que facilita el aprendizaje y la adquisición de la LH y de la lengua mayoritaria. Sin embargo, enfrentan numerosos desafíos, debido a las presiones de asimilación y la falta de apoyo institucional.

Kwon (2017) igualmente resalta que las madres son el primer punto de contacto y el recurso principal para el aprendizaje de la LH de sus hijos. Ellas crean un entorno de apoyo en el hogar que

1 En este estudio, el término “padres” se utiliza para referirse a “progenitores”, sin hacer distinción de género. De este modo, el uso de “padres” no hace referencia en ningún caso exclusivamente al “progenitor varón”, sino que engloba a ambos miembros parentales o a quienes cumplen ese rol, independientemente de su género. Esta elección terminológica persigue únicamente una redacción más fluida del texto para diferenciar las investigaciones que se refieren específicamente a las “madres”.

fomenta el uso de la LH y establecen políticas lingüísticas que ayudan a los niños a practicarla y a desarrollar habilidades en ella de manera regular y estructurada. Kheirkhah y Cekaite (2015) añaden que, además, las madres transmiten a sus hijos la importancia de la LH, reforzando la idea de que es un activo valioso para su identidad étnica y sus futuras oportunidades. Intke-Hernandez (2023) destaca que las madres migrantes ayudan a sus hijos a aprender la LH y son conscientes de la importancia que tiene la socialización lingüística de sus hijos tanto en la LH como en la lengua dominante del país de residencia.

No obstante, son diversos los factores que podrían influir en el mantenimiento del ELH en el contexto italiano. Uno de ellos es la importancia que se le da al español en el ámbito familiar, es decir, las razones que tienen las familias para mantener el ELH; otro, son las prácticas lingüísticas en la LH desarrolladas en el contexto familiar y el tiempo de exposición a la LH en diferentes actividades.

Las familias establecen *políticas lingüísticas*, entendidas como la forma en que se posicionan en relación con el uso de las lenguas dentro de la familia y con el espacio concedido a la lengua mayoritaria (Moreno Fernández, 2023), lo que implica establecer reglas de lenguaje en el hogar, favorecer la participación en actividades culturales y educativas en español, y proporcionar recursos en español, como libros y programas de televisión (Montgomery, 2016).

Además, la presencia de mayor cantidad de medios de comunicación en italiano puede influir en el uso y la preferencia de este en detrimento del español, lo que destaca la importancia de implementar políticas lingüísticas familiares que impliquen estrategias efectivas en el hogar, con el fin de asegurar la continuidad del español como parte integral del patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades hispanohablantes en Italia.

Con la premisa de que las prácticas lingüísticas y comunicacionales desempeñan un papel crucial

en el mantenimiento del idioma de origen, permitiendo a las generaciones venideras mantener un vínculo sólido con su cultura y herencia lingüística, el presente estudio analiza los factores que influyen en el mantenimiento del ELH en el seno familiar desde la perspectiva de las madres de niños y jóvenes hispanohablantes de entre los 6 y los 17 años residentes en Italia.

Marco teórico

El término “lengua de herencia” surge en Canadá en los años setenta y se refiere a las lenguas indígenas y de grupos migrantes que se transmiten de generación en generación dentro de una familia o comunidad, a pesar de la presión por adoptar la lengua dominante del país de acogida. Estas lenguas, originarias de diversas regiones del mundo, como el español, el chino o el árabe, entre otros, se mantienen vivas en el hogar y la comunidad migrante.

Diversos autores han definido la LH de distintas maneras: Fishman (1964) y Zentella (1997) la ven como cualquier lengua hablada en el hogar, excepto la dominante del país de residencia, aprendida en la primera infancia y vinculada al pasado cultural. Valdés (2001, 2005) la define desde la perspectiva del bilingüismo en contextos angloparlantes, mientras que Beaudrie y Fairclough (2015) resaltan su valor emocional y cultural.

En Europa, el uso del término LH es reciente y no hay consenso terminológico, utilizándose también “lengua de origen” o “lengua minoritaria”. Otros términos como “lengua del hogar” o “lengua ancestral” igual son usados para referirse a lenguas no dominantes en un entorno social.

Por su parte, los *hablantes de herencia* (HH) son aquellos que crecen hablando una lengua minoritaria en el hogar, pero se educan en una lengua mayoritaria, manteniendo algún grado de competencia en la lengua de sus ancestros. Esta definición incluye aspectos de competencia lingüística, conexión cultural e identitaria, y el riesgo de pérdida de la lengua minoritaria.

Así, los HH se pueden clasificar según su nivel de competencia lingüística, antecedentes y uso del idioma. Se les ha llamado “semihablantes”, “adquisidores incompletos”, “bilingües tempranos”, “bilingües desequilibrados”, “dominantes”, “seudo-bilingües” y “bilingües recesivos”. Estos términos reflejan la diversidad en la competencia lingüística de los HH.

A los HH, Valdés (2001) los define como monolingües receptivos con mayor competencia en comprensión que en producción. Polinsky y Kagan (2007) los denominan “bilingües equilibrados”, cuando tienen alta competencia en ambos idiomas, y “semibilingües”, cuando tienen un conocimiento limitado de la LH. Carreira y Rodríguez (2011) mencionan la dificultad de lograr una definición inclusiva, mientras que Muñoz (2006) observa que la primera generación tiene más dificultad con el nuevo idioma dominante, la segunda generación es bilingüe y la tercera tiende a ser monolingüe en la lengua dominante, mostrando un desgaste progresivo de la LH. La pérdida de la LH se correlaciona con la edad de inicio del bilingüismo y la exposición a la lengua dominante.

De esta manera, la categorización de HH varía según el enfoque teórico y los criterios de los investigadores. En este estudio se usa el término general HH, comúnmente empleado en investigaciones en Estados Unidos y Canadá.

En el caso concreto del español como LH en Italia, Firpo y Sanfelici (2018) realizaron un estudio sobre la situación de las LH en Italia y destacaron que, después del rumano y el albanés, el español es una de las LH más prominentes. Identifican a la comunidad peruana como la más numerosa entre los hispanohablantes en Italia, seguida por ecuatorianos y dominicanos, concentrados principalmente en ciudades como Milán, Génova y Turín, debido al fenómeno migratorio. También evidencian una pérdida generacional del español entre los descendientes de migrantes hispanohablantes, al haber nacido y haber sido educados en Italia.

Para abordar este desafío, Firpo y Sanfelici desarrollaron el proyecto *Lingua Italiana, Lingua d'Origine*, que promueve un modelo bilingüe dinámico y centrado en el estudiante. Este proyecto, implementado en una escuela primaria en Génova, adopta el enfoque heteroglósico y fomenta la interacción entre idiomas dentro del aula como una práctica positiva. Los resultados preliminares indican mejoras significativas en italiano y una mayor competencia oral en español entre los estudiantes participantes, en comparación con sus pares no participantes. Esto llevó a la expansión del proyecto a otras escuelas, como la secundaria inferior “Casa del Sole”, en Milán, evidenciando la eficacia del enfoque bilingüe flexible para promover una identidad transcultural entre los estudiantes latinos en Italia.

En conclusión, el estudio de Firpo y Sanfelici (2018) destaca la necesidad urgente de establecer políticas educativas más inclusivas y colaborativas en Italia, para apoyar el mantenimiento y el desarrollo del español como LH, reconociendo la importancia de preparar adecuadamente a los docentes para atender las crecientes necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes hispanohablantes en el país.

Transmisión y mantenimiento de la lengua de herencia: el rol de la madre

El mantenimiento de la LH depende de múltiples factores, tanto internos como externos al hogar migrante. Se refiere al uso continuo y a la competencia en la lengua minoritaria por parte de sus hablantes y descendientes (Fishman, 1991). Este proceso implica el uso de la lengua en contextos familiares, comunitarios y educativos, ya que para mantener la LH se requieren políticas lingüísticas familiares específicas que contemplen prácticas como continuar hablando en su lengua materna con sus hijos (Abdelilah-Bauer, 2020), fomentar actitudes positivas hacia el idioma y mantener contacto con familiares en países de habla hispana (Gibbons y Ramírez, 2004) o el uso cotidiano de la LH (Montrul, 2008). Las familias que adoptan

una política lingüística activa y consistente en el hogar tienen más éxito en transmitir el idioma a las nuevas generaciones (Gibbons y Ramírez, 2004; Romanowski, 2021). Según Acosta (2013a, 2013b), en comunidades con pocos hablantes de la LH, como es el caso del español en Italia, la pérdida de la lengua es común, debido a la escasa exposición a la LH; por ello, la familia cumple un papel vital en este proceso.

Existen varios métodos para la transmisión de la LH, que van desde la adquisición natural en el hogar hasta enfoques más estructurados. Se distinguen dos formas principales de transmisión: vertical y horizontal. Según Ricœur (1995), la *transmisión vertical* implica un vínculo generacional y se produce principalmente en el entorno familiar y educativo, donde el adulto tiene la responsabilidad de transmitir la lengua. La *transmisión horizontal*, por otro lado, ocurre de manera lateral en un grupo humano que naturalmente habla otro idioma o cuando un individuo decide aprender otra lengua por elección propia (North, 2006).

Pérez *et al.* (2011) identifican tres estilos de transmisión: “por defecto”, cuando la LH se adquiere incidentalmente en el hogar; “estratégica”, cuando las familias planifican activamente el aprendizaje de la LH; y “ninguna transmisión”, cuando no se realizan esfuerzos para transmitir la LH. La literatura igualmente menciona patrones, como la transmisión natural; la enseñanza formal, ocasional o limitada y selectiva; y la posible pérdida de la LH (Fishman, 1964; Krashen y Terrel, 1983).

La efectividad de estos métodos puede depender de factores internos y externos, incluyendo el contexto sociocultural y la disponibilidad de recursos como Internet para preservar la diversidad lingüística (North, 2006). Según Krashen y Terrel (1983) y Fishman (1964), estos estilos de transmisión no son excluyentes y pueden variar según factores socioculturales y contextuales, afectando a la competencia y el uso de la LH por parte de las generaciones más jóvenes.

La primera infancia es decisiva para la adquisición de la LH y el uso exclusivo de esta en el hogar mejora el conocimiento del idioma (Merino, 1983; Montrul, 2008). Pasar tiempo con los hijos y fomentar la comunicación en la LH son esenciales para el desarrollo lingüístico y cultural (Cummins, 2001; Spolsky, 2004). Las familias actúan como modelos lingüísticos y emocionales, fortaleciendo la conexión de los hijos con sus raíces culturales y lingüísticas (Galper *et al.*, 1997; Reyhner y Tennant, 1995). La interacción diaria en la LH no solo afecta el desarrollo cognitivo y académico, sino también el sentido de identidad y la autoestima de los niños (Portes y Hao, 1998). Estudios recientes sobre intermediación lingüística en menores muestran que sus efectos no siempre son percibidos como positivos desde el punto de vista de los HH (Ceccoli, 2020; Crafter e Iqbal, 2021).

Houle (2011) señala que la tasa de transmisión de la LH varía significativamente entre diferentes grupos étnicos y lingüísticos. Algunas lenguas tienen tasas de transmisión más altas, debido a factores culturales y comunitarios. Para Houle (2011), existe una correlación negativa entre la transmisión de la lengua materna y el nivel educativo de los padres, ya que tienden a priorizar el aprendizaje y el uso de la lengua dominante o de prestigio social (como el inglés o el francés en el contexto canadiense), debido a preocupaciones sobre las oportunidades educativas y profesionales de sus hijos. Esto significa que a medida que aumenta el nivel educativo de los progenitores, disminuye la probabilidad de que la lengua materna se transmita de manera efectiva a las generaciones más jóvenes.

Fishman (1965), en una investigación sobre el yiddish, también encontró que los padres con mayor nivel educativo tendían a usarlo menos en casa. Este fenómeno se atribuyó a varias razones, incluyendo la adaptación cultural y la integración en la sociedad angloparlante dominante, así como la percepción de que el inglés ofrecía mejores

oportunidades educativas y profesionales para sus hijos, resultados que son consistentes con los de Houle (2011) y Suarez (2002).

Además, Velázquez (2009, 2013) afirma que, para algunas madres, la LH es un obstáculo para aprender la lengua dominante. Sin embargo, en el estudio de Lu (2007), los niños cuyos progenitores tenían una mayor educación eran más propensos a hablar chino con fluidez y mostraban un mayor interés en mantener y aprender la LH. También tendían más a participar en programas de educación complementaria, como escuelas de fin de semana y actividades culturales.

Diversos estudios demuestran que las madres son cruciales en la transmisión del español como LH, al establecer y mantener las prácticas lingüísticas en el hogar. Suelen buscar recursos y oportunidades para que los niños practiquen el español fuera de casa, y también impulsan las conexiones culturales y familiares con los países de origen, mediante la organización de visitas y fomentando la comunicación con familiares (Montgomery, 2016), aunque, a su vez, enfrentan desafíos si no dominan la lengua mayoritaria (Alessandrini, 2022).

Según Fishman (1991), la transmisión intergeneracional del idioma materno es vital para la supervivencia de las culturas minoritarias en contextos dominantes. Este proceso no solo proporciona un sentido de pertenencia, sino que también conecta a los individuos con su historia y patrimonio cultural. Las madres migrantes, conscientes de esta importancia, perciben la LH como un puente que conecta a las familias intergeneracionales y como un activo positivo para el futuro de sus hijos (Kwon, 2017).

Por otro lado, las madres suelen percibir que enseñar la LH a sus hijos les proporciona una ventaja adicional, en términos de identidad cultural, autoestima y habilidades lingüísticas que pueden ser útiles en el futuro. Las madres que valoran profundamente su lengua a menudo realizan esfuerzos conscientes para mantenerla viva en el hogar.

Esto puede incluir prácticas como hablar exclusivamente en la LH con sus hijos, inscribirlos en escuelas o programas de inmersión en la lengua, y participar en actividades comunitarias que promuevan su uso (Houle, 2011).

No obstante, las estrategias que las madres utilizan para la transmisión de la LH varían según el contexto cultural y los recursos disponibles. Kwon (2017) identificó varias estrategias transnacionales empleadas por madres japonesas y coreanas en Estados Unidos, como el uso de medios de comunicación del país de origen, visitas frecuentes al país natal y la importación de recursos educativos. Estas estrategias proporcionan no solo habilidades lingüísticas, sino también una comprensión cultural profunda.

Asimismo, Kheirkhah y Cekaite (2015) examinaron cómo una familia persa-kurda en Suecia implementa la política de “un padre, un idioma” en las interacciones diarias. A través de grabaciones de vídeo de interacciones familiares, los autores observaron que las familias utilizaban estrategias explícitas para gestionar el uso de la LH, como solicitudes de traducción y evaluación del uso del idioma. Las madres en este estudio muestran un fuerte compromiso con la enseñanza del LH, pero se enfrentan con la resistencia de sus hijos, lo que resalta la necesidad de negociar constantemente y adaptar sus estrategias. Asimismo, el análisis de Intke-Hernandez (2023) de cuatro madres migrantes hispanohablantes en Finlandia revela la existencia de un esfuerzo activo para apoyar la socialización lingüística de sus hijos, en cuanto a la realización de actividades diarias, los contactos sociales y la conciencia lingüística.

A pesar del compromiso de las madres, la transmisión de la LH enfrenta numerosos desafíos. Según Park (2019), quien estudió a mujeres migrantes del sudeste asiático en Corea del Sur y sus esfuerzos por enseñar su lengua a sus hijos, las madres mayoritariamente utilizan el coreano con sus hijos, debido a la falta de apoyo estructural y a la presión para que los niños se asimilen a la cultura coreana dominante.

Las actitudes y percepciones familiares y sociales hacia la LH son críticas para su transmisión. Las familias coreanas y la sociedad en general ven el aprendizaje de la LH como un obstáculo para el éxito académico y social de los niños. Esta presión para asimilarse lleva a que los hijos reciban una exposición limitada a su LH y carezcan de fluidez en esos idiomas. Sin embargo, algunos de los estudios previos (Kheirkhah y Cekaite, 2015; Kwon, 2017) muestran que las madres desarrollan estrategias de resistencia y adaptación para asegurar la transmisión de su lengua, que incluyen la creación de oportunidades para que los niños interactúen con hablantes nativos de la LH, la integración de materiales educativos en LH y el uso de tecnologías digitales para mantener el contacto con la cultura de origen.

Método

Se desarrolló un estudio descriptivo transversal, con el objetivo de analizar los factores que influyen en el mantenimiento del ELH en el seno familiar desde la perspectiva de las madres de niños y jóvenes hispanohablantes de entre los 6 y los 17 años residentes en Italia. Con este fin, se analizaron, desde la perspectiva materna, las prácticas lingüísticas utilizadas por las familias, los medios de contacto con la familia hispanohablante, y si la importancia y las razones para el mantenimiento del ELH, las prácticas lingüísticas utilizadas y la exposición de los menores al uso del español podrían verse influidos por factores como la edad, la situación laboral de las madres y su nivel de estudios.

Instrumentos

Se diseñó y administró un cuestionario en línea con 22 preguntas en español, divididas en tres secciones:

- La primera parte del cuestionario contiene 15 preguntas, que recogen información sociodemográfica de los participantes —madres hispanohablantes residentes en Italia con hijos

de entre los 6 y los 17 años—, edad, país de origen, nivel de estudios, situación laboral, tiempo de residencia en Italia y previsión de regreso al país de origen; y sobre sus hijos, edad, país de nacimiento, edad de llegada a Italia, países donde ha residido, convivencia y percepción de la madre sobre el nivel de competencia lingüística en español del hijo en las cuatro destrezas comunicativas.

- La segunda parte incluye 2 preguntas acerca de la importancia que tiene el español en la familia y las principales razones para el mantenimiento del ELH.
- La tercera parte, con 5 preguntas, se centra en las prácticas lingüísticas comunicacionales y la exposición de tiempo semanal para la realización de actividades en español utilizadas en el seno familiar.

Las preguntas de las secciones dos y tres se respondieron mediante una escala Likert de cinco puntos, en la que los informantes mostraron su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones (1 “totalmente en desacuerdo”, 5 “totalmente de acuerdo”) o la frecuencia con la que sus hijos realizan las prácticas lingüísticas en español indicadas (1 “nunca”, 5 “muy frecuentemente”).

Participantes

Los participantes fueron 175 madres de jóvenes hispanohablantes, de entre los 6 y los 17 años, HH del español, residentes en Italia. Se combinaron dos técnicas de muestreo no probabilístico (Doquin de Saint Preux, 2024): por bola de nieve, en el que los propios informantes facilitaron el acceso a otros sujetos que cumplieren con los criterios de la investigación, y accidental, mediante el contacto con asociaciones y escuelas italianas para acceder a madres de HH.

A continuación, se describe la muestra con respecto a las características sociodemográficas de las madres y de sus hijos.

Madres

Más de la mitad de la muestra corresponde a madres procedentes de Venezuela (76), España (46) o Ecuador (22), aunque también hay representación de otros países hispanohablantes (26) y algunas cuyo país de origen no es hispanohablante (5). En este último caso, es el otro progenitor el procedente de un país hispanohablante.

En cuanto al tiempo de residencia en Italia, solo el 4,57 % (8) de las madres encuestadas reside en el país desde hace menos de un año. El 68,57 % de las informantes (120) lleva más de 5 años en Italia, el 14,86 % (26) lleva viviendo en el país entre 3 y 5 años, y el 12 % (21), entre 1 y 3 años.

El 49,72 % no tiene previsión de regresar al país de origen (87), el 42,28 % no sabe (74) y solo el 8 % (14) afirma que prevé volver.

Como muestra la Figura 1, las franjas etarias de entre 35 y 44 años y entre 45 y 54 años son las que cuentan con mayor representación: 75 informantes cada una, y constituyen, entre las dos, el 85,7 % de la muestra.

El 74,85 % de las madres encuestadas tiene estudios universitarios, bien a nivel de grado o licenciatura (92) o posgrado (39). Solo una madre tiene un nivel de estudios correspondiente a educación primaria, como se puede ver en la Figura 2.

Figura 1 Edad de las madres

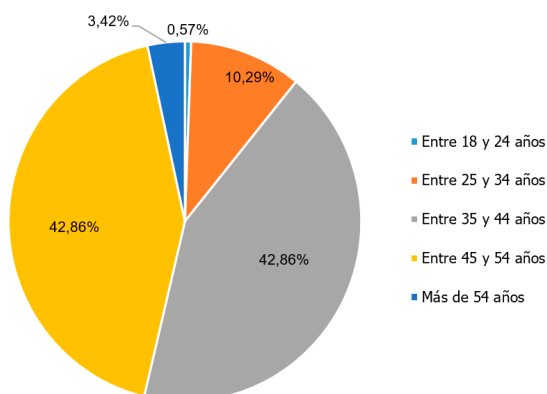


Figura 2 Nivel de estudios de las madres

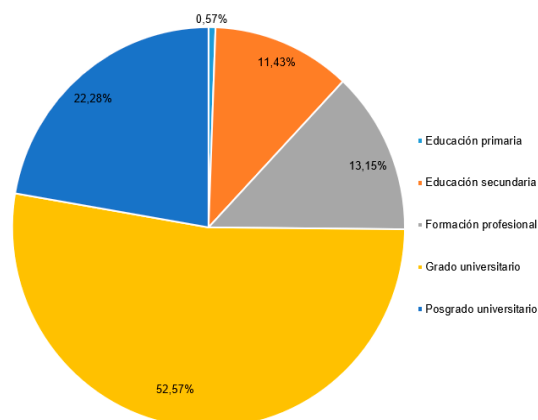
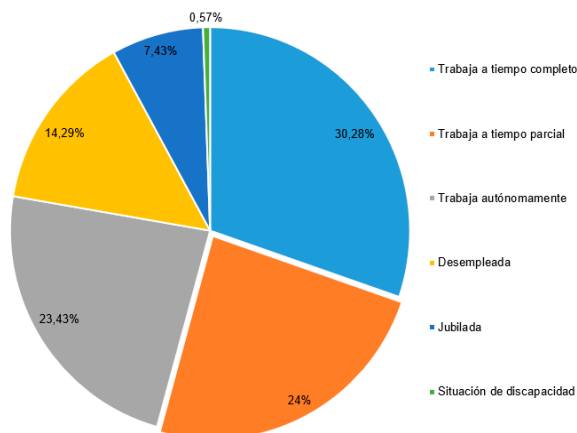


Figura 3 Situación laboral de las madres



Con respecto a la situación laboral, el 77,71 % trabaja, bien a tiempo completo (53), a tiempo parcial (42) o de manera autónoma (41). Como muestra la Figura 3, el 22,29 % restante está desempleadas (25), jubiladas (13) y una en situación de discapacidad.

Hijos

Los hijos de las madres participantes representan tres franjas etarias: una comprendida entre los 10 y los 14 años (65); otra de entre 6 y 9 años (58), y la que corresponde a entre los 15 y los 17 años (52).

Por otra parte, 80 de las madres encuestadas afirma que sus hijos han nacido en Italia, 49 en Venezuela, 23 en otros países hispanohablantes,

18 en España y solo 5 en un país no hispanohablante. El 16 % de los hijos no nacidos en Italia llegaron con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años (28); el 14,85 %, entre los 3 y los 5 años (26), y el 13,71 %, entre los 6 y los 9 años (24). Solo el 4 % llegó a Italia cuando tenía entre 1 y 2 años (7). Solo 8 vivieron en países no hispanohablantes antes de llegar a Italia.

El 35,43 % de las participantes afirma que sus hijos nunca han estado en un país hispanohablante, frente al 34,29 %, que menciona que visitan un país hispanohablante al menos una vez al año. El 18,85 % indica que sus hijos han estado 1 o 2 veces en un país hispanohablante, y el 11,43 % señala que entre 3 y 5 veces.

Todas las informantes afirman residir con sus hijos. El 76,58 % advierte que sus hijos conviven con los dos progenitores (134), el 11,43 % solo con la madre (20), el 10,85 % con sus progenitores y con sus abuelos (19), y el 1,14 % tiene otras situaciones familiares (2).

Desde la perspectiva de las madres, el nivel de competencia lingüística en español de sus hijos es dispar, en cuanto a las diferentes destrezas comunicativas. En la Figura 4 se puede observar cómo el nivel de comprensión y expresión oral reciben mejores calificaciones que las destrezas escritas, especialmente en cuanto a la expresión.

A pesar de esta percepción, el 65,14 % afirma que sus hijos nunca han asistido a clases de español (114) y solo el 10,28 % indica que han asistido desde siempre (18).

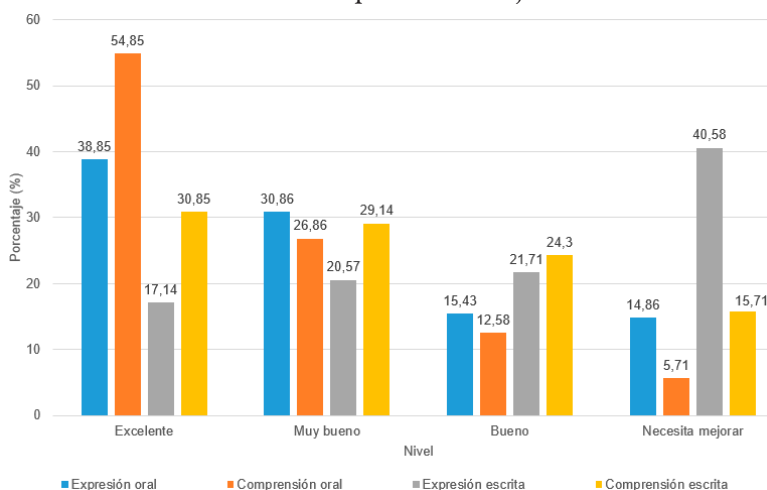
Aspectos éticos

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Nebrija, con el código UNNE-2024-0014, dado que cumple con los estándares y procedimientos de ética con respecto a la participación voluntaria y la protección de datos de los participantes, así como otros datos de la investigación, e incluye la obtención de formularios de consentimiento informado que todos los participantes aceptaron en línea antes de completar el cuestionario.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto desde un punto de vista descriptivo, en términos de frecuencias y porcentajes, como inferencial. Para indagar acerca de las posibles relaciones entre las variables estudiadas, importancia y razones para el mantenimiento del ELH, factores individuales de la madre (edad, nivel de estudios y situación laboral), prácticas lingüísticas desarrolladas en español, frecuencia y tiempo de exposición semanal, se realiza en todos los casos

Figura 4 Percepción de las madres sobre el nivel de español de sus hijos



la prueba ANOVA de un factor. Cuando esta determina diferencias estadísticamente significativas, se aplica la prueba *post hoc* de Tukey, para establecer en qué grupos se encuentran las diferencias. No obstante, es importante señalar que para las variables individuales de las madres no se han podido interpretar los resultados del test de Tukey, porque hay franjas en las que la frecuencia es menor de dos casos para cada una de las variables estudiadas.

Importancia del mantenimiento del español como lengua de herencia

Como muestra la Figura 5, el 85,73 % de las madres considera que el español es muy importante en su familia, el 9,71 % afirma que es importante y solo el 4,56 % restante lo valora como algo, poco o nada importante.

Asimismo, la media de importancia del mantenimiento de la LH en la familia es de 4,79 sobre 5, con una desviación típica de solo 0,594. Las informantes valoraron su grado de acuerdo o desacuerdo con seis posibles razones para el mantenimiento del ELH en una escala Likert de 5 puntos (1 “muy en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”). La Tabla 1 recoge la media y la desviación típica para cada una de las razones aportadas.

Aunque, como muestra la Tabla 1, las seis razones para el mantenimiento del ELH obtienen una

Tabla 1 Razones para el mantenimiento del ELH

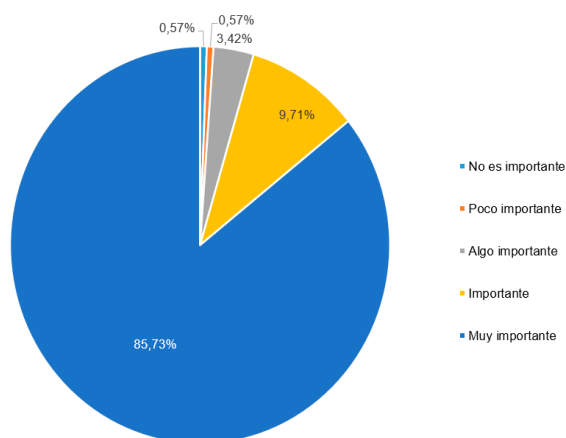
Razones para el mantenimiento del español como lengua de herencia	Media	Desviación típica
Quiero que mi hijo pueda comunicarse mejor con nuestros familiares y amigos hispanohablantes	4,19	1,43
Quiero que mi hijo amplíe sus horizontes y tenga más oportunidades	4,16	1,4
Considero que el español es una ventaja en el mundo laboral	4,09	1,45
Quiero que mi hijo no pierda sus raíces culturales y su identidad	4,09	1,50
Porque el español es una de las lenguas más habladas del mundo	4,02	1,51
Quiero que mi hijo se sienta parte de la comunidad hispanohablante	3,97	1,48

media bastante alta, se puede observar que las dos razones de peso principales son que el hijo pueda comunicarse mejor con sus familiares y amigos hispanohablantes, y que el hijo amplíe sus horizontes y tenga más oportunidades. Como se puede observar, los informantes valoran con la media más baja el deseo de su hijo se sienta parte de la comunidad hispanohablante, única razón que obtiene una media inferior a 4.

Se buscaron posibles relaciones entre la importancia que se da en la familia al mantenimiento de la LH y las razones para dicho mantenimiento. Los resultados de ANOVA revelan que la importancia que se concede al español influye en las razones “Quiero que mi hijo se sienta parte de la comunidad hispanohablante” ($p = 0,15$) y “Quiero que mi hijo no pierda sus raíces culturales y su identidad” ($p = 0,15$).

Para poder determinar qué franjas de importancia del mantenimiento de la LH son las que afectan a estas dos razones, se lleva a cabo la prueba *post hoc* de Tukey, que demuestra que la diferencia para “Quiero que mi hijo se sienta parte de la comunidad hispanohablante” reside entre las participantes que piensan que el mantenimiento de la LH “no es importante” con respecto a las que

Figura 5 Importancia del español en la familia



consideran que es “importante” ($p = 0,16$) y que es “muy importante” ($p = 0,08$).

En el caso de “Quiero que mi hijo no pierda sus raíces culturales y su identidad”, el test de Tukey revela que la diferencia se encuentra entre quienes piensan que el mantenimiento de la LH “no es importante” y quienes piensan que es “algo importante” ($p = 0,19$), “importante” ($p = 0,11$) y “muy importante” ($p = 0,07$).

Contacto con la familia hispanohablante

Se solicitó a las participantes que valorasen, en una escala Likert de 5 puntos, la frecuencia con la que sus hijos mantienen contacto con la familia hispanohablante (1 “nunca” y 5 “muy frecuentemente”). Como se observa en la Figura 6, ninguna de las madres indicó que sus hijos nunca tienen contacto con la familia hispanohablante, y casi la mitad de la muestra señaló que el contacto es muy frecuente.

En relación con los medios de contacto con la familia hispanohablante, la inmensa mayoría de las madres (151) indicó que la forma más frecuente de contacto es videollamada, mientras que en los demás casos utilizan mayoritariamente otros medios, como llamadas, mensajería instantánea o redes sociales.

Contacto con el español en el seno familiar

Para esta sección del cuestionario se utilizó una escala Likert de 5 puntos (1 “nunca” y 5 “muy frecuentemente”), por medio de la cual las madres respondieron acerca de la frecuencia de contacto de sus hijos con el español en relación con la realización de diferentes actividades. Las madres señalaron que hablan con sus hijos en español “muy frecuentemente”, con una media de 4,48 (desviación típica —DT—: 1,03).

Además, se solicitó a las madres que indicasen la frecuencia con la que sus hijos realizan 18 actividades en español. La Tabla 2 recoge la media y la desviación típica para estas actividades que inciden en el mantenimiento del ELH en el seno familiar.

Como se puede observar, la práctica más frecuente es “Conversar sobre la cotidianidad” seguida de “Hacer videollamadas” y “Hablar por teléfono”, “Hacer los quehaceres de la casa” y “Escuchar música o podcasts”.

Además, se hizo la prueba t de Student para determinar si la frecuencia de realización de prácticas lingüísticas en ELH en el seno familiar afecta a la percepción que tienen las madres sobre el nivel de

Figura 6 Frecuencia de contacto con la familia hispanohablante

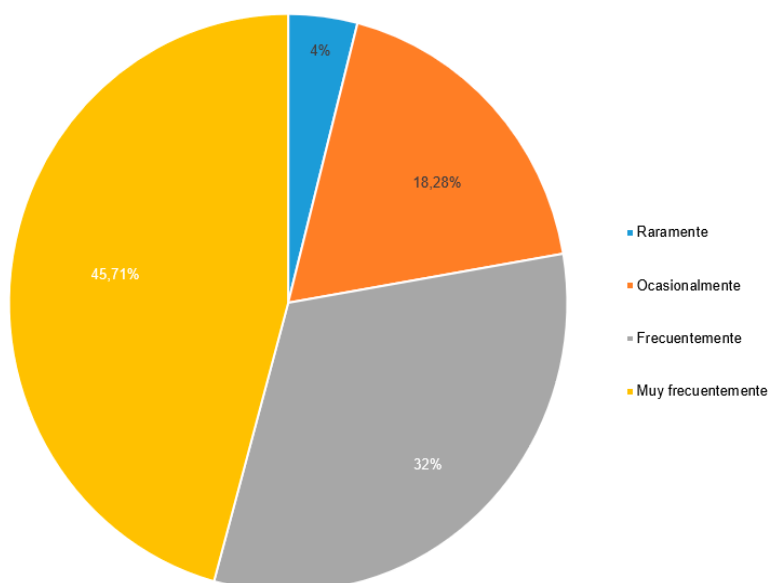


Tabla 2 Prácticas lingüísticas en español

Prácticas lingüísticas en español	Media	dt
Conversar sobre la cotidianidad	4,11	1,26
Hacer videollamadas	3,93	1,17
Hablar por teléfono	3,88	1,20
Cantar canciones	3,84	1,29
Hacer los quehaceres de la casa (limpiar, ordenar, cocinar, etc.)	3,69	1,40
Escuchar música o podcasts	3,56	1,31
Ver películas, series, vídeos	3,47	1,30
Leer libros	3,26	1,34
Jugar	3,11	1,39
Visitar sitios web, blogs, redes sociales	3,09	1,41
Ver la televisión	3,00	1,42
Usar aplicaciones y juegos educativos en línea	2,89	1,43
Escuchar la radio	2,68	1,54
Hacer las tareas de la escuela	2,56	1,61
Escribir correos electrónicos o cartas	2,31	1,30
Leer el periódico o revistas	2,27	1,30
Participar en eventos comunitarios culturales hispanohablantes como, por ejemplo, festivales, ferias, fiestas, conciertos, obras de teatro...	2,11	1,25
Participar en grupos de discusión e intercambio lingüístico para hispanohablantes en las redes sociales	1,91	1,33

14

competencia lingüística de sus hijos en español. Los resultados revelan que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0,000$) y que las madres que realizan más actividades en la LH con sus hijos perciben su nivel de español como más alto en las cuatro destrezas comunicativas.

Frecuencia semanal de contacto con el español

Por último, se preguntó a las informantes cuánto tiempo a la semana dedica su hijo a la realización de una serie de actividades en español. Señalaron la frecuencia para cada actividad en una escala Likert de 5 puntos (1, “nunca lo hace”, 2 “de 15 a 30 minutos a la semana”, 3 “una hora a la semana”, 4 “de dos a tres horas a la semana” y 5 “más de 3 horas a la semana”). La Tabla 3 refleja que las actividades que efectúan con mayor frecuencia semanal son “conversar exclusivamente en español

Tabla 3 Frecuencia semanal de realización de actividades en español

Actividades	Media	dt
Conversar exclusivamente en español en el seno familiar	5,29	1,39
Ver programas de televisión, series, películas y vídeos en español	4,33	1,73
Escuchar la radio, música o podcasts en español	3,70	1,79
Leer libros, periódicos, revistas o cómics (incluso en Internet) en español	3,38	1,74
Escribir mensajes de texto o chatear en español	2,99	1,72
Escribir cartas o correos electrónicos a sus parientes lejanos o amigos en español	1,77	1,36

en el seno familiar” y “ver programas de televisión, series, películas y vídeos en español”.

La prueba *t* de Student muestra que la media de tiempo semanal dedicado a las actividades en LH influye en el nivel de competencia lingüística en LH percibido por las madres (0,000). Cuanto más tiempo dedican semanalmente a estas actividades, mejor es el nivel de competencia en español, según la percepción materna, en las cuatro destrezas comunicativas.

Relación con factores individuales de la madre

Como se ha indicado anteriormente, para las variables analizadas en esta sección no es posible aplicar la prueba *post hoc* de Tukey, porque hay franjas en las que la frecuencia es menor de dos casos para cada una de las variables individuales de las madres analizadas (edad, situación laboral y nivel de estudios). Esto implica que, a partir de los resultados de ANOVA, se pueda mostrar si existe influencia o no de dichas variables individuales en la importancia del mantenimiento del ELH en la familia, las razones para dicho mantenimiento, las prácticas lingüísticas desarrolladas en español en el seno familiar y el tiempo de exposición semanal al español, pero no se puede determinar en qué franjas etarias ni en qué grupos de nivel de estudios y situación laboral de las madres residen las diferencias estadísticas.

No obstante, dado que la muestra estudiada no es representativa ni por su tamaño ni por las técnicas de muestreo empleadas, es importante aclarar que, aunque como se expone a continuación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de ciertos factores individuales, esto no implica necesariamente una relación causal.

Edad de la madre

Los resultados de la prueba ANOVA de un factor muestran que la edad de la madre es un aspecto

influyente tanto en la importancia del mantenimiento del ELH como en las prácticas lingüísticas desarrolladas en español con sus hijos y el tiempo de exposición semanal de los mismos al español.

La edad de la madre no afecta ninguna de las razones para el mantenimiento del ELH, pero sí la importancia del mantenimiento de la LH en la familia ($p = 0,000$). En cuanto a las prácticas lingüísticas desarrolladas en español con sus hijos, la edad de la madre influye en la media total de frecuencia de realización de actividades en LH ($p = 0,022$) y en las siguientes prácticas: “Escuchar música o podcast” ($p = 0,012$), “Hablar por teléfono” ($p = 0,012$), “Hacer videollamadas” ($p = 0,002$), “Cantar canciones” ($p = 0,014$). Asimismo, influye en el tiempo de exposición semanal al español en cuanto a la práctica de “Ver programas de televisión, series, películas, vídeos en español” ($p = 0,027$).

Situación laboral de la madre

Los resultados de ANOVA demuestran que la situación laboral de la madre influye en la importancia del mantenimiento de la LH en la familia ($p = 0,001$), aunque no en las razones para dicho mantenimiento. La única práctica lingüística que se ve afectada por la situación laboral materna es “Conversar sobre la cotidianidad” ($p = 0,007$).

Como era esperable, la media total de exposición de tiempo semanal al español también se ve influida por la situación laboral de la madre ($p = 0,048$), así como el tiempo dedicado a “Escuchar la radio, música o podcasts en español” ($p = 0,021$).

Nivel de estudios de la madre

El nivel de estudios de la madre influye en la importancia de la LH en la familia (0,000), en la media total de las razones para el mantenimiento de la LH (0,006) y en la importancia concedida a las siguientes razones: “Quiero que mi hijo pueda comunicarse mejor con nuestros familiares y amigos hispanohablantes” ($p = 0,002$), “Quiero que

mi hijo se sienta parte de la comunidad hispanohablante" ($p = 0,008$), "Quiero que mi hijo no pierda sus raíces culturales y su identidad" ($p = 0,06$), "Quiero que mi hijo amplíe sus horizontes y tenga más oportunidades" ($p = 0,08$) y "Porque el español en una de las lenguas más habladas del mundo" ($p = 0,28$).

La variable "nivel de estudios de la madre" también afecta a la "Frecuencia con la que habla en español con su hijo" ($p = 0,007$), "Hablar por teléfono" ($p = 0,016$), "Leer libros" ($p = 0,010$), "Hacer las tareas de la escuela" ($p = 0,003$) y "Conversar sobre la cotidianidad" ($p = 0,007$), y al tiempo semanal dedicado a "Escuchar la radio, música o podcasts en español" ($p = 0,040$).

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar los factores que influyen en el mantenimiento del ELH en el seno familiar en niños y jóvenes hispanohablantes entre los 6 y los 17 años residentes en Italia, desde la percepción de las madres como informantes, con la intención de aportar nuevos datos sobre el mantenimiento del ELH en Italia, ya que hasta ahora existen pocos estudios en torno a este tema en este país.

El nivel de importancia que los progenitores dan a la LH es relativamente proporcional a las razones que estos tienen para promover el mantenimiento de esta en el seno familiar. La investigación realizada por Hernández Gallego y Doquin de Saint-Preux (2024) coincide con los resultados de esta investigación, al aseverar que las percepciones favorables de las familias hacia la LH resultaron en un aumento del caudal lingüístico (*input*) que los niños recibieron y esto tuvo una consecuencia positiva en el mantenimiento y la competencia lingüística en español. Se comprobó que entre las razones de peso está el deseo de que el hijo pueda comunicarse mejor con sus familiares y amigos hispanohablantes, y que amplíe sus horizontes y tenga más oportunidades. Por ello, las madres promueven mantener el contacto con los familiares y amigos en los países de

origen, y privilegian el uso de medios de comunicación como videollamadas o mensajería instantánea.

Además, los resultados de este estudio proporcionan una visión detallada de las prácticas lingüísticas utilizadas por las madres para mantener el ELH en el seno familiar en Italia. Las prácticas más comunes incluyen conversar sobre la cotidianidad, hacer videollamadas, hacer los quehaceres de la casa (limpiar, ordenar, cocinar, etc.) en español, entre otras, mientras que participar en eventos comunitarios culturales hispanohablantes y leer periódicos o revistas en español son menos frecuentes. Estos hallazgos concuerdan con estudios previos realizados en contextos similares, lo que sugiere la persistencia de patrones lingüísticos consistentes en la preservación del ELH en la diáspora hispanohablante.

Investigaciones precedentes, como la DeMelo (2014) en Montreal o la de Montgomery (2016) en Texas, revelan una situación similar a la del contexto italiano del presente estudio. Sin embargo, Romanowski (2021), en su estudio en Melbourne, resalta el dinamismo de las prácticas lingüísticas en los HH polacos, mostrando una gran variedad de uso de prácticas lingüísticas, donde se observan ciertas discrepancias entre las declaraciones y los comportamientos lingüísticos reales.

Aunque es difícil precisar la cantidad de exposición requerida (cantidad de prácticas lingüísticas y frecuencia de estas) para preservar una LH (Montrul, 2008, p. 99), es innegable que las acciones lingüísticas llevadas a cabo por las familias, como el uso del idioma y el comportamiento lingüístico de los miembros del hogar, desempeñan un papel fundamental en el fomento del desarrollo de la LH y la competencia lingüística de los hijos.

Como se ha expuesto, la edad de la madre influye en la importancia que se le da al mantenimiento de la lengua, aunque no se puede afirmar que exista una relación de causalidad, debido a la no representatividad de la muestra analizada. En este estudio, la mayoría de las madres están entre

las franjas etarias de entre los 35 y los 44 años (42,86 %) y la franja etaria de entre los 45 y los 54 años (42,86 %). Por tanto, concluimos que las madres entre los 35 y los 54 años muestran una alta valoración del ELH como recurso comunicativo, cultural y profesional, y estiman que su mantenimiento y transmisión es importante.

Estos hallazgos subrayan la complejidad de los factores que influyen en las prácticas lingüísticas en el hogar y resaltan la importancia de tomar en cuenta múltiples variables en el estudio del mantenimiento del ELH. No se han encontrado estudios previos que tengan en cuenta la edad de los progenitores, por lo que sería conveniente contemplar esta variable en futuras investigaciones, para seguir indagando al respecto.

Por otro lado, el nivel de estudios de las madres emerge como un factor significativo que influye en la importancia del ELH y en las razones para mantenerlo en la familia. Las madres con mayor nivel educativo tienden a valorar más la importancia del español en la identidad cultural y comunicativa de sus hijos, contrarrestando así posibles presiones de asimilación lingüística. Estos hallazgos respaldan la idea de que el capital cultural de las madres, incluida su formación académica, desempeña un papel crucial en la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura. Este factor no ha sido estudiado directamente en los estudios citados; sin embargo, Fishman (1965) encontró que los padres más educados utilizaban menos el yiddish en casa, lo que sugiere que la educación puede influir en la preservación de una lengua minoritaria. No obstante, conviene tener en cuenta la variabilidad del contexto en los distintos estudios, la época en la que se han realizado y el prestigio social de las lenguas implicadas.

A su vez, Houle (2011) también señala una correlación negativa entre la transmisión de la LH y la educación de las familias, argumentando que los padres tienden a priorizar la lengua dominante o de prestigio social por preocupaciones sobre el

futuro académico y profesional de sus hijos. En la presente investigación, el nivel de estudios de las madres que respondieron al cuestionario es alto: el 74,85 % posee estudios universitarios (131 informantes), por lo que se puede presumir que la influencia en este caso es positiva, beneficiando a las razones de mantenimiento de la LH. Estos datos son consistentes con los de Lu (2007), que muestra que, en una comunidad china en Estados Unidos, los niños cuyos progenitores tenían una mayor educación eran más propensos a hablar chino con fluidez y estaban más interesados en mantener y aprender la LH.

No obstante, en la muestra analizada en el presente estudio hay un sesgo importante en cuanto al nivel de estudios, pues la mayoría de las madres encuestadas cuentan con titulaciones universitarias, como ya sucedía en estudios precedentes, como el de Intke-Hernandez (2023). Por lo tanto, es conveniente interpretar los resultados con cautela, ya que no es posible afirmar que las relaciones encontradas sean causales. Sin embargo, creemos que en nuestra investigación el grado de importancia que se le da a la LH resulta un factor que, sumado al alto nivel de estudios de las madres, contribuye positivamente al mantenimiento del ELH en el seno familiar.

El presente estudio contribuye al escaso cuerpo de investigación sobre el mantenimiento del ELH en Italia y proporciona una base sólida para futuras investigaciones en este campo. En este trabajo, solo se ha considerado la visión materna por el acceso disponible a la muestra objeto de estudio y por la comparabilidad con investigaciones previas centradas en las madres (Intke-Hernandez, 2023; Kheirkhah y Cekaite, 2015; Kown, 2017; Park, 2019). No obstante, en estudios posteriores convendría recoger datos sobre la visión paterna para contrastar los resultados desde ambas perspectivas. Además, sería útil desarrollar metodologías mixtas que combinen la recopilación de datos cuantitativos con cualitativos, por ejemplo, a través de entrevistas en profundidad con las familias y los HH, para obtener una comprensión más completa

de los factores que influyen en la preservación del ELH en diferentes contextos diaspóricos.

Referencias

- Abdelilah-Bauer, B. (2020). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas* (3.ª ed.). Morata.
- Acosta Corte, A. (2013a). *Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas*. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf
- Acosta Corte, A. (2013b). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En Camino hacia el plurilingüismo* (vol. 1), 28-29 de septiembre de 2012, Madrid, España. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf
- Alessandrini, S. (2022). Politiche linguistiche familiari: interazione e trasmissione intergenerazionale nelle/delle lingue e culture d'origine in famiglie provenienti dall'Africa francofona. *Educazione Interculturale*, 20(2), 62-73. <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/download/15854/14964/61055>
- Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. (2015). *Spanish as a heritage language in the United States. The State of the Field*. Georgetown University Press.
- Carreira, M. M. y Rodríguez, R. (2011). Filling the void: Community Spanish language programs in Los Angeles serving to preserve the language. *Heritage Language Journal*, 8(2), 156-171. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.2.1>
- Ceccoli, F. (2020). Reconstructing the experiences of child language brokering: A focus on the socio-emotional impact of the practice. *The Translator*, 27(2), 216-232. <https://doi.org/10.1080/13556509.2020.1864894>
- Crafter, S. e Iqbal, H. (2021). Child language brokering as a family care practice: Reframing the 'parentified child' debate. *Children & Society*, 36(3), 400-414. <https://doi.org/10.1111/chso.12485>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?

Sprogforum, 7(19), 15-20. <https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>

- DeMelo, N. (2014). ¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal [Memoria de máster]. Universidad de Montreal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11701/DeMelo_Nicole_2014_memoire.pdf
- Doquin de Saint Preux, A. (2024). *Introducción a la metodología de la investigación en lingüística aplicada*. Arco/Libros.
- Firpo, E. y Sanfelici, L. (2018). Spagnolo lingua di origine e *Italstudio* in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico. En C. M. Coonan, A. Bier y E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 83-93). Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/006>
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2(9), 32-70. <https://doi.org/10.1515/ling.1964.2.9.32>
- Fishman, J. A. (1965). *Yiddish in America. Socio-linguistic description and analysis*. Indiana University.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Galper, A., Wigfield, A. y Seefeldt, C. (1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities. *Child Development*, 68(5), 897-907. <https://doi.org/10.2307/1132040>
- Gibbons, J. y Ramírez, E. (2004). *Maintaining a minority language. A case study of Hispanic teenagers*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597428>
- Hernández Gallego, M. A. y Doquin de Saint-Preux, A. (2024). The transmission of Spanish as a heritage language in Australia. A preliminary retrospective overview of individual maintenance factors in adult speakers. *Australian Review of Applied Linguistics*. (Online first publication). <https://doi.org/10.1075/aral.23039.her>
- Houle, R. (2011). Transmission intergénérationnelle des langues immigrantes au Canada, 1981 et 2006. *Tendances sociales canadiennes*, 92, 3-13.

- Intke-Hernandez, M. (2023). Multilingüismo en Finlandia. La agencia humana de las madres inmigrantes en la socialización de las lenguas de herencia. *Boletín de Filología*, 58(2), 195-224. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000200195>
- Kheirkhah, M. y Cekaite, A. (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent-child interactions. *Multilingua*, 34(3), 319-346. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *Natural approach. Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Kwon, J. (2017). Immigrant mothers' beliefs and transnational strategies for their children's heritage language maintenance. *Language and Education*, 31(6), 495-508. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1349137>
- Lu, X. (2007). *Motivational orientations in Chinese learning—Heritage and non-heritage college students in the United States* [Tesis doctoral]. Universidad de Búfalo.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Merino, B. J. (1983). Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(3), 277-294. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(83\)90023-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(83)90023-0)
- Montgomery, K. (2016). *La vitalidad lingüística del español como lengua de herencia: motivaciones y estrategias de familias bilingües en Texas* [Tesis de doctorado]. University of Houston. <http://hdl.handle.net/10657/1703>
- Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field. *Second Language Research*, 24(4), 487-506. <https://doi.org/10.1177/0267658308095738>
- Moreno Fernández, F. (2023). Nociones sobre lenguas de herencia. Dirigidas al profesorado de español. En S. Bailini, M. V. Calvi y E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales*. II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Italia CELEI. Instituto Cervantes de Milán. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/milan_2023.htm
- Muñoz Molina, A. (2006). Horas decisivas: el español en los Estados Unidos. En J. M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 61-66). Círculo de Lectores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7590172>
- North, X. (2006). Transmettre la langue. *GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale)*, 3, 61-66. <https://gerflint.fr/Base/chili3/northes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural —UNESCO— (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO París, 2 de noviembre de 2001. https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/30.pdf
- Park, M. Y. (2019). Challenges of maintaining the mother's language: Marriage-migrants and their mixed-heritage children in South Korea. *Language and Education*, 33(5), 431-444. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1582662>
- Pérez-Leroux, A., Cuza, A. y Thomas, D. (2011). From parental attitudes to input conditions: Spanish-English bilingual development in Toronto. En K. Potowski, K. y J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth. Spanish in English-speaking societies* (pp. 149-176). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.42.10per>
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Portes, A. y Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269-294. <https://doi.org/10.2307/2673171>
- Reyhner, J. y Tennant, E. (1995). Maintaining and renewing native languages. *Bilingual Research Journal*, 19(2), 279-304. <https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10668606>
- Ricœur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Romanowski, P. (2021). A deliberate language policy or a perceived lack of agency: Heritage language maintenance in the Polish community in Melbourne. *International Journal of Bilingualism*, 25(5), 1214-1234. <https://doi.org/10.1177/13670069211000850>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>

- Suarez, D. (2002). The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512-530. <https://doi.org/10.1080/01434630208666483>
- Valdés, G. (1996). *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. Teachers College Press.
- Valdés, G. (2014). Heritage language students: Profiles and possibilities. En T. G. Wiley, T. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore y N. Liu (Eds.), *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States* (pp. 27-35). Routledge.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Velázquez, I. (2009). Intergenerational Spanish transmission in El Paso, Texas: Parental perceptions of cost/benefit. *Spanish in Context*, 6(1), 69-84. <https://doi.org/10.1075/sic.6.1.05vel>
- Velázquez, I. (2013). Mother's social network and family language maintenance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 189-202. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.720984>
- Zentella, A. C. (1997). Latino youth at home, in their communities, and in school: The language link. *Education and Urban Society*, 30(1), 122-130. <https://doi.org/10.1177/0013124597030001008>

GRADO DE APERTURA Y ADQUISICIÓN VARIABLE EN UNA SEGUNDA LENGUA: VARIACIÓN DE (-s) EN SAN ANDRÉS

DEGREE OF OPENNESS AND VARIABLE ACQUISITION IN L2: (-s) VARIATION IN SAN ANDRÉS ISLAND

DEGRÉ D'OUVERTURE ET ACQUISITION VARIABLE DANS UNE LANGUE SECONDE : LA VARIATION DU (-s) À SAN ANDRÉS

GRAU DE ABERTURA E AQUISIÇÃO DE VARIÁVEIS EM UM SEGUNDO IDIOMA: VARIAÇÃO DE (-s) EM SAN ANDRÉS

John E. Rueda Chaves

Profesor de cátedra, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

jrueda@colmex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9397-161X>

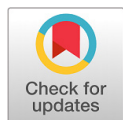
Alex Ortega Ortega

Profesor de tiempo completo ocasional, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia.

alasturias82@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8225-2866>

Este artículo es producto del análisis de datos realizado en el marco del proyecto "Fonología variable en el español en contacto con el criollo sanandresano: niveles infrasegmental y suprasegmental", con número de radicado E5371-2021. El proyecto se llevó a cabo con el auspicio del Programa Nacional de Estímulos Portafolio 2021 del Ministerio de Cultura de la República de Colombia, en el periodo comprendido entre septiembre de 2021 y abril de 2022.



RESUMEN

La variación de (-s) en contextos de bilingüismo presenta un grado de complejidad en el que convergen distintas áreas del saber. En este trabajo se estudia la sibilante en coda silábica en el español de San Andrés como segunda lengua, para dilucidar parte de los cuestionamientos que surgen de una variedad poco explorada que correlaciona multiplicidad de factores. Esta variable se ha empleado en la diferenciación de diasistemas, la clasificación de áreas dialectales y, en el caso de una segunda lengua, en la determinación de la adquisición de la norma sociolingüística. Se analizan 3600 casos extraídos de conversaciones semidirigidas obtenidas de 36 hablantes bilingües criollo-español. Los resultados evidencian que la variedad estudiada favorece la forma fiel al léxico. La variación de (-s) está restringida por el grado de apertura, por evitar la heterosilabicidad vocálica y revela tendencias sociolingüísticas reportadas previamente. La reagrupación de la muestra reveló datos que coinciden con variedades del español de Colombia, lo cual se relaciona con la adquisición de los patrones de variación para (-s) propios de una variedad meta.

Palabras clave: adquisición de segunda lengua, bilingüismo, sociolingüística, variación fonética

ABSTRACT

The variation of (-s) in bilingual contexts shows a degree of complexity in which different fields of knowledge converge. This work studies the sibilant consonant in the syllable coda in San Andres Island Spanish learnt as a second language, aiming to elucidate some of the questions that arise from a little-explored variety in which multiple factors correlate. This variable has been used to differentiate diasystems, to classify dialectal areas, and, in the case of second languages, to determine the acquisition of sociolinguistic norms. 3600 cases were analyzed, extracted from semi-structured interviews with 36 bilingual Creole-Spanish speakers. Results

Recibido: 2023-11-23 / Aceptado: 2024-07-15 / Publicado: 2025-01

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355577>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

show that the variety under study favors the form close to the lexicon. The (-s) variation is restricted by the degree of openness and by avoiding vocalic heterosyllabicity, and it evinces sociolinguistic trends that had been previously reported. Regrouping the sample revealed data that match Colombian Spanish varieties, which is related to (-s) variation pattern acquisition belonging to a target variety.

Keywords: second-language acquisition, bilingualism, sociolinguistics, phonetic variation

RÉSUMÉ

La variation de (-s) dans des contextes bilingues présente un degré de complexité dans lequel convergent différents domaines de connaissance. Cet article étudie la sibilante dans la coda syllabique en espagnol comme langue seconde de San Andrés, afin d'élucider certaines questions qui se posent à propos d'une variété peu explorée en corrélation avec une multiplicité de facteurs. Cette variable a été utilisée dans la différenciation des diasystèmes, la classification des aires dialectales et, dans le cas d'une seconde langue, dans la détermination de l'acquisition de la norme sociolinguistique. Un total de 3600 cas tirés de conversations semi-dirigées obtenues auprès de 36 locuteurs bilingues de créole-espagnol ont été analysés. Les résultats montrent que la variété étudiée favorise la forme lexicalement fidèle. La variation de (-s) est limitée par le degré d'ouverture, l'évitement de l'hétérosyllabité vocalique et révèle des tendances sociolinguistiques déjà signalées. Le regroupement de l'échantillon a révélé des données correspondant à des variétés de l'espagnol colombien, ce qui est lié à l'acquisition de modèles de variation pour (-s) caractéristiques d'une variété cible.

Mots-clés : acquisition d'une langue seconde, bilinguisme, sociolinguistique, variation phonétique

RESUMO

A variação do (-s) em contextos bilíngues apresenta um grau de complexidade em que convergem diferentes áreas do conhecimento. Este artigo estuda a sibilante em coda silábica no espanhol de San Andrés como segunda língua, a fim de elucidar algumas questões que surgem de uma variedade pouco explorada correlacionando uma multiplicidade de fatores. Essa variável tem sido usada na diferenciação de diassistemas, na classificação de áreas dialetais e, no caso de uma segunda língua, na determinação da aquisição da norma sociolinguística. Foram analisados 3.600 casos de conversas semidirigidas obtidas de 36 falantes bilíngues crioulo-espanhol. Os resultados mostram que a variedade estudada favorece a forma lexicalmente fiel. A variação de (-s) é restrita pelo grau de abertura, pela evitação da heterossilabidade das vogais e revela tendências sociolinguísticas relatadas anteriormente. O reagrupamento da amostra revelou dados correspondentes a variedades do espanhol colombiano, o que está relacionado à aquisição de padrões de variação para (-s) característicos de uma variedade-alvo.

Palavras-chave: aquisição de segunda língua, bilinguismo, sociolinguística, variação fonética

Introducción

La isla de San Andrés está ubicada en el mar Caribe a 480 km de Colombia. La comunidad posee un estatus especial, dada su compleja configuración sociolingüística devenida de los acontecimientos históricos que concurrieron en la concesión de la soberanía a Colombia. Desde entonces, se generó una creciente integración social a partir de la convivencia de diversos grupos: 1) los nativos raizales hablantes del criollo, 2) los colombianos continentales y 3) los inmigrantes de Oriente Medio (Andrade, 2006; Decker y Keener, 2001; Meisel, J., 2016; O'Flynn, 2002).

Los eventos sociohistóricos propiciaron la coexistencia del criollo, el español y el inglés, dando paso a fenómenos de contacto lingüístico como la situación de diglosia predominante entre el criollo y español. En ese escenario, el criollo se instituye en la lengua materna, de funcionalidad en ámbitos familiares, informales e intragrupal, y en representante de la identidad raizal. Por su parte, el español tiene el estatus de lengua oficial, usada para la economía y la enseñanza, funcional para la comunicación intergrupal (Abouchaar *et al.*, 2002; Andrade, 2006; Decker y Keener, 2001; Dittmann, 2008; Morren, 2001; Moya, 2014; O'Flynn, 2002).

El estatus oficial del español y la permanencia de continentales en la isla consolidan un perfil multidialectal constituido de distintas variedades del español de Colombia, tanto en los grupos de inmigrantes del continente como en los hablantes de criollo (Bartens, 2005; Edwards, 1970; Moya, 2014; Rueda, 2013a). Esta complejidad, propia del estatus multilingüe y multidialectal, da paso a varios cuestionamientos sobre el español de la isla. En ese sentido, surge el interrogante de si se puede hablar de un español de San Andrés (ESA) como variedad que guarda cierta "unidad". Es ahí donde los patrones de variación de (-s) toman interés como punto de partida para resolver este punto. De esta manera, el artículo trata la variación de la sibilante en coda silábica en el español como segunda lengua (L2) en bilingües sanandresanos.

El ordenamiento cuantitativo de las variantes de la sibilante podría arrojar algunas respuestas a dicho interrogante, sobre todo porque (-s) se establece en uno de los referentes a la hora de caracterizar variedades del español (Montes, 2000; Moreno Fernández, 1993; Samper, 2001; Rueda, 2013b; Vida Castro *et al.*, 2023).¹ Por otro lado, la variación también lleva a reflexionar sobre si se está ante una variedad divergente con varios "modelos fonéticos", como lo apunta Edwards (1970, p. 247). Si la divergencia se confirma, tomaría fuerza el planteamiento de la coexistencia de distintas gramáticas en una misma comunidad de habla (Anttila, 2004; Cutillas, 2004; Labov *et al.*, 2016; Meisel Roca, 2021).

Asimismo, surge la necesidad de desentrañar la complejidad de la variación en la L2, dado que las investigaciones lingüísticas sobre San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en su mayoría, son de vieja data y se han interesado en describir la situación multilingüe. De la misma forma, en la literatura sobre la adquisición de una L2, los trabajos de variación son pocos si se considera el vasto número de estudios orientados hacia un tratamiento tradicional.

Los estudios revisados sobre variación en contextos bilingües reportan: 1) la adquisición de variables lingüísticas como parte de la norma de la lengua dominante o meta (Gaftér y Horesh, 2019; Geeslin y Gudmestad, 2008; Hansen, 2008; Howard *et al.*, 2006; Regan, 1996; Restrepo, 2022), las cuales pueden ser usadas como marcadores de integración e identidad (Davidson, 2021; Gaftér y Horesh, 2019; Hansen, 2008; Regan, 1996); 2) la no adquisición

1 El estatus del ESA es otra arista importante en la discusión sobre el tipo de variedad del español a la que pertenece, asunto que puede resolverse con el estudio sociolingüístico de (-s). Los intentos por caracterizar las hablas de Colombia han ido en dos direcciones, lo que genera indeterminación: 1) la completa exclusión de esta variedad en la clasificación dialectal de Colombia, y 2) el señalamiento del español de sanandresanos en Barranquilla como caribeño por parte de Rodríguez (2005b), sin detallar los criterios que sustentan este planteamiento.

de la variación lingüística, causada por un aprendizaje de la L2 en contextos educativos caracterizados por el grado de formalidad (Howard, 2005); y 3) el efecto del contexto segmental sobre variables fonológicas (Davidson, 2021; Hansen, 2008). Estas perspectivas conducen a la pregunta de si los patrones del ESA evidencian comportamientos de L2 adquiridas en contextos sociolingüísticos, lo cual presupone el conocimiento sobre el uso de las formas variables (Flores y Rinke, 2019; Hansen, 2008).

El estudio de la variación de (-s) en el ESA, además de establecer las restricciones fónicas y sociales que tienen lugar, también contribuye al esclarecimiento de su estatus en un escenario sociolingüístico complejo. Asimismo, permite dilucidar el lugar que ocupa esta variedad con respecto al español de Colombia y el Caribe.

Los resultados del estudio posicionan al ESA como una variedad que tiende por las formas fieles al léxico (véase apartado “ESA: una variedad fiel al léxico”). Las variantes están restringidas fonotáctica y socialmente, es decir, están condicionadas por el grado de apertura de los segmentos, por evitar la heterosilabidad vocálica (véase apartado “La variación de (-s) restringida por el grado de apertura”) y se alinea con tendencias tales como el *principio de conformidad lingüística* en las mujeres y la autocorrección (véase apartado “El principio de conformidad lingüística en las mujeres y la autocorrección”). El peso cuantitativo del factor tipo de español prueba la adquisición de patrones de variación correspondientes a dialectos continentales (véase apartado “Divergencia en el español de San Andrés”). El ordenamiento cuantitativo y otros factores sociolingüísticos relacionados con su complejidad no permiten clasificar al ESA como una variedad del Caribe y no son suficientes para validar la hipótesis de la divergencia propuesta por Edwards (1970) (véase apartado “Discusión y consideraciones finales”).

Marco teórico

Geeslin y Gudmestad (2008) plantean que la investigación de la variación en una L2 comprende

la intersección de varias disciplinas; este trabajo adopta dicho enfoque multidisciplinar, dada la complejidad que entraña el tópico del trabajo. Se recurre a la sociolingüística variacionista como la disciplina interesada por la relación lengua-sociedad que incorpora la cuantificación para dar cuenta de la variación (Labov, 1971, 1984; Poplack, 1993; Silva-Corvalán y Arias, 2017). También se retoma la fonología variable, en tanto corriente que estudia empíricamente las representaciones sociales de los sonidos en el uso de la lengua, para así establecer las relaciones entre restricciones fónicas y sociales (Martín Butragueño, 2014). Asimismo, la teoría de la optimalidad (TO) sirve como marco que se adecúa a los datos de variación lingüística (Martín Butragueño, 2002). Este modelo evalúa las formas subyacentes en paralelo, mediante restricciones jerarquizadas, para elegir un candidato óptimo (Kager, 1999; Prince y Smolensky, 2004). Cada uno de estos enfoques permite explicar y modelar la variación fónica en el ESA, jerarquizando desde lo cuantitativo y lo teórico los factores y las restricciones implicadas en este fenómeno.

Por último, es necesario el contacto lingüístico como programa de investigación (Matras, 2009; Poplack, 1993) que se interesa por el estudio de los procesos lingüísticos que devienen de la interacción de dos o más lenguas (Poplack, 1993; Thomason, 2001, 2020; Weinreich, 1963). Desde esta perspectiva, la adquisición de patrones de variación por parte de hablantes de la muestra es un proceso suscitado por el contacto con continentales que repercute en la adquisición de la competencia sociolingüística de una variedad.

Metodología

El estudio es de tipo mixto, tal y como se plantea para los trabajos en el marco de la sociolingüística variacionista (Silva-Corvalán y Arias, 2017). Los participantes de este estudio fueron 36 sanandresanos residentes en la isla, que sobrepasaron el 0,025 % que se establece como el criterio para la representatividad en la sociolingüística (Hernández

Tabla 1 Muestra del estudio según variables preestratificadoras

Variables	Nivel educativo 1		Nivel educativo 2		Nivel educativo 3		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Generación I	2	2	2	2	2	2	
Generación II	2	2	2	2	2	2	
Generación III	2	2	2	2	2	2	
Total	6	6	6	6	6	6	36

y Almeida, 2005; Labov, 2006). El total de la muestra recolectada se estimó con base en el 0,025% de 48 299 habitantes reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018) como el total de la población de San Andrés.

Los hablantes de la muestra son raizales bilingües secuenciales o tardíos que tienen al español como L2. “Raizal” se refiere a un miembro de una comunidad étnica colombiana asentada en el departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. El grupo se caracteriza por la conservación del criollo y una identidad cimentada en sus raíces africanas, europeas y caribeñas (Moya, 2014).

Para llevar a cabo la investigación, se partió de un muestreo por cuotas, con fijación uniforme, preestratificado según tres factores sociales: edad (Generación I: 21-34 años; Generación II: 35-54 años; Generación III: 55 años o más), género (masculino; femenino) y nivel educativo (nivel 1: sin educación formal, con educación primaria o secundaria; nivel 2: educación técnica o preuniversitaria, y nivel 3: educación universitaria o superior). La Tabla 1 ilustra la estratificación de la muestra.

El corpus se constituyó a partir de entrevistas semidirigidas de mínimo 40 minutos (Silva-Corvalán y Arias, 2017; Tagliamonte, 2006). Se extrajeron 3600 casos de realizaciones del segmento /-s/ (100 por hablante), constatados con el *software* de uso libre Praat versión 6.3.20 (Boersma y Weenink, 2023). También se efectuó un análisis de regresión escalonada (análisis *step-up/step-down*) con el *software* de uso libre R versión 4.2.2 (R Core Team, 2022) y la herramienta de uso libre Rbrul versión 3.1.6 (Johnson, 2022).

Los valores para cada una de las variantes se obtuvieron oponiéndolas entre sí: primero se opuso [s] con las realizaciones [ʰ] y [Ø]. Luego, [ʰ] con [s] y [Ø], y por último, [Ø] vs. [s] y [ʰ]. De esta forma, se construyó un modelo que contiene los factores que significativamente inciden en la variación de la sibilante.

Teniendo en cuenta el perfil multidialectal de la isla, el permanente contacto de los hablantes con otros grupos sociales y sus variedades, y las observaciones hechas por Edwards (1970) sobre la divergencia en el español de los sanandresanos, la muestra se postestratificó a partir de una variable denominada provisionalmente “tipo de español hablado”. Esta etiqueta no es concluyente y no consolida a cualquiera de las posibles L2 existentes en San Andrés como una gramática (en términos de Anttila, 2004, Cutillas, 2004, y Labov *et al.*, 2016) planteada a partir de la observación y descripción de una sola variable lingüística. Mas bien, es una manera de acercarse a la hipótesis de la divergencia, conjeturando sobre un comportamiento diferenciado en cuanto a la variación de (-s).

En la Tabla 2 se proponen tres grupos cuya variedad adquirida tuvo como meta un dialecto del español. La división se realizó a partir de notas de campo, la intuición de los investigadores y su percepción de los dialectos del español de Colombia como hablantes nativos de la variedad de Barranquilla. Es común que al escuchar el español de algunos bilingües con criollo como L1 y español como L2, se pueda pensar, por ejemplo, que “esa persona suena como alguien de Bogotá” (Franco, 2019, p. 112).

Tabla 2 Variable tipo de español hablado en San Andrés

Tipo	Habla ntes	
	Hombres	Mujeres
Español costeño como variedad adquirida (ECOS)	3	4
Español de Bogotá como variedad adquirida (EBOG)	6	6
Español con interferencia del criollo como variedad producida (EIC)	6	7

Esta configuración es inicial, pero atiende aspectos como el hecho de que una persona pudo haber adquirido un español de alguna zona de Colombia y lo mantenga como L2.

La organización contemplada en esta variable postestratificatoria también toma en cuenta el contacto dialectal. Se asume que el ESA como L2 diverge en variedades del español colombiano que el hablante tuvo como meta en su proceso de adquisición (Hansen, 2008, p. 251). De la misma forma, se considera la variedad que posee fenómenos de interlengua. En ese sentido, se justifica examinar los datos al margen de este factor.

Desde la perspectiva ética, la investigación siguió los protocolos del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación de la Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (Decanato de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras, 2023). En ese sentido, el proyecto, los instrumentos y el consentimiento informado se sometieron a una revisión expedita obligatoria para obtener la autorización de dicho comité. El consentimiento informado de los participantes se consiguió después de la lectura, manifestación de estar de acuerdo y posterior firma por parte del hablante.

Resultados. ESA: una variedad fiel al léxico

Rueda (2013a) reporta la existencia de nueve variantes de (-s) identificables acústicamente ([s], [z], [ʃ], [ʒ], [h], [ɦ], [α], [Ø] y [ʔ]). Para el análisis de regresión escalonada, se contempló el continuo

de lenición [s] > [ɦ] > [Ø], cuya forma más probable es la sibilante [s]. Este mismo grupo de predictores también se reporta en un estudio de variación de (-s) en hablantes raizales del español (Franco, 2019, p. 105).

La Tabla 3 muestra los resultados de la regresión escalonada que opuso a la variante [s] con las realizaciones [ɦ] y [Ø].

La forma fiel al léxico —es decir, [s]— posee un *input* que evidencia la alta probabilidad de su elección ($p = 0,705$). Este patrón muestra una clara ventaja

Tabla 3 Regresión escalonada de la variación de (-s)

Variación (-s)			
<i>Input</i> prob.	0,705		
Total N	3600		
	F.w	%	N
Tipo de consonante	2,69e-58		
A ₀	0,458	58,5	756
A _f	0,246	40	100
A _p	0,215	38,6	158
A _{máx}	0,164	35,2	122
Tipo de vocal	2,69e-58		
Periférica alta	0,635	58,8	153
Periférica media	0,505	65,2	250
Periférica baja	0,462	77,8	199
Tonicidad	5,89e-07		
Tónica	0,566	78,2	983
Átona	0,434	67,6	2452
Género	5,93e-08		
Femenino	0,559	73,2	1699
Masculino	0,441	68,1	1736
Nivel educativo	1,51e-36		
Nivel 1	0,341	60,7	1120
Nivel 2	0,699	79,0	1163
Nivel 3	0,454	72,0	1152
Generación	1,6e-05		
Generación I	0,502	67,6	1036
Generación II	0,572	75,6	1165

Tabla 3 Regresión escalonada de la variación de (-s) (continuación)

Generación III	0,426	68,5	1234
Tipo de español		1,31e-37	
EBOG	0,595	80,8	1064
EIC	0,622	70,8	1337
ECOS	0,293	59,9	1034

A₀: cierre oral, ausencia total de flujo de aire oral; A_i: apertura oral intermedia, crea una corriente de aire turbulento; A_p: flujo de aire parcialmente bloqueado en un punto del tracto vocal; A_{max}: relajación oral, apertura máxima; EBOG: español de Bogotá como variedad adquirida; ECOS: español costeño como variedad adquirida; EIC español con interferencia del criollo como variedad producida; prob. *probability*.

cuantitativa sobre la elisión [Ø] ($p = 0,229$) y la glotal sonora [ʰ] ($p = 0,066$), y evidencia resultados similares a los reportados por Franco (2019) ([s] $p = 0,948/0,821$). En contraste, los datos son disímiles a los obtenidos por Rodríguez (2005b) para la variación de (-s) en los inmigrantes sanandresanos en Barranquilla ([s] 43,9 % > [ʰ] 39,1 % > [Ø] 16,8 %).

Los datos tampoco coinciden con el ordenamiento cuantitativo de las variantes de (-s) que reportan los estudios clásicos de comunidades del Caribe catalogadas como “innovadoras” (dialectos que se inclinan por la ausencia de /-s/), los cuales muestran el predominio de la aspiración (López, 1983; Rodríguez, 2009; Rueda y Navas, 2011; Terrel, 1979) o la elisión (Alba, 1990). El esquema de variación del ESA coincide con comunidades de habla “conservadoras” (dialectos que se inclinan por la retención de /-s/), como la de Getafe, Madrid, Vallecas, Alcalá de Henares, Toledo, Ciudad de México y Lima (Martín Butragueño, 2002; Vida Castro *et al.*, 2023), variedades que igual propenden por [s]. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, no es posible clasificar al ESA como una variedad caribeña.

El factor tonicidad de la sílaba también muestra a la forma fiel como la más probable. En este contexto, [s] muestra una alta probabilidad de aplicación en

la coda de la sílaba tónica ($p = 0,568$). Este comportamiento es congruente con las descripciones que plantean a esta posición prosódica como favorable para los contrastes fonológicos, el mantenimiento de segmentos y su fortificación (Harris, 1997; Honeybone, 2008; Szigetvári, 2008).

Un análisis no estocástico desde la TO establece al ESA como una variedad que en su conjunto prefiere la fidelidad de las formas. En este modelo, [s] se establece como un candidato que cumple con las disposiciones de las restricciones de fidelidad, las cuales velan por preservar en el *output* las estructuras del léxico (Kager, 1999; Prince y Smolensky, 2004).

En los datos, es notoria la preferencia cuantitativa por [s], candidato que no transgrede a condiciones como MAX [Punto-c] y MAX-IO, ubicadas en posiciones altas de la jerarquía:

- MAX-IO: todo elemento del *input* está máximamente presente en el *output*; en consecuencia, no se puede suprimir elementos.
- MAX [PUNTO-C]: todo nodo Punto-c del *input* está presente en el *output*; en consecuencia, no se puede suprimir el nodo.

La variación de (-s) restringida por el grado de apertura

Los resultados del factor tipo de segmento son explicables desde el grado de apertura de la consonante o vocal que le sigue a cada variante de la sibilante (por ejemplo: __ [ωC o __ [ωV: las casas; mifí amigos). En ese sentido, no se contemplan los casos ante pausa. Esta variable muestra que la probabilidad de realización está restringida a la constricción de los fonos adyacentes, la que, a su vez, tiene una correspondencia con el continuo de sonoridad de las distintas clases naturales de los sonidos (Moren, 2003, p. 222).

En lo que sigue del análisis se explica cómo las realizaciones de (-s) están restringidas fonotácticamente,

es decir, están condicionadas por el grado de apertura de los segmentos y para evitar la heterosilabilidad vocálica.

Los grados de apertura de las consonantes

Para explicar los datos, se asume el modelo de González (2009). Esta propuesta es una extensión de la representación de la apertura de los segmentos de Steriade (1993, pp. 401-402). González (2009, p. 201) sitúa a [s] y [h] en el grado de apertura A_f . En este punto, este trabajo difiere con dicho planteamiento, puesto que siguiendo a Halle (1995) y Méndez Dosuna (1987), no se considera a [h] una fricativa.

A continuación, se presentan los grados de apertura consonántica y los segmentos (entre paréntesis) que no presentaron *knockouts* en el modelo estadístico:

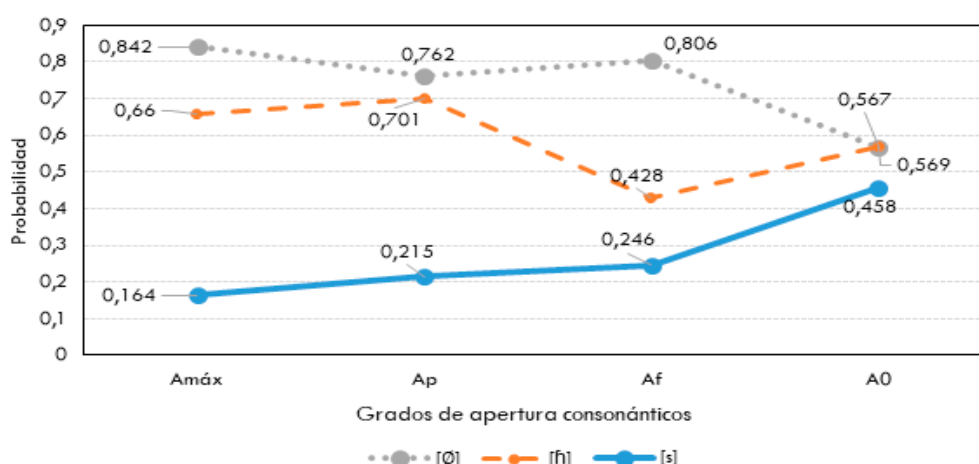
- A_0 : cierre oral; ausencia total de flujo de aire oral ([p t k b d g r]).
- A_f : apertura oral intermedia; crea una corriente de aire turbulento ([f j]).
- A_p : flujo de aire parcialmente bloqueado en un punto del tracto vocal ([m n]).
- $A_{máx}$: relajación oral, apertura máxima ([l h]).

Retornando a la variación de (-s) y su condicionamiento por el grado de apertura, en la Figura 1 se presenta la modelación del tipo de segmento.

Los datos de la Figura 1 muestran el declive de la línea de la forma fiel a medida que aumenta el grado de apertura, finalizando con un descenso pleno en $A_{máx}$. Aunque los valores no superen el 0,5, son interesantes porque evidencian menor probabilidad de realización de [s] ante segmentos cuya apertura pueda favorecer el relajamiento. De hecho, la forma fiel posee una probabilidad muy cercana al 0,5 ante segmentos que por su cierre oral se agrupan en A_0 ($p = 0,458$) y tienen como característica desfavorecer la lenición. Este esquema se encuentra también en Getafe, una comunidad conservadora donde [s] es significativa ante entornos A_0 ([t]) (Martín Butragueño, 2002, pp. 133-149). De la misma manera, en el ESA, es marcadamente no significativa en grados de mayor apertura: A_f ($p = 0,246$) > A_p ($p = 0,215$) > $A_{máx}$ ($p = 0,164$), contextos que se eluden por comprometer su articulación plena.

La Figura 1 asimismo ilustra un panorama distinto para [h] y [Ø]. Los resultados muestran la alta probabilidad de estas variantes ante segmentos con una mayor apertura, contextos más favorables a procesos de relajamiento. Es notorio cómo las

Figura 1 Valores cuantitativos de (-s) según el grado de apertura consonántico



A_0 : cierre oral, ausencia total de flujo de aire oral; A_f : apertura oral intermedia, crea una corriente de aire turbulento; A_p : flujo de aire parcialmente bloqueado en un punto del tracto vocal; $A_{máx}$: relajación oral, apertura máxima.

trayectorias de estas dos realizaciones tienen interacciones positivas en los grados A_p , A_p y $A_{máx}$, sobrepasando el 0,5. Claramente, la tendencia es mucho más contundente para [Ø], ya que presenta valores significativos en los niveles cuya apertura es mayor: A_f ($p = 0,806$) > A_p ($p = 0,762$) > $A_{máx}$ ($p = 0,842$). Este comportamiento coincide, en parte, con los datos de Barranquilla como variedad innovadora, puesto que la probabilidad de aparición de [Ø] es significativa ante las líquidas ($A_{máx}$) y las fricativas ($A_{máx}$) (Rodríguez, 2009). Los datos sobre Getafe son aún más coincidentes. La elisión tiene una probabilidad alta de aparecer ante A_0 ([b d g]), A_f ([f x s θ]) y $A_{máx}$ ([l r]) (Martín Butragueño, 2002, $p = 133-149$).

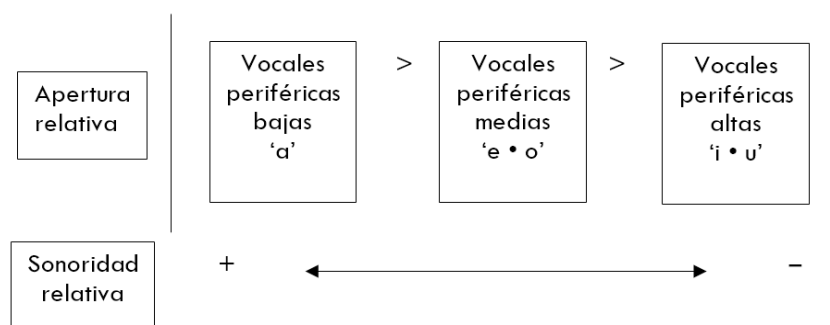
Para [h], la tendencia es menos regular. Al igual que en Getafe, su aparición es significativa en segmentos con mayor apertura, tal y como se obtiene de los grados A_p ($p = 0,701$) y $A_{máx}$ ($p = 0,66$). Con base en lo anterior, podría considerarse que la apertura del tracto bucal y la falta de resistencia de variantes relajadas tales como [h] (Alba, 1990; Quilis, 1999; Rodríguez, 2005a, 2009) están más relacionadas con mayor apertura consonántica. Por lo tanto, tiene sentido la relevancia de los grados A_p y $A_{máx}$ en la realización de [h] en el ESA. Por otro lado, las variantes lenis también evidencian valores significativos en A_0 : [h] ($p = 0,569$) y [Ø] ($p = 0,567$).

Este entorno igualmente se plantea como uno que contribuye al relajamiento de /-s/. Torreira (2006, p. 116) reporta que la duración de la oclusión en su muestra del español de Andalucía fue mucho más larga cuando estaba precedida de una aspirada que ante otro tipo de segmento. En ese sentido, la relevancia estadística de la variante relajada ante consonantes con el grado A_0 puede tener relación con el momento de cierre de las oclusivas.

Gradación vocálica y encuentro entre vocales heterosilábicas

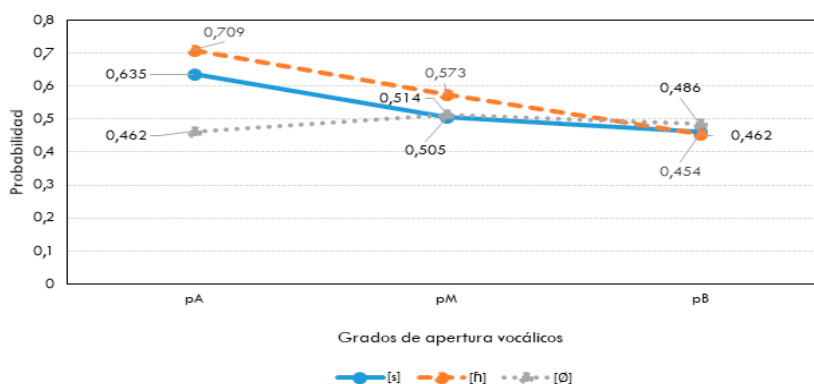
Las vocales también presentan patrones interesantes con respecto a la variación de (-s). Para abordar este aspecto, se retoma la jerarquía de sonoridad vocálica, entendiendo la relación intrínseca entre la apertura y la sonoridad relativas que proponen De Lacy (2007, p. 284) y Moren (2003, p. 223). Ambos modelos plantean que las vocales altas se ubican en el extremo más cerrado, seguidas por las medias; las más abiertas son las bajas. Estas propuestas sostienen que el aumento de la apertura de la vocal es proporcional al aumento de la sonoridad. De Lacy (2007) indica con “periferia” (*peripheral vowels*) el carácter cercano o circundante de una realización vocálica en lo que respecta a su altura, entendiendo que los valores fonético-acústicos que se puedan obtener de cada una de las emisiones fonéticas no coinciden en un valor absoluto (véase Figura 2).

Figura 2 Grados de apertura vocálica y asimetría entre la altura y la sonoridad



Fuente: Adaptado de Moren (2003) y De Lacy (2007).

Figura 3 Valores cuantitativos de (-s) según el grado de apertura vocálico. pA: periferia alta; pM : periferia media; pB :periferia baja.



Fuentes: Moren (2003) y De Lacy (2007).

Teniendo en cuenta el modelo de la Figura 2, el análisis de regresión escalonada correspondiente se efectuó según tres ítems: 1) periferia alta (pA), [i u]; 2) periferia media (pM), [e o]; y 3) periferia baja (pB), [a]. En la Figura 3 se ilustran las tendencias de las variantes de (-s).

La tendencia de las vocales en la Figura 3 parece similar a la del grado de apertura consonántico, ya que se identifica el mismo patrón para [s]: pA ($p = 0,635$) > pM ($p = 0,505$) > pB ($p = 0,462$). Su trayectoria muestra cómo los grados con menor apertura, es decir, pA y pM posibilitan su aparición, evitando el debilitamiento y favoreciendo el carácter sibilante. El nivel máximo de apertura no es significativo. Asimismo, para [h] se observa un comportamiento calcado y más contundente: pA ($p = 0,709$) > pM ($p = 0,573$) > pB ($p = 0,454$). Las probabilidades de [h] son más altas en contextos de menor apertura. En contraste, la elisión evidencia una tendencia disímil, en la que su aplicación solo es significativa en el grado pM ($p = 0,514$). Estos datos coinciden con los que reporta Rodríguez (2009), donde [Ø] se ve favorecida ante segmentos centrales anteriores.

La tendencia análoga entre [s] y [h] en el plano vocálico se contrapone al patrón de las consonantes, en el que [h] se ve favorecida ante grados de mayor apertura y [s] no. En ese sentido, se esperaba

que la variante lenis también fuera significativa en los entornos más abiertos (pB) ($p = 0,454$).

Este estado de las cosas es más complejo que adjudicar los resultados cuantitativos solo al efecto del grado de apertura vocálico y demanda una explicación complementaria. Desde esa perspectiva, [s] y [h] se mantienen altamente probables en algunos entornos vocálicos, porque son parte de una estrategia de prevención del encuentro de vocales heterosilábicas.² Los hiatos se proponen como secuencias no preferidas translingüísticamente (Uchihara y Mendoza, 2022). En el grupo mixteco, se reporta la inserción de glotales y la diptongación como soluciones para evitarlos (Carroll, 2015; Uchihara y Mendoza, 2022). En el ESA, se opta por la alta probabilidad de [s] y [h] en contextos de menor apertura (pA y pM). La separación de secuencias vocálicas heterosilábicas es un rol que indirectamente cumple /s/ en las codas finales; su contribución a este aspecto no es una novedad en el ESA.³

- 2 La elisión de la sibilante al final de palabra puede ocasionar la juntura de la vocal de la sílaba que queda abierta con la vocal de la palabra que sigue (en el caso de que ese sea el contexto): las olas → la olas. Estos casos contienen secuencias de vocales heterosilábicas, es decir, vocales que pertenecen a distintas sílabas que en muchas lenguas o variedades se evitan.
- 3 Muchas consonantes apostadas en la coda de la sílaba final de una palabra evitan que la vocal que las antecede se junte

En contraste, [h] no tiene dicha función en la gramática. No obstante, los índices cuantitativos la perfilan como una forma postléxica que coadyuva a evitar encuentros vocálicos. Esta disposición no es incongruente, puesto que la resolución de hiatos en el español se plantea como un fenómeno variable (Hualde, 2020, p. 170). Las realizaciones aproximantes ([ʔ], [ɣ] y [β]) se reportan como mecanismos para evitar el contacto de vocales en distintas variedades (Chappell, 2015; Garrido, 2007; Hernández, 2009; Valentín-Márquez, 2006).

Así las cosas, la alta probabilidad de [h] en entornos vocálicos evita el contacto de vocales heterosilábicas y posiblemente sitúa al ESA como un sistema que busca restringir la formación de hiatos (Casali, 2011). Los datos de la elisión confirman esta hipótesis, al evidenciar, en la mayoría de los grados de apertura vocálica, valores que no superan el umbral de significatividad. La pérdida de /-s/ no es una opción oportuna en una variedad que se inclina por restringir las secuencias vocálicas heterosilábicas.

Después de todo lo anterior, tres aspectos pueden retomarse: 1) el ESA prefiere con alta probabilidad la forma fiel; 2) el grado de apertura de los segmentos siguientes restringe la ocurrencia de las realizaciones, y 3) en el caso de las vocales, la variación está condicionada también por la prevención de secuencias vocálicas heterosilábicas.

Hansen (2008, pp. 265-272) señala que los factores lingüísticos se caracterizan por afectar la producción variable de una L2. La tonicidad de la sílaba, el tipo de consonante y el de vocal fueron

con una posible vocal que inicie la siguiente palabra en el decurso hablado: las olas, con enemigos, saber oír, etc. En ese sentido, actúan indirectamente como separadoras de posibles secuencias vocálicas heterosilábicas. El segmento /-s/ ([-s]) cumple ese rol de forma indirecta, al producirse en la coda de la sílaba final de una palabra: las olas. Desde esa perspectiva, su alta probabilidad ante las vocales es consistente con la función que se aduce cumplir (la de separar) en lo que respecta a la juntura vocálica en el sistema fonológico. [h] igualmente cumpliría dicho rol, porque también evita una posible secuencia heterosilábica: lafi olas.

significativos en determinar la variación de (-s) en el ESA. La autora igualmente señala que en el estudio de la variación fónica en una L2, el factor entorno lingüístico adyacente tiene gran efecto en distintas variables fonológicas. En el español objeto de estudio se observó que la variación de (-s) está restringida por el grado de apertura consonántico y vocálico.

El principio de conformidad lingüística en las mujeres y la autocorrección

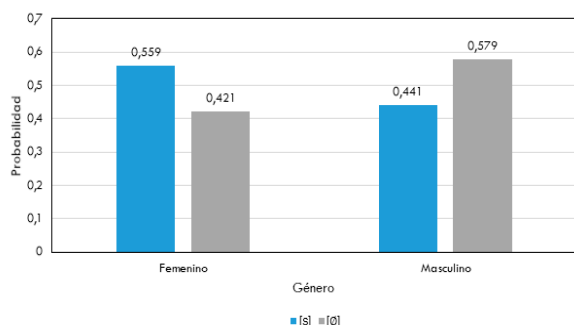
Como se había adelantado en el apartado (§1), la variación de (-s) responde al principio de conformidad lingüística en las mujeres y la autocorrección, patrones presentes en un gran número de sociedades occidentales. En ese sentido, este apartado explica dichas tendencias, a partir del efecto de las variables sociales: género, nivel educativo y edad.

Género

Los datos muestran una clara tendencia en donde la forma fiel está restringida al género femenino. En ese sentido, las mujeres de la muestra optan por respetar restricciones de fidelidad, favoreciendo la sibilante, mientras que los hombres optan por [Ø]. La Figura 4 muestra los resultados para el género. El análisis de regresión escalonada no seleccionó a [h], lo que confirma que restricciones como *CODA/s no cumple un papel relevante en este factor.

Estos resultados son cónsones con distintas investigaciones: las mujeres son más sensibles a las variantes de prestigio y utilizan con menor frecuencia formas estigmatizadas, a diferencia de los hombres (Labov, 1983; Silva-Corvalán y Arias, 2017). Desde esta perspectiva, las mujeres favorecen más los modelos que den como candidatos óptimos formas fieles al *input* y que, por lo tanto, ubiquen en rangos superiores las restricciones de fidelidad. Esta misma tendencia se encuentra en el ESA para las variables (-j) y (-s), y en Barranquilla, para las variables (-s), (-r), (tʃ-) y (f-): las hablantes del género femenino prefieren candidatos fieles,

Figura 4 Variación de (-s) según el género



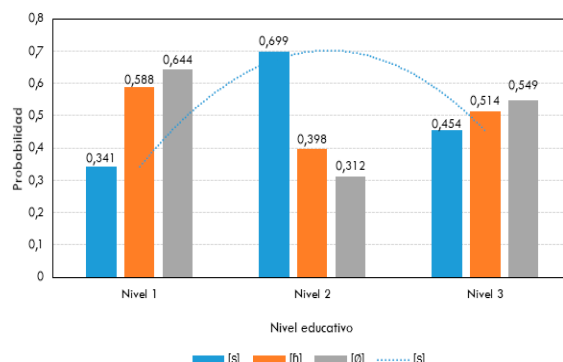
mientras los del género masculino se inclinan por las formas que se distancian de las del *input* (Franco, 2019; Rodríguez, 2009). La afectación del género como factor se retoma en el principio de conformidad lingüística (Labov, 2001, p. 266). Este precepto manifiesta que las mujeres mostrarán baja productividad de variantes estigmatizadas y altas tasas de formas prestigiosas en comparación con los hombres.

También es generalmente aceptado que las mujeres son más sensibles al prestigio abierto, en cuanto favorecen las formas normativas, y se evidencia en los hombres un comportamiento opuesto (Moreno Fernández, 2005, p. 43). Estos postulados se ajustan a la tendencia de (-s) en San Andrés, donde la barra que corresponde a [Ø] asciende significativamente para el género masculino y desciende para el femenino. En raizales jóvenes residentes de San Andrés y Bogotá, y en hablantes de Barranquilla y Getafe, se tiene el mismo patrón: el género femenino favorece a [s] (Franco, 2019; Martín Butragueño, 2002; Rodríguez, 2009). Al igual que en ESA, en Barranquilla la variante debilitada, es decir [h], no fue relevante para este factor.

Nivel educativo

El nivel educativo también muestra patrones interesantes al igual que el género. Este factor sí incluye las tres variantes favorecidas probabilísticamente en el ESA. En la Figura 5 se observa una

Figura 5 Variación de (-s) según el nivel educativo



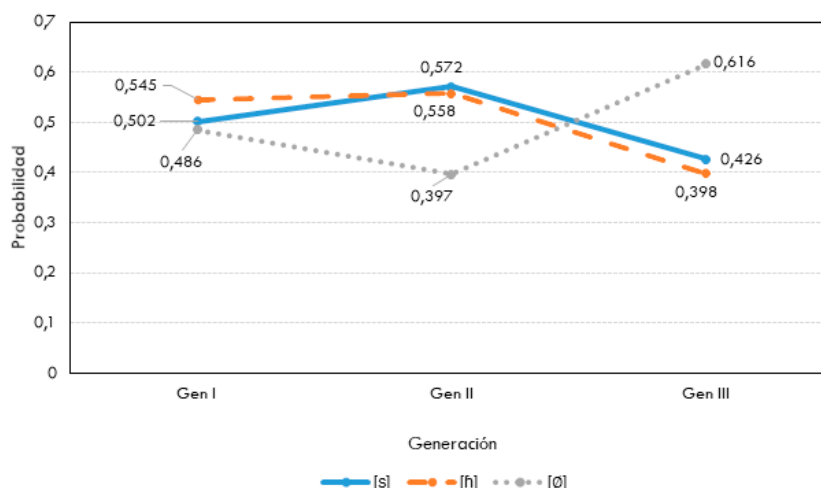
tendencia curvilínea (línea punteada) para [s] y un patrón (no dibujado) del mismo tipo, pero inverso, para [h] y [Ø].

Estos patrones curvilíneos son similares al esquema de autocorrección registrado para el factor edad. La sibilante es probabilísticamente más alta en el nivel 2 ($p = 0,699$), superando a los hablantes universitarios ($p = 0,454$). La alta tasa de [s] en los hablantes con educación técnica es el resultado de una autocorrección, en la que estos individuos inmersos en el mundo de la competencia profesional realizan con mayor frecuencia las variantes prestigiosas que, según su percepción, les puede proporcionar ventajas sociales (Silva-Corvalán y Arias, 2017, pp. 123-124). Los resultados de Rodríguez (2009) muestran que, en Barranquilla, los grupos por debajo de los universitarios tienen probabilidades significativas de la variante prestigiosa ([h]) y explica el proceso a partir de una autocorrección de los grupos con niveles de educación más bajo.

Edad

Los resultados de la variable edad muestran un patrón de autocorrección en el que las generaciones más jóvenes rechazan la pérdida de /-s/. Las trayectorias de las generaciones I y II son calçadas, puesto que ambas ilustran un valor significativo en los jóvenes y un ascenso en los mayores de 35 años (véase Figura 6).

Figura 6 Variación de (-s) según la edad.



Gen: Generación.

Las realizaciones de (-s) en el ESA se corresponden con un grupo etario particular. La alta probabilidad de [s] y [h] en las generaciones I se relacionan con un patrón de autocorrección el que los grupos jóvenes se identifican con estas variantes. El proceso es más pronunciado en la generación II, grupo que propende a diferenciarse lingüísticamente del resto, relegando el uso de [Ø] (Silva-Corvalán y Arias, 2017, p. 124).

Sería interesante, en un futuro, identificar las relaciones con el nivel educativo y el género, además de otras variables que emanan del proceso de adquisición de los distintos individuos agrupados por tipo de español. En el estudio de un grupo de raizales en San Andrés y Bogotá, se reporta la disminución de [s] a medida que incrementa la edad (Franco, 2019). En Barranquilla, los resultados fueron similares, ya que el grupo más joven se aparta de la tendencia de respetar la forma fiel (Rodríguez, 2009).

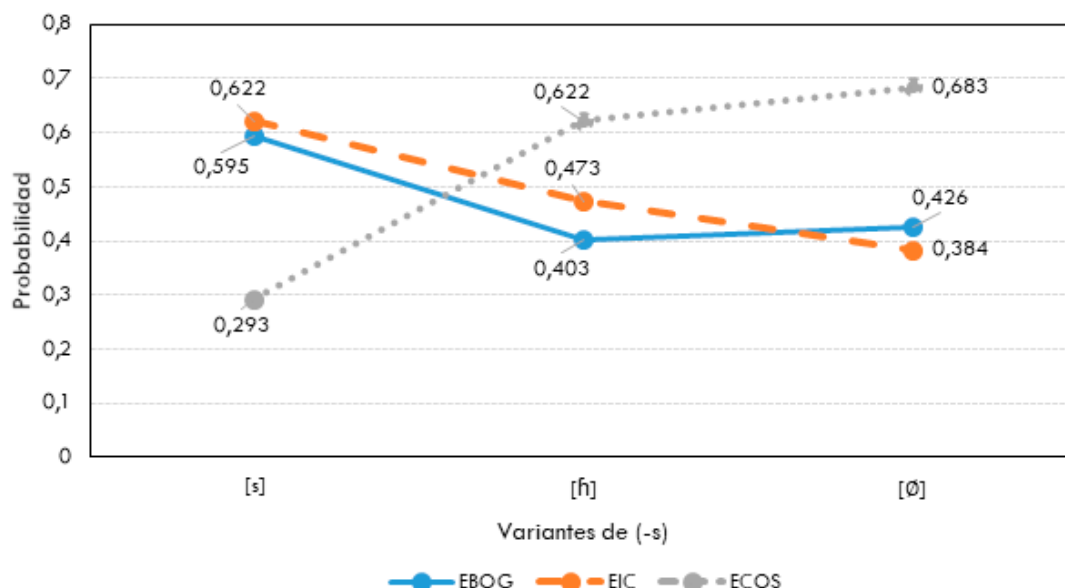
Divergencia en el español de San Andrés: distintos modelos cuantitativos de la variación

Para explorar una posible divergencia en el ESA, los hablantes de la muestra fueron reunidos en tres grupos, que coinciden en un diasistema que se aproxima a una variedad de Colombia continental adquirida como L2 (§3). La variable denominada

“tipo de español” arrojó resultados de alta relevancia que reforzarían, en un primer momento, la hipótesis que plantea a los bilingües sanandresanos de la muestra como hablantes que adquirieron en su L2 un patrón de variación del dialecto con el que estuvieron en contacto. Edwards (1970) reportó este aspecto como divergencia en las maneras de hablar la lengua oficial. En la Figura 7 se muestra la variación de (-s) en los tres grupos discriminados.

Todas las trayectorias que marcan el comportamiento cuantitativo de las variantes ilustran patrones interesantes. La Figura 7 muestra algunos paralelos entre los grupos tipificados como EBOG y EIC. La estadística evidencia que sus hablantes tienen alta probabilidad de realizar [s], presentando valores no significativos para [h] y [Ø]. Los estudios sobre aspectos relacionados con la variación de (-s), que se pudieron rastrear para la variedad bogotana, coinciden con la tendencia descrita para EBOG, puesto que reportan a [s] como la norma bogotana (Correa y Rodríguez, 2018; Espejo, 2016; Montes, 2000). Trabajos dialectológicos señalan la aspiración esporádica en posición intervocálica y no reportan reducciones (Espejo, 2016; Montes, 2000). También se describe que la pronunciación plena es parte de una secuencia normativa [-sɾ] en Bogotá (Correa y Rodríguez, 2018).

Figura 7 Variación de (-s) según el tipo de español como L2



EBOG, español de Bogotá como variedad adquirida; ECOS, español costeño como variedad adquirida; EIC, español con interferencia del criollo como variedad producida.

14

Aunque se plantean paralelos entre las agrupaciones que se inclinan por la forma fiel, existen diferencias importantes. Los hablantes del grupo EIC alcanzan tasas superiores de $[^h]$ ($p = 0,473$ vs. $0,403$) y menores de $[Ø]$ ($p = 0,384$ vs. $0,426$) si se comparan con la muestra de EBOG. Esta diferencia en la producción de $[^h]$ puede estar relacionada con el hecho de que la aspiración no se reporte como parte de los fenómenos del habla bogotana (Correa y Rodríguez, 2018; Montes, 2000). La glotal $[ʔ]$ se convierte en otro aspecto diferenciador, al ser realizada solo en la agrupación EIC.

Los hablantes de ECOS muestran una tendencia totalmente opuesta a los grupos EBOG y EIC, en donde $[^h]$ y $[Ø]$ son significativas. Los datos son similares a los ya registrados en otras investigaciones donde el continuo segmental $[^h] > [Ø] > [s]$ es el cuantitativamente reportado en comunidades como Barranquilla y otras del Caribe (Rodríguez, 2005b, 2009; Rueda y Navas, 2011). Este grupo también produjo asimilaciones totales $[α]$. Por otra parte, la tendencia del ECOS se confirma con lo registrado por los estudios dialectológicos del Caribe colombiano: alófonos aspirados faríngeos

y laríngeos, con un carácter sordo o sonoro, y elisiones (Montes, 2000). En resumen, las tendencias cuantitativas de los tres grupos confirman una adquisición diferenciada de la variación asociada a (-s).

Discusión y consideraciones finales: el estatus del español de San Andrés

El estudio de la variación de (-s) muestra que el ESA es un diasistema que favorece la forma fiel al léxico. Igualmente presenta relaciones entre variantes y restricciones fónicas y sociales. Por ejemplo, se determinó que el grado de apertura (§4.1) y factores como el género, la instrucción y la edad (§4.2) son estadísticamente significativos para los predictores asociados a (-s). En el apartado anterior se evidenció que la variación también está condicionada por el tipo de variedad que el hablante del ESA adquirió como L2, observándose diferencias cuantitativas en el ordenamiento de $[s]$, $[^h]$ y $[Ø]$.

La variación de (-s) en el ESA es un fenómeno complejo en el que concurren un conjunto de factores interrelacionados que sirven a distintos intereses.

La configuración multilingüe y multidialectal de la isla hace ineludible el contacto lingüístico, mecanismo que plantea una serie de escenarios que condicionan la adquisición de una lengua y determinan su estatus desde diferentes ámbitos.

En el caso de los raizales, la mayoría se caracteriza por ser bilingües secuenciales o tardíos con el criollo como L1 y el español como L2 (Moya, 2014). El bilingüismo social genera una situación diglósica y unos procesos identitarios referidos en §1; el bilingüismo individual sugiere la adquisición de una variedad de español que, en el caso de este trabajo, trae consigo la variación tal y como lo reportan Regan (1996), Gafter y Horesh (2019), Restrepo (2022) y otros. El aprendizaje de la L2 tiene lugar en la escuela con la enseñanza de la lengua oficial. Los testimonios de dos hablantes de la generación III describen el proceso:

[...] sin embargo no sale tan preparado/ porque tiene problema lingüístico/ *no/ logra asimilar/ perfectamente en el español/ porque/ su lengua materna es inglés⁴ es criol/ entonces el nativo tiene que pensar en inglés y luego transmitirlo en español.*

[...] *el idioma que se habla acá/ ahora/ es un español que se ha proliferado de un momento a otro después del puerto libre [...] cuando nosotros estudiamos en la escuela/ los profesores no eran licenciados en lenguas ni nada de esas cosas/ pero eran:/ muy dedicado a su a su labor/ y: hallaban en la forma de interesar al alumno para aprender bien.*

Dos hechos acentúan la adquisición de la L2: 1) el contacto con hablantes de español descendientes de inmigrantes en San Andrés y 2) la movilidad de los raizales a Colombia continental. La información recopilada en el trabajo de campo y las conversaciones semidirigidas especifican que es muy común que los sanandresanos viajen constantemente a varias ciudades colombianas por asuntos relacionados con el trabajo, la salud y la formación. El español adquirido de manera secuencial en la escuela se fija luego a través del contacto con

los hablantes nativos del español (Moya, 2010), cuyas variedades grupales y locales propician la adquisición de patrones de variación de la comunidad de habla tal y como lo han señalado Regan (1996, pp. 177-178) y Gafter y Horesh (2019). Dos hablantes, uno de la generación I y otro de la III, cuentan su experiencia en torno al contacto con hablantes no raizales:

[...] la primera vez que yo iba a salir/ llegué a Santo Domingo/ no sé si usted conoce Cartagena/ el Claustro de Santo Domingo [...] pues yo casi no hablaba/ el español/ yo hablar mi criol [...] al hablar/ con los/ compañeros pues/ yo cometía muchos errores ¿no?/ todo lo que comenzaba lo terminaba en 'a'/ yo decía que era femenino [...] y ellos pues se burlaban [...] entre mi creol fuimos aprendiendo/ el español para/ luego seguir los estudios ya.

[...] pu:es ya tenía/ 4 años viviendo en Bogotá/ [...] pero siempre tenía mi mente/ el hecho de que si llegaba a San Andrés/ había muchas cosas que/ obviamente no [...] iba a poder aplicar las cosas no pueden aplicarse todo lugar/ igual/ pienso que/ el hecho de haber interactuado/ con otras culturas/ le cambia a uno la visión de cómo:/ puedes tratar a los demás.

Todos estos aspectos dan una mejor perspectiva del estatus del ESA. Plantearla como una L2 aprendida en mayor medida en la escuela y, desde el bilingüismo cíclico (Silva-Corvalán y Arias, 2017, p. 300), sugerirla como una expansión propia del contacto con hablantes de español como L1 parece una explicación más realista desde su complejidad sociolingüística.⁵ La variación de (-s) no permite referirse al ESA como un diátesis con un uso unificado; más bien, existe una adquisición diferenciada de dicha variable. Meisel Roca (2021) señala que esta situación es típica de escenarios de bilingüismo, los cuales tienen como característica ser inherentemente diversos.

4 Por el prestigio social, algunos consideran al criollo inglés. Por tal razón, el hablante vacila en la denominación (Nota de los autores).

5 Los raizales solo usan el español con colombianos continentales monolingües en español. La interacción entre miembros del grupo raizal se da principalmente en el criollo, símbolo de la identidad de la comunidad. Al no usar el español con su retículo social, el sanandresano puede que retenga los patrones L2 aprendidos y que de esta manera se evite el desencadenamiento de procesos de contacto dialectal entre bilingües criollo-español.

Si se retoma a Regan (1996), es posible plantear que el uso variable de (-s) en los distintos grupos se debe, en gran medida, a una adquisición *in situ* de la norma sociolingüística, que les permite a los hablantes integrarse en las comunidades de habla. En efecto, los resultados fortalecen la hipótesis que adjudica la variación de (-s) a la adquisición de patrones variables propios de un dialecto del español que permitió a los bilingües la expansión de su competencia lingüística y sociolingüística en la L2. Este hallazgo dialoga con diferentes estudios previamente reseñados: Regan (1996), Hansen (2008), Gafter y Horesh (2019), Davidson (2021), Restrepo (2022) y otros.

Aunque el patrón de (-s) sugiere la divergencia planteada por Edwards (1970), una sola variable sociolingüística no es suficiente para validar este planteamiento. En el plano dialectal, si se sigue la clasificación de Samper (2001), los resultados globales y los de EBOG y EIC ubican al ESA como una variedad conservadora que tiende por la forma fiel al léxico; esta preferencia se aleja de la variación de (-s) reportada en urbes del Caribe.

En términos generales, los resultados son relevantes para el contacto lingüístico y el estudio de L2, porque se prioriza la descripción de la competencia sociolingüística de hablantes bilingües. Los hallazgos también son significativos en la medida que se discute sobre el estatus del ESA como parte del entramado sociolingüístico que se distingue de otras variedades caribeñas.

El comportamiento sociolingüístico de /-s/ abre el camino para explorar si otras variables fónicas poseen usos diferenciados que permitan plantear la coexistencia de diasistemas que engrosen el perfil multidialectal de la isla. Así, en un futuro podría revisarse la divergencia en el ESA planteada por Edwards (1970), con más datos y examinando más variables lingüísticas y relaciones entre factores.

Como se ha venido anotando, los datos concuerdan con diversos estudios que plantean la adquisición

de variantes propias de la norma de la lengua dominante. La variación de (-s) en el ESA tiene una base cuantitativa que evidencia relaciones entre restricciones fónicas (grado de apertura) y sociales (género, edad, tipo de español, etc.) que logran una explicación adecuada desde marcos como el variacionismo (Labov, 1971, 1984; Poplack, 1993; Silva-Corvalán y Arias, 2017) y la fonología variable (Martín Butragueño, 2014). De esta forma, se aborda la complejidad sociolingüística de la comunidad desde una perspectiva que explica las variaciones como condicionadas por factores específicos.

El análisis del español de una comunidad multilingüe como la de San Andrés, con procesos sociolingüísticos, socioculturales e identitarios de gran complejidad, es necesario porque aborda aspectos de interés nacional. La descripción de las variedades de español que se hablan en el archipiélago es de vital importancia, porque consolida el establecimiento de una tradición de estudios que situaría al ESA como parte fundamental de la identidad del isleño, una identidad que no se siente cercana a la Colombia continental y que no responde a un solo origen.

Agradecimientos

Queremos agradecer a El Colegio de Veracruz por proporcionar a uno de los investigadores el entorno y las condiciones propicias para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Abouchaar, A., Yolette, Y. y Robinson, B. (2002). Panorama sociolingüístico del archipiélago de Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe*, 3, 76-81.
- Alba, O. (1990). *Variación fonética y diversidad social en el español dominicano de Santiago*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Andrade Arbeláez, J. (2006). Estudio sociolingüístico de San Andrés, isla: un aporte a la cultura sanandresana. *Cuadernos del Caribe*, 8, 42-55. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/download/41704/43417>

- Anttila, A. (2004). Variation and phonological theory. En J. K. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 206-237). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756591.ch8>
- Bartens, A. (2005). Language contact and interference on Saint Andrews, Old Providence and Ketlina. En L. Ortiz y M. Lacorte (Eds.), *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 201-208). Iberoamericana y Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278586-013>
- Boersma, P. y Weenink, D. (2023). *Praat: Doing phonetics by computer* (versión 6.3.20). [Computer program]. <http://www.praat.org/>
- Carroll, L. (2015). *Ixpantepec Nieves Mixtec word prosody* [Tesis doctoral]. University of California. <https://escholarship.org/uc/item/0bs6b7mt>
- Casali, R. (2011). Hiatus resolution. En M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume y K. Rice (Eds.), *The Blackwell companion to phonology: General issues and segmental phonology* (vol. 3, pp. 1434-1460). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444335262.wbctp0061>
- Chappell, L. (2015). *Social and linguistic factors conditioning the glottal stop in Nicaraguan Spanish* [Tesis doctoral]. The Ohio State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1366282634
- Correa, J. y Rodríguez, L. (2018). Reducción fonética de la secuencia consonántica /-st-/ en el español de Bogotá. *Estudios Filológicos*, (62), 193-214. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200193>
- Cutillas Espinosa, J. A. (2004). Meaningful variability: A sociolinguistically-grounded approach to variation in optimality theory. *International Journal of English Studies*, 4(2), 165-184. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48021>
- Davidson, J. (2021). Intervocalic / s/ - voicing in Spanish in contact with Catalan. En E. Núñez-Méndez (Ed.), *Sociolinguistic approaches to sibilant variation in Spanish* (pp. 95-127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003153948-5>
- De Lacy, P. (2007). The interaction of tone, sonority, and prosodic structure. En P. de Lacy (Ed.), *The Cambridge handbook of phonology* (pp. 281-307). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486371.013>
- Decanato de Estudios Graduados de la Universidad de Puerto Rico-Recinto Río Piedras (2023, septiembre 15). *CIPSHI. Comité institucional para la protección de los seres humanos en la investigación*. Decanato Auxiliar de Investigación. <https://graduados.uprrp.edu/decanato-auxiliar-de-investigacion/cipshi/>
- Decker, K. y Keener, A. (2001). *A report on the English-based creole of San Andrés and Providence Islands, Colombia*. SIL International. <https://www.sil.org/resources/publications/entry/9166>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Dittmann, M. (2008). *El criollo sanandresano: lengua y cultura raizal en el archipiélago de San Andrés*. En C. Tello (Ed.), *Lenguas y tradición oral. IX Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos*, Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura, Cartagena, Colombia.
- Edwards, J. (1970). *Social linguistics on San Andres and Providence Islands* [Disertación doctoral] Universidad de Tulane. <https://www.proquest.com/openview/c534ef034cea23ca738e5f9b9a43d541/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Espejo Olaya, M. B. (2016). Alofonía de /s/ en Colombia. *Lingüística y Literatura*, 37(69), 99-117. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a04>
- Flores, C. y Rinke, E. (2019). The relevance of language-internal variation in predicting heritage language grammars. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 25-26. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000464>
- Franco Rodríguez, M. C. (2019). *Variación estilística entre estudiantes raizales en Bogotá y San Andrés* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77960>
- Gafter, R. J. y Horesh, U. (2019) Two languages, one variable? Pharyngeal realizations among Arabic-Hebrew bilinguals. *Journal of Sociolinguistics*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1111/josl.12373>
- Garrido, M. (2007). Diphthongization of mid/low vowel sequences in Colombian Spanish. En J. Holmquist, A. Lorenzino, y L. Sayahi (Eds.), *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 30-37). Cascadilla Proceedings Project. <http://www.lingref.com/cpp/wss/3/paper1523.pdf>
- Geeslin, K. L. y Gudmestad, A. (2008). The acquisition of variation in second-language Spanish: An agenda for integrating studies of the L2 sound system. *Journal*

- of *Applied Linguistics and Professional Practice*, 5(2), 137-157. <https://doi.org/10.1558/japl.v5i2.137>
- González, C. (2009). Continuancy and resonance in Spanish. En J. Collentine, M. García, B. Lafford, y F. Marcos-Marín (Eds.), *Selected proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium (HLS XI)* (pp. 196-206). University of Texas at San Antonio. <http://www.lingref.com/cpp/hls/11/paper2213.pdf>
- Halle, M. (1995). Geometry and feature spreading. *Linguistic Inquiry*, 6(1), 1-46.
- Hansen Edwards, J. G. (2008). Social factors and variation in production in L2 phonology. En G. J. Hansen Edwards, y M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 251-279). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.36.12han>
- Harris, J. (1997). Licensing inheritance: An integrated theory of neutralisation. *Phonology*, 14(3), 315-370. <http://www.jstor.org/stable/4420108>
- Hernández Campoy, J. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Hernández, E. (2009). *Resolución de hiatos en verbos -ear. Un estudio sociofonético en una ciudad mexicana* [Tesis de maestría]. The Ohio State University.
- Honeybone, P. (2008). Lenition, weakening and consonantal strength: Tracing concepts through the history of phonology. En B. de Carvalho, J. Scheer, y P. Ségéral (Eds.), *Lenition and fortition* (pp. 9-92). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211443.1.9>
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *Corela*, Numéros spéciaux: Colloque AFLS. <https://doi.org/10.4000/corela.1127>
- Howard, M., Lemée, I. y Regan, V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable: The case of /l/ deletion in French. *Journal of French Language Studies*, 16(1), 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0959269506002298>
- Hualde, J. I. (2020). Syllable merger. En S. Colina y F. Martínez-Gil (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish phonology* (pp. 162-180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315228112-9>
- Johnson, E. (2022). *Rbrul* (versión 3.1.6). <http://www.danieljohnson.com/rbrul.html>
- Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812408>
- Labov, W. (1971). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006576>
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. En J. Baugh y J. Sherzer (Eds.), *Language in use. Readings in sociolinguistics* (pp. 28-53). Prentice-Hall.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors* (vol. 2). Blackwell Publishing.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805215/28054/frontmatter/9780521528054_frontmatter.pdf
- Labov, W., Fisher, S., Gylfadottir, D., Henderson, A. y Sneller, B. (2016). Competing systems in Philadelphia phonology. *Language Variation and Change*, 28(3), 273-305. <https://doi.org/10.1017/S0954394516000132>
- López Morales, H. (1983). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. Universidad Autónoma de México.
- Martín Butragueño, P. (2002). *Variación lingüística y teoría fonológica*. El Colegio de México.
- Martín Butragueño, P. (2014). *Fonología variable del español de México. Procesos segmentales* (Vol. 1). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w438>
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809873>
- Meisel, J. (2021). Diversity and divergence in bilingual acquisition. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 40(1), 65-88. <https://doi.org/10.1515/zfs-2021-2025>
- Meisel Roca, A. (2016). La continentalización de la isla de San Andrés, Colombia: panyas, raizales y turismo, 1953-2003. En A. Meisel Roca y M. Aguilera Díaz (Eds.), *Economía y medio ambiente del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina* (pp. 15-46). Banco de la República. <https://doi.org/10.32468/dtseru.37>
- Méndez Dosuna, J. (1987). La aspiración de s como proceso condicionado por el contacto de sílabas. *Revista Española de Lingüística*, 17(1), 15-35. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1122>
- Montes Giraldo, J. (2000). *Otros estudios sobre el español de Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.

- Moren, B. (2003). The parallel structures model of feature geometry. En J. Brugman y A. Riehl (Eds.), *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory* (vol. 15, pp. 194-270). Ithaca. <https://zenodo.org/records/3731571>
- Moreno Fernández, F. (1993). Las áreas dialectales del español americano: historia de un problema. En F. Moreno Fernández (Ed.), *La división dialectal del español de América* (pp. 11-37). Universidad de Alcalá de Henares.
- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Morren, R. (2001). Creole-based trilingual education in Caribbean archipelago of San Andres, Providence, and Santa Catalina. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 22(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/01434630108666434>
- Moya, D. S. (2010). *Situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés Isla, el caso de San Luis* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Moya, D. S. (2014). La situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés Isla: el caso de San Luis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a05>
- O'Flynn De Chaves, C. (2002). Una descripción lingüística del Criollo de San Andrés. *Cuadernos del Caribe*, 2(3), 19-22. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/41768>
- Poplack, S. (1993). Variation theory and language contact: Concepts, methods and data. En D. Preston (Ed.), *American dialect research: Celebrating the 100th anniversary of the American Dialect Society, 1889-1989* (pp. 251-286). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.68.13pop>
- Prince, A. y Smolensky, P. (2004). *Optimality theory. Constraint in generative grammar*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470759400>
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Gredos.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence. En R. Bayley y D. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 178-201). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.10.08reg>
- Restrepo Ramos, F. (2022). Converging paths of variation: Bilingual rhotics and language change in the Archipelago of San Andres, Colombia. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*, 8(1)/3, 1-22. <https://doi.org/10.5565/rev/isogloss.115>
- Rodríguez Cadena, Y. (2005a). Estudio fonético del español del Caribe. *Revista del Lenguaje Itaca*, 4(2), 160-192.
- Rodríguez Cadena, Y. (2005b). Las comunidades de habla en Barranquilla: nativos e inmigrantes. *Visitas al Patio*, (2), 31-47. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.2-2008-1584>
- Rodríguez Cadena, Y. (2009). *Variación y cambio en el Caribe colombiano: estudio sobre la ciudad de Barranquilla* [Tesis de doctorado]. El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/db78tc26g?locale=es>
- Rueda Chaves, J. E. y Navas, L. (2011). Patrones sociolingüísticos en el Caribe colombiano: las fricativas sordas en el español de Baranquilla. En N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Ehteld y M. Hinds-Layne (Eds.), *Anansi's defiant webs: contact, continuity, convergence and complexity in the languages, literatures and cultures of the greater Caribbean* (pp. 59-78). University of Curaçao/Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Rueda Chaves, J. E. (2013a). *Variación de (-s) en el español en contacto con el criollo sanandresano* [Tesis de maestría]. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rueda Chaves, J. E. (2013b). Variación en la jerarquía de restricciones de /-s/ en el Caribe hispánico: ¿evidencia en contra de una tipologización del español en la zona? En N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Ehteld, y M. Hinds-Layne (Eds.), *Transcultural roots uprising. The rhizomatic languages, literatures, and cultures of the Caribbean* (pp. 401-413). University of Curaçao, Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Samper Padilla, J. (2001). *La variación fonológica: los estudios hispánicos sobre /-s/ implosiva*. En II Congreso Internacional de la Lengua Española. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/samper_j.htm
- Silva-Corvalán, C. y Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (2.ª ed.). Georgetown University Press.

- Steriade, D. (1993). Closure, release, and nasal contours. In M. K. Huffman y R. A. Krakow (Eds.), *Nasals, nasalization, and the velum* (pp. 401-470). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-360380-7.50018-1>
- Szigetvári, P. (2008). What and where? En B. de Carvalho, T. Scheer y P. Ségéral (Eds.), *Lenition and fortition* (pp. 93-129). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211443.1.93>
- Tagliamonte, S. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801624>
- Terrel, T. (1979). Final /s/ in Cuban Spanish. *Hispania*, 62(4), 599-612. <https://doi.org/10.2307/340142>
- Thomason, S. (2020). Contact explanations in linguistics. En R. Hickey (Ed.), *The handbook of language contact* (2.^a ed., pp. 33-49). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119485094.ch1>
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact*. Edinburgh University Press.
- Torreira, F. (2006). Coarticulation between aspirated-s and voiceless stops in Spanish: an interdialectal comparison. *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadia Proceedings Project. <https://shorturl.at/mx4AL>
- Uchihara, H. y Mendoza Ruiz, J. (2022). Minimality, maximality and perfect prosodic word in Alcozauca Mixtec. *Natural Language & Linguistic Theory*, 40, 599-649. <https://doi.org/10.1007/s11049-021-09517-y>
- Valentín-Márquez, W. (2006). La oclusión glotal y la construcción lingüística de identidades sociales en Puerto Rico. En N. Sagarra y A. J. Toribio (Eds.), *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 326-341). Cascadia Proceedings Project. <https://www.lingref.com/cpp/hls/9/paper1390.pdf>
- Vida Castro, M.; Villena Ponsoda, J. A. y Molina Martos, I. (2023). Variación de la /-s/ postnuclear en español: patrones sociolingüísticos y geolectales, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 23-35. <https://doi.org/10.5209/clac.84701>
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton & Co.

Cómo citar este artículo: Rueda Chaves, J. E. y Ortega Ortega, A. (2025). Grado de apertura y adquisición variable en una L2: variación de (-s) en San Andrés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355577. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355577>

LA GUERRA EN UCRANIA EN EL LENGUAJE POLÍTICO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN ESPAÑOLES: ANÁLISIS DE DISCURSO DE PRENSA ESCRITA

WAR IN UKRAINE IN POLITICAL LANGUAGE IN THE SPANISH MEDIA: A DISCOURSE ANALYSIS OF WRITTEN PRESS

LA GUERRE EN UKRAINE DANS LE LANGAGE POLITIQUE DES MÉDIAS ESPAGNOLS : UNE ANALYSE DU DISCOURS DE LA PRESSE ÉCRITE

A GUERRA NA UCRÂNIA NA LINGUAGEM POLÍTICA DA MÍDIA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA IMPRENSA ESCRITA

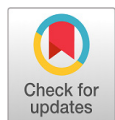
Nina Mockova

*Profesora ayudante, Ekonomická
Univerzita v Bratislave, Bratislava,
República Eslovaca.
nina.mockova@euba.sk
[https://orcid.
org/0000-0002-4768-1857](https://orcid.org/0000-0002-4768-1857)*

Mária Spišiaková

*Profesora titular, Ekonomická
Univerzita v Bratislave, Bratislava,
República Eslovaca.
maria.spisiakova@euba.sk
[https://orcid.
org/0000-0002-1508-7546](https://orcid.org/0000-0002-1508-7546)*

Este artículo forma parte del proyecto del Ministerio de Educación, Investigación, Desarrollo y Juventud de la República Eslovaca vega 1/0075/24 "Political Discourse in Slovakia in the Context of the War in Ukraine" y del proyecto apvv-23-0040 "El discurso migratorio en los países V4 desde el punto de vista de la lingüística política".



RESUMEN

La guerra en Ucrania ha tenido repercusión a nivel global. Los temas más discutidos tanto en la prensa como en los medios de comunicación son el suministro de armas, la acogida de refugiados y la intervención directa de España en la guerra. El presente artículo de investigación reporta un estudio cualitativo realizado a partir del corpus recolectado desde el estallido de la guerra en Ucrania en febrero de 2022, hasta las elecciones generales en España en julio de 2023, y analiza 80 comunicados. El estudio está basado en el análisis del discurso de los representantes de los partidos políticos más importantes y presentes en la actualidad en España, y de los medios de comunicación. En este artículo se analizan las actitudes de los políticos en la escena política española, sus estrategias retóricas y otros recursos lingüísticos usados en los medios de comunicación y el lenguaje empleado por los políticos. Los resultados muestran la existencia de tendencias hacia el populismo en los partidos de derecha e izquierda extremos y, a nivel lingüístico, abundan metáforas, fraseologismos, eufemismos, neologismos estilísticos y se vuelven a emplear las palabras que estaban en desuso. Esta investigación complementará los estudios de la lingüística política en Europa central y permitirá la comparación con estudios del lenguaje político en otros países.

Palabras clave: guerra en Ucrania, lenguaje político, medios de comunicación españoles, populismo, recursos lingüísticos

ABSTRACT

War in Ukraine has had global reverberations. The most discussed topics both in the press and in the media are weapons supply, hosting refugees and Spain's direct involvement in the conflict. The present research article reports a qualitative study conducted from a corpus collected since the outbreak of war in Ukraine in

Recibido: 2024-08-21 / Aceptado: 2024-12-06 / Publicado: 2025-02-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358151>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-20, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

February 2022, until Spain's general elections in July 2023, and analyzes 80 communiqués. The study is based on the discourse analysis by representatives of the most important political parties currently active in Spain, and by the media. This article analyzes the attitudes of politicians in the Spanish political scene, their rhetorical strategies and other language resources deployed in the media, and the political language used by politicians. The results show the existence of tendencies towards populism in both far right-wing and left-wing parties while, at the linguistic level, metaphors, phraseology units, euphemisms, stylistic neologisms, and the reuse of obsolete words abound. This research will complement political language studies in central Europe, and will help to compare political language studies in other countries.

Keywords: war in Ukraine, political language, Spanish mass media, populism, linguistic resources

RÉSUMÉ

La guerre en Ukraine a eu des répercussions mondiales. Les sujets les plus discutés dans la presse et les médias sont la fourniture d'armes, l'accueil des réfugiés et l'intervention directe de l'Espagne dans la guerre. Cet article de recherche rend compte d'une étude qualitative basée sur un corpus recueilli depuis le déclenchement de la guerre en Ukraine en février 2022 jusqu'aux élections générales en Espagne en juillet 2023, et analyse 80 communiqués de presse. L'étude est basée sur l'analyse du discours des représentants des partis politiques les plus importants actuellement présents en Espagne, et des médias. Cet article analyse les attitudes des politiques sur la scène politique espagnole, leurs stratégies rhétoriques et autres ressources linguistiques utilisées dans les médias, ainsi que le langage utilisé par les hommes politiques. Les résultats montrent l'existence de tendances au populisme dans les partis d'extrême droite et d'extrême gauche et, au niveau linguistique, les métaphores, les phraséologismes, les euphémismes, les néologismes stylistiques et la réutilisation de mots tombés en désuétude abondent. Cette recherche complétera les études sur les langues politiques en Europe centrale et aidera à comparer les études sur les langues politiques dans d'autres pays. Cette recherche contribuera à compléter les études sur les langages politiques en Europe centrale et à comparer les études sur les langages politiques dans d'autres pays.

Mots-clés : guerre en Ukraine, langage politique, médias de masse espagnols, populisme, ressources linguistiques

RESUMO

A guerra na Ucrânia tem tido repercussões globais. Os tópicos mais discutidos tanto na imprensa quanto na mídia são o fornecimento de armas, a recepção de refugiados e a intervenção direta da Espanha na guerra. Este artigo de pesquisa relata um estudo qualitativo baseado em um corpus coletado desde a eclosão da guerra na Ucrânia, em fevereiro de 2022, até as eleições gerais na Espanha, em julho de 2023, e analisa 80 comunicados de imprensa. O estudo baseia-se na análise do discurso dos representantes dos partidos políticos mais importantes atualmente presentes na Espanha e da mídia. Este artigo analisa as atitudes dos políticos no cenário político espanhol, suas estratégias retóricas e outros recursos linguísticos usados na mídia e a linguagem usada pelos políticos. Os resultados mostram a existência de tendências ao populismo em partidos de extrema direita e de esquerda e, em nível linguístico, abundam as metáforas, os fraseologismos, os eufemismos, os neologismos estilísticos e a reutilização de palavras em desuso. Essa pesquisa complementará os estudos de linguagem política na Europa Central e ajudará a comparar os estudos de linguagem política em outros países.

Palavras chave: guerra na Ucrânia, linguagem política, mídia de massa espanhola, populismo, recursos linguísticos

Introducción

Cada época o cada suceso en la historia trae consigo nuevas realidades, nuevos fenómenos que necesitan ser nombrados. Solo en el siglo XXI podemos hablar de la época de la crisis económica (2008-2014), la época de la pandemia del COVID-19 (2019-2022) o de la guerra en Ucrania, iniciada en 2022. Todos estos sucesos, etapas y épocas se reflejan en el lenguaje, ya que, por una parte, se necesitan nuevas palabras, expresiones o designaciones para denominar nuevas realidades y, por otra, renacen o reviven las palabras que estaban en desuso y vuelven a usarse porque reaparecen situaciones que no formaban parte de la vida cotidiana durante decenas de años (“cuarentena”, “guerra”, “bolchevique”).

El lenguaje cambia también según la situación comunicativa; se usan ciertos recursos lingüísticos por razones estratégicas del discurso, cuyo objetivo puede ser informar, influir, persuadir o incluso manipular. Según las necesidades o los fines del discurso, se seleccionan especiales elementos fonéticos, prosódicos, morfológicos, sintácticos, estilísticos y, sobre todo, léxicos. En los comunicados públicos se tiene en cuenta también el receptor, lo cual igual influye en el uso del lenguaje y, por lo tanto, en la inclusión de un mayor público posible, con lo que se va introduciendo cada vez más el lenguaje políticamente correcto o el lenguaje inclusivo, por ejemplo. Puesto que la lengua y la política siempre han estado estrechamente entrelazadas (Niehr, 2014), a veces se asume que la lengua es el instrumento más importante del poder.

La guerra en Ucrania es uno de los acontecimientos más importantes del último siglo tanto a nivel europeo como mundial. En los medios de comunicación en general (televisión, radio, internet, prensa) empezaron a circular los titulares con palabras como “brutal embestida”, “ataque brutal”, “invasión”, “masacre”, “agresión”, o arcaísmos como “bolchevique” o “zar”. El lenguaje usado en la política o por los políticos, o el lenguaje sobre la política, empezó a diferenciarse en las últimas décadas como uno de

los estilos funcionales y atrae cada vez más la atención de los lingüistas. Burkhardt (1996) opina que para la formación de la lingüística política es importante la estrecha colaboración entre lingüistas y politólogos. No obstante, Štefančík hizo notar la falta de interés de los politólogos por esta cuestión a mediados de los años noventa, por lo que reclamó una mayor implicación de los politólogos en el estudio del lenguaje de la política (Štefančík, 2022, p. 22). Así, señala el autor que por “lenguaje político”:

[...] no comprendemos solo el lenguaje de los representantes del poder político, sino también el lenguaje de las normas jurídicas o de la comunicación entre los funcionarios del Estado. Lo podemos encontrar también en los medios de comunicación, o mejor dicho, en las noticias de los medios de comunicación, y no lo usan solamente los políticos, sino también los funcionarios, empleados administrativos, jueces, periodistas o todos los ciudadanos políticamente activos o pasivos. (Štefančík, 2018, p. 29, nuestra traducción)

Los objetivos del lenguaje político, cuyo receptor suele ser el público de masas, son específicos, por ejemplo, influir sobre la opinión pública, hacer propaganda o manipular (Adamka, 2016). Este tipo de lenguaje cumple cuatro funciones: persuasión, función integradora, función reguladora y función de petición (Štefančík, 2018). Para que se cumplan estas funciones, para que el hablante consiga los objetivos de su comunicado, usa el lenguaje figurativo (metáforas, símiles, comparaciones), lenguaje expresivo (eufemismos, disfemismos, onomatopeyas, hipérboles), diferentes estrategias retóricas (apelación a las emociones, instrumentalización del miedo, demagogia, conspiraciones), vocabulario específico (“solidaridad”, “justicia social”, “igualdad”, “patriotismo”), habla de temas que tienen eco en la sociedad, etc.

Poier *et al.* (2020) declaran que:

En la guerra de la información del siglo XXI, la cual cobra más y más fuerza, las amenazas fabricadas, no solo reales sino también imaginarias, actúan a menudo como argumentos en el proceso de persuasión y se articulan con el objetivo primordial de crear en los receptores una sensación del peligro para diversos ámbitos de

su existencia (su personalidad, familia, grupo social, nación y otros ambientes diversos con las que se identifican y cuyo estatus determina las normas de su vida). (en Dulebová *et al.*, 2024, p. 7)

Tal ambiente crea un sustrato ideal para la formación del populismo, ya que las condiciones socioeconómicas críticas propician su aparición (Bobba y Hubé, 2021). Del mismo modo, para Poier *et al.* (2020), el *populismo* se caracteriza por ciertas estrategias formales como planteamiento de temas tabús, apelación a las emociones, moralización, agitación, demagogia, evocación del miedo, llamamiento al “pueblo” o a “nuestra gente”, conspiraciones, soluciones radicales, simplificación, oportunismo y rasgos de contenido como la enemistad hacia las instituciones, y todo tipo del anti-: antiislamismo, antiinmigración, antiamericanismo, antisemitismo, antipluralismo (Poier citado en Dulebová *et al.*, 2024, p. 37).

4

En el presente estudio nos interesa ahondar en cómo se reflejó la guerra en Ucrania en el discurso político en España, donde se mantienen en el poder, durante décadas, los partidos moderados de la izquierda (Partido Socialista Obrero Español, PSOE) y de la derecha (Partido Popular, PP), y donde en los últimos 20 años han aparecido también los partidos más radicales de los dos espectros políticos, el Vox, de derechas, y el Podemos y Sumar, de izquierdas. En ese contexto, investigamos si este acontecimiento suscitó los discursos populistas, y si los políticos y los medios se aprovecharon de la guerra para sus intereses. Nuestro objetivo es describir, caracterizar y analizar el modo de presentación de la guerra en Ucrania en la escena política en España, enfocando nuestro estudio en el lenguaje de los partidos políticos más importantes y presentes en la escena política. Estudiamos las actitudes de los políticos en la escena política española, analizamos sus estrategias retóricas y otros recursos lingüísticos usados en los medios de comunicación y el lenguaje empleado por los políticos. Otro de los objetivos es averiguar si se presentan tendencias populistas en los comunicados referidos a la guerra.

Marco teórico

En cualquier nación, el discurso político se adapta a los cambios sociopolíticos e históricos del país, comunidad o ciudad. Sobra decir que el tema de la guerra en Ucrania tiene un impacto más fuerte en los países inmediatamente más cercanos a los territorios del conflicto —como Eslovaquia, Hungría, Chequia o Polonia, tanto por razones históricas como por la cercanía geográfica—, que en aquellos que no tienen historia común ni están cerca, como España, y todavía menos en los países de América Latina.

En el presente artículo partimos de las investigaciones y los análisis del discurso político de algunos de los especialistas en la lingüística política más reconocidos en la Europa Central, Radoslav Štefančík, uno de los politólogos más importantes de Eslovaquia, especializado en la lingüística política, e Irina Dulebová, fundadora de la disciplina lingüística política, en la Universidad de Comenius, sobre todo de sus obras *Jazyk a politika. Jazyk politiky v konfliktnej štruktúre spoločnosti* (Lengua y política. La lengua en la estructura conflictiva de la sociedad, 2017), *Politická lingvistika* (Política lingüística, 2021, en coautoría con Nina Cingerová), *Radikálny populizmus v ére pandémie COVID-19 a vojny na Ukrajine* (El populismo radical en la época de la pandemia de COVID-19 y la guerra en Ucrania, 2022, de Štefančík).

La politolingüística es, en la actualidad, una de las disciplinas que se están desarrollando con mucha dinámica y el estudio de las relaciones entre la lengua, la comunicación y el pensamiento en el contexto del uso de los recursos lingüísticos en la lucha por el poder político y por manipular las masas se está volviendo popular en los países de la Europa Central y Oriental, puesto que directamente afecta la sociedad en un entorno de la pluralidad política (Dulebová, 2011, p. 1). Danler (2020) también presupone la competencia politológica en las investigaciones politolingüísticas, ya que no se trata de la pura investigación lingüística, sino también política. Investigaciones de tal índole tienen que ver

con el análisis del discurso que se aplica en el estudio de los fenómenos tanto sociales como políticos (Cingerová y Motyková, 2017, p. 7).

Las primeras investigaciones modernas de la comunicación política se hicieron en la época de la Primera Guerra Mundial, cuando la atención de los lingüistas se vio atraída por la creación de la opinión pública, la agitación política y la propaganda bélica (Budajev y Čudinov, 2008). Después de la Segunda Guerra Mundial, se volvió popular investigar el lenguaje de los regímenes totalitarios, socialistas nacionalistas o comunistas. En las décadas posteriores, los investigadores empezaron a centrarse en la comunicación política de los países democráticos modernos, especialmente en el uso del lenguaje en los periodos preelectorales o los debates parlamentarios.

Sobre el desarrollo de la lingüística política hablan también Cingerová *et al.* (2021):

La lingüística política comienza a desarrollarse con más dinamismo a finales del siglo XX y principios del XXI, con lo cual entre los mayores representantes podemos mencionar a los politolingüistas alemanes que en Alemania tienen una larga tradición. Asimismo, en otros países como Austria, Gran Bretaña, Rusia o Eslovaquia surgen las primeras obras en el campo de la politolingüística. (p. 14)

En la actualidad se estudian tres grandes áreas en la politolingüística: léxico, retórica y pragmática (Štefančík, 2021, p. 72), y domina el estudio de las campañas electorales, los oradores y los programas de los partidos populares, igual que el lenguaje político en las redes sociales, discusiones y debates en línea (Cingerová *et al.*, 2021, p. 14).

En este estudio nos basamos en la definición del *discurso* según Rheindorf (2017), quien lo identifica como “la totalidad de todos los elementos que crean el significado (también llamados elementos discursivos) que están sustancialmente relacionados con un tema en particular” (p. 18) y en la de *discurso político* según Dulebová (2012), quien lo entiende como:

La presentación y expresión de todo un complejo de relaciones entre el hombre y la sociedad, funcionalmente dirigido a conformar la imagen de la percepción del mundo. El discurso político no solo tiene significado, sentido semántico (se refiere a la realidad), sino también una conexión subjetiva directa con un determinado grupo o grupos de personas. Los distintos sujetos de la comunicación se manifiestan de manera diferente en el discurso y las formas comunicativas crean su propio contenido. (p. 2)

Hay que mencionar también los estudios en el campo de la semiótica social, sobre todo las investigaciones de Teun van Dijk, quien es conocido principalmente por sus contribuciones en el campo del análisis crítico del discurso, aunque su trabajo también abarca la semiótica social, enfocándose en la relación entre lenguaje, cognición y contexto social. En sus obras *Critical Discourse Analysis* (van Dijk, 2001) y *Society and Discourse* (van Dijk, 2009) analiza cómo los significados se construyen en contextos de interacción social y cómo los contextos sociales influyen en la interpretación del discurso. En *Discourse and Power* (van Dijk, 2008) estudia cómo el lenguaje y el discurso se relacionan con las estructuras de poder en la sociedad.

Método

En relación con el tema que se va a investigar, nos proponemos dos objetivos: el primero es describir, caracterizar y analizar el modo de la presentación de la guerra en Ucrania en la escena política en España, es decir, el estilo de la comunicación y los recursos lingüísticos usados en los medios de comunicación. A diferencia de Štefančík (2022), quien analiza y describe el lenguaje de los populistas radicales de la derecha e izquierda, pretendemos enfocar nuestro estudio en el lenguaje de los partidos políticos más importantes y presentes en la escena política. Analizamos los discursos de los partidos del espectro político tanto de derecha (PP), como de izquierda (PSOE), y los partidos del espectro más extremo, Vox, ya de la derecha, y Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Podemos o Unidas Podemos (UP), de la izquierda. El

espectro político lo complementan Compromís, Partido Comunista y Partido Nacionalista Vasco. Analizamos también los comentarios de los periodistas o expertos en los medios de comunicación.

El artículo presenta los resultados del análisis del discurso de los textos políticos de la época desde el estallido de la guerra en Ucrania en febrero de 2022 hasta las elecciones del julio de 2023. Todos los textos citados van introducidos por datos que respetan las normas de citar y hacen posible la búsqueda o verificación de aquellos mismos.

Para conseguir los objetivos planteados, hemos utilizado el análisis temático, con el fin de identificar los temas de los comunicados, lo que nos permitió entender las ideas centrales en el discurso; el análisis de marcos, para examinar cómo se estructuran los temas en el discurso y cómo se presenta la información; el análisis de estilo y el análisis lingüístico, con el propósito de identificar los recursos lingüísticos y estilísticos utilizados; el análisis de redes semánticas, para ver las relaciones entre las palabras y los conceptos, y el análisis crítico del discurso, con la intención de explorar cómo el lenguaje refleja y reproduce relaciones en la sociedad.

Como fuentes de investigación se recopilaron los sitios web de las revistas, los periódicos y los diarios más leídos en España, como: *El País*, *El Mundo*, *El Diario*, *The Objective*, *Público*, *La Marea*, *Cinco Días*, *20 Minutos*, *EuropaPress*, *OK Diario* y *EFE*, y de los debates o noticias en los canales de televisión (también disponibles en línea), como La Sexta, Onda Cero, RTVE, Libertad Digital, Antena 3, CNN español, 24h y TVE1.

Paso seguido aplicamos el análisis del contenido de los comunicados seleccionados para definir los puntos clave, descubrir el mensaje y el objetivo de este, e identificar diferentes estrategias retóricas utilizadas con las que el hablante quiere conseguir el objetivo. Primero buscamos todas las noticias y los comunicados posibles en las que se mencionaba la guerra. La búsqueda se llevó a cabo

durante un año y medio en los medios mencionados más arriba, es decir, recopilamos los datos y comunicados relacionados con la guerra que hemos visto, leído u oído durante este tiempo. También buscamos la información en Internet mediante las palabras clave “guerra” y “Ucrania”, y recopilamos todos los comunicados posibles de los medios españoles disponibles en Internet. A continuación, eliminamos los que eran simples noticias o información de los hechos, y nos centramos en los comunicados dirigidos a la persuasión e influencia.

De los datos recopilados se creó un corpus de 80 comunicados en total. Definimos 8 estrategias comunicativas (apelación a las emociones, apelación al pueblo, escalada de la tensión, motivo de la traición, evocación del miedo, falsa narrativa de la paz, antiamericanismo, populismo antiinmigratorio) que acompañamos con fragmentos de textos en los cuales se reflejan las estrategias retóricas y los recursos lingüísticos utilizados. Sintetizando los resultados, se ha llegado a las conclusiones presentadas en el último apartado del artículo.

Resultados

En esta sección, se desglosan las estrategias retóricas y otros recursos lingüísticos identificados en los comunicados estudiados.

Estrategias retóricas

Se identificaron ocho estrategias retóricas, cuya descripción se presenta a continuación acompañada de los textos citados, el nombre del personaje político, el medio en que apareció y la fecha de la emisión del comunicado.

Apelación a las emociones

Apelar a las emociones es una estrategia retórica frecuente en el discurso político. Se trata del ataque a los sentimientos, e incluye expresiones negativas e incluso escandalosas que se utilizan para señalar la falta de fiabilidad o el fracaso de la clase política gobernante, con el fin de estimular la necesidad de

un cambio, incitar a la desconfianza en la élite política o despreciar al contrincante político.

Los recursos lingüísticos estilísticos más utilizados incluyen el uso de superlativos y de la hipérbole, que se logra mejor mediante el uso de sustantivos y adjetivos como “monstruoso”, “catastrófico”, “brutal”, “agresivo”, o verbos con carga emocional o expresiva (“usurpar”, “atacar”).

Gabriel Rufián, portavoz de Esquerra Republicana, apela a las emociones empleando adjetivos y sustantivos con carga expresiva al hablar de Putin: “Vladimir Putin es un ultraderechista, es un ultranacionalista [...] un déspota” o “Erdogan masacra kurdos, igual que Putin masacra ucranianos” (Loureiro, 2022). De modo similar se expresa Ione Belarra, del Sumar: “Se cumple un año de la invasión criminal de Vladímir Putin sobre Ucrania” (*Onda Cero*, 2023) o “Esta guerra pronto será más mortífera que los ocho años de conflicto en Irak” (Barro, 2023). Gerardo Pisarello, del Sumar, compara a Putin con otros representantes políticos: “Más Lula, menos Borrell y menos Felipe VI, rey belicista” (*The Objective*, 2023c).

Apelación al pueblo

Para la comunicación populista es típico apelar al “pueblo”, situar al “pueblo” y sus intereses en el centro de las decisiones políticas, o identificarse con él (Reinmann *et al.*, 2016). Los populistas se aprovechan de estos términos para identificarse con la gente. Esto se ve bien en las declaraciones de Belarra, que se identifica con las necesidades del pueblo: “Ese dinero es de nuestro pueblo y debe ir a sanidad, educación, dependencia o lucha contra la violencia machista” (*The Objective*, 2023a); “ha puesto en duda que en un futuro no vaya a haber soldados españoles luchando en Ucrania” (*The Objective*, 2023a); “que la gente quiere paz, diplomacia y negociación” (Planas, 2023).

También Joan Josep Baldoví, del Compomís, se identifica con su país: “Este país no se merece la derecha que hoy hemos visto aquí” (Muñoz, 2022), lo mismo

que Santiago Abascal con su “nación” y España: “Las alianzas de Sánchez con criminales siguen deteriorando nuestra nación y disminuyendo nuestra influencia” (Martín, 2022); “permita un nuevo rumbo para España y para los españoles. Dimita, señor Sánchez. Está usted tan acostumbrado a darle gato por liebre a nosotros y sus votantes en esta cámara también” (Martín, 2022) o I. Errejón con los españoles: “Ni con todas las exageraciones o espavientos van a poder hacer olvidar a los españoles que Putin es de los suyos” (Loureiro, 2022).

Escalada de la tensión

El discurso político incluye a menudo esta estrategia con la que los actores políticos intentan crear más tensión entre la población. En este caso usan el conflicto militar, nombrándolo de diferentes maneras, que evocan la escalada de una situación con lo cual se crea tensión. Belarra logra tensar la situación recurriendo a la crítica al suministro de armas e incluso de soldados:

Primero nos dijeron que no íbamos a enviar ningún material ofensivo, luego nos dijeron que teníamos que enviar misiles antiaéreos, luego que íbamos a enviar tanques, ¿ahora también tenemos que enviar aviones de combate? ¿Qué será lo próximo? ¿Enviar soldados a Ucrania? (*Onda Cero*, 2023)

Belarra también dice: “España no necesita ni más tanques ni más aviones de combate ni más soldados” (*Onda Cero*, 2023), o Abascal lo hace mediante la alusión a los refugiados: “Estos sí son refugiados de guerra, mujeres, niños, ancianos, esos sí deben ser acogidos en Europa” (Garmendia, 2022).

Motivo de la traición

La estrategia de la traición busca convencer al público de que la clase gobernante no está gestionando bien la situación actual o intenta convencer al receptor de que su contrincante político está de parte del enemigo o él mismo es el enemigo. Es una forma de menospreciar al oponente y el modo de expresar desaprobación y desconfianza hacia sus

acciones y decisiones con el fin de socavarlas. Es un recurso popular no solo entre los políticos, sino también de los medios de comunicación dominantes y otras organizaciones diversas que tienen influencia en los acontecimientos de la sociedad y “persiguen sus propios intereses y traicionan a su propio pueblo” (Hoffmann, 2020, pp. 61-62).

E. Bal, del partido Ciudadanos, culpa al gabinete de Pedro Sánchez de no haber gestionado la situación durante la pandemia y la guerra, mientras que, según él, fue la oposición la que acudió en ayuda: “Podemos son los quintacolumnistas de Putin, que intentan socavar la democracia blanqueando su propaganda” (Olivares, 2022). Belarra es la más crítica con el tema de la ayuda militar a Ucrania: “Contribuir a la escalada bélica de este año ha sido un error, ya que no ha servido para ayudar al pueblo ucraniano, sino sólo para decirle a Estados Unidos que somos su aliado preferente” (*The Objective*, 2023a); “Hoy dicen que nunca habrá soldados españoles luchando en Ucrania, que no habrá soldados americanos pilotando aviones de combate, pero no tenemos absolutamente ninguna garantía de que no se retracten de sus palabras” (*The Objective*, 2023a).

Juan Carlos Monedero también culpa al Gobierno de enviar las armas a los nazis:

Las armas españolas están ahora en manos de un batallón, el Azov, que se reconoce a sí mismo como nazi. Una gran operación, Pedro Sánchez y Margarita Robles. Seguro que los franquistas que hay en el Ejército español están celebrando tamaña aventura. (Barro, 2022)

Por su parte, Abascal llama a los partidos izquierdistas “amigos” y “aliados” de Putin: “socio político de los aliados de Putin. Las alianzas de Sánchez con criminales siguen deteriorando nuestra nación y disminuyendo nuestra influencia” (Martín, 2022) y culpa a la Unión Europea de haber contribuido al estallido de la guerra por su falta de acción: “Putin nunca se habría atrevido a desencadenar esta guerra criminal si no fuera porque la Comisión Europea ha dejado a nuestro continente

en un estado de absoluta vulnerabilidad y dependencia económica y energética” (*La Cerca*, 2022). Además, culpa al gabinete liderado por Sánchez de su incapacidad: “Usted no está capacitado para liderar a España en este momento grave. Esto se traduce en ruina e inseguridad para los españoles” (Martín, 2022), incluso nombrando abiertamente a sus miembros:

¿Y qué tenemos en este Gobierno y en esta cámara? Señora Lastra, Montero, Belarra, Pisarello, Enrique Santiago... Todos ustedes son cómplices directos de esta agresión de Rusia contra Ucrania. Ustedes son los aliados internacionales de Putin. Y a través de sus partidos y las organizaciones criminales de las que forman parte como el cártel de Puebla se encargan de entorpecer la respuesta que el mundo debe darle a Putin. Señor Sánchez, todos los aliados de Putin que acabo de nombrar están en su Gobierno o lo apoyan, por eso usted y su Gobierno no son creíbles, fiables y no son respetables. (Martín, 2022)

Por otra parte, los partidos de la izquierda también tachan a Abascal de ser amigo y socio de Putin. Pablo Echenique Robba dice: “Es evidente que Putin ha apoyado a todos los grupos de extrema derecha europeos, socios prioritarios del señor Abascal” (Loureiro, 2023); “Abascal es el emisario de Putin en España” (Loureiro, 2023).

Baldoví también presenta al gabinete de Pedro Sánchez como aliado del enemigo: “Vox intenta que no se note que los que están matando población civil son sus amigos o, como mínimo, los amigos de sus amigos” (Muñoz, 2022). A. Núñez Feijóo critica y menosprecia a su máximo oponente: “Queremos presentarnos como una alternativa al Gobierno de puro adorno y de títeres —el Gobierno de Pedro Sánchez” (Navas, 2023); “En España no hay un gobierno de coalición, hay un gobierno de colisión que sólo sabe armar follón. Los ministros se acusan unos a otros de hacer ruido, de ignorancia o se quejan de que no aguantan la presión” (Navas, 2023).

También varios periódicos y medios utilizan la misma estrategia: “A punto de cumplir un año la invasión, la formación morada se ha convertido, de facto, en el mejor apoyo político que tiene Vladímir Putin

en España” (*OK Diario*, 2023); “Vox muestra sus filias putinistas con un editorial prorruso” (Maestre, 2023) o “Vox enseñó su alma putinista” (Maestre, 2023).

Evocación y propagación del miedo

La estrategia de evocación del miedo es otro medio eficaz utilizado no solo por los actores políticos, sino también por los medios de comunicación. Especialmente hoy es fácil que las falsas alarmas (los llamados “bulos”) se difundan mucho más rápido y al mismo tiempo en mayor medida que en el pasado. En el contexto de la guerra en Ucrania, en los medios de comunicación españoles también se ha difundido la falsa información de que la ayuda acabará con el envío de soldados españoles al combate directo. Incluso la negación de tales bulos hace que la gente se sienta insegura y preocupada por algo que, aunque no ha sucedido, nadie puede garantizar que no vaya a suceder. El ministro de Asuntos Exteriores, M. Albares, asegura que la retirada de tropas españolas a Ucrania no se producirá: “El envío de tropas a Ucrania está absolutamente descartado por España, la Unión Europea o la OTAN. Quien quiera hacer creer o transmitir el mensaje de que hay planes de enviar tropas está lanzando un simple bulo” (*RTVE.es*, 2023).

Santiago Abascal, del partido Vox, aprovecha la situación para criticar al actual Gobierno: “Sus socios de gobierno son contrarios a nuestros compromisos internacionales. Usted no está capacitado para dirigir España en este grave momento. Esto se traduce en catástrofe e inseguridad para los españoles” (Martín, 2022), y reitera:

Tenemos el derecho y el deber de conocer qué intereses estratégicos defiende España con su participación en la guerra de Ucrania y por qué no hemos visto ni el menor gesto de Sánchez que reivindique la necesidad de que la diplomacia haga su trabajo antes de que una obstinada e irreal búsqueda de la derrota total de Rusia ponga a Europa, y al mundo, en un riesgo inasumible. (citado en Maestre, 2023)

Belarra difunde el miedo insinuando el envío de las tropas españolas a la guerra: “en un futuro

no vaya a haber soldados españoles luchando en Ucrania” (*The Objective*, 2023b).

Según *OK Diario*, los miembros del partido Podemos también lanzan bulos sobre el envío de armas a Ucrania: “Los lanzacohetes C-90 enviados por España han llegado a manos de miembros del *Batallón Azov*” (*OK Diario*, 2022); “Iglesias y Monedero difunden los bulos de Putin: Las armas españolas están yendo a nazis ucranianos” (*OK Diario*, 2023).

Falsa narrativa de la paz

Se puede encontrar este recurso especialmente en los partidos políticos extremistas. Utilizan tales medios retóricos para evocar una falsa “verdad” sobre el conflicto militar u otras situaciones negativas en el país, señalando así la incompetencia del Gobierno, con el fin de corregir la opinión pública y la visión del mundo. Declaran que no apoyan la estrategia de resolver los conflictos armados mediante el suministro de material militar. Rufián se autodefine en contraste con la coalición: “Soy antifascista y pacifista más que nada” (2023). Respecto al envío de armas a Ucrania, declaró: “Ningún arma ni misil ha solucionado nada. Las guerras por la paz son mentira. Nunca aceptaremos mandar más guerra a la guerra” (*El Diario*, 2023).

S. Illa, del Partido de los Socialistas de Cataluña, declara que los socialistas impulsan una política realista frente a los que engañan a España: “Apostamos por una política correcta y realista, frente a quienes pintan la realidad de color de rosa” (Sisó, 2023), de la misma manera que lo enuncia Belarra: “España puede ser parte de la solución y dejar de ser parte del problema”; “España ha liderado las transformaciones sociales y económicas en Europa frente a dos crisis económicas. Es el momento de liderar también la vía diplomática en la guerra de Ucrania”; “España no necesita ni más tanques ni más cazas ni más soldados, sino invertir en más médicos y médicas y en más profesoras y profesores” (*The Objective*, 2023a).

Baldoví se opone a la guerra: “Nada puede justificar una guerra ni en Ucrania, Palestina, Yemen, Sahara o el Kurdistan” (Muñoz, 2022). También encontramos críticas en nombre de la paz en los medios de comunicación: “Desde el ala morada se enarbola la bandera del pacifismo para argumentar su oposición, pero lo cierto es que sus posturas siempre han tenido el mismo beneficiado: Rusia” (*OK Diario*, 2023).

Antiamericanismo

Las declaraciones contra Estados Unidos son populares, sobre todo en los países del antiguo bloque comunista, donde todavía permanece el odio y la enemistad creada durante el comunismo. En España son tendencias propias de los partidos de izquierda, como lo expone Belarra: “que España deje de hacer seguidismo de los intereses de Estados Unidos” (*El Español*, 2023); Rufián, por su parte, afirma: “la OTAN no es el séptimo de caballería, sino el delegado comercial armamentístico de EE. UU. Que Putin sea un sátrapa no convierte a la OTAN en un ejército de liberación” (*El Diario*, 2023). En la misma línea, se pronunció Monedero:

España acaba de mandar armas. Inicialmente, Pedro Sánchez había decidido, pactado con Unidas Podemos, no hacerlo. Pero las presiones de Estados Unidos, de otros líderes europeos, le ha llevado al final a echarse en brazos de los que quieren que se prolongue la guerra. (Barro, 2022)

Populismo antiinmigratorio

El tema de la inmigración en los discursos políticos empezó a ganar popularidad en los años ochenta del siglo XX y es el elemento unificador de todos los partidos radicales europeos. En España encontramos las declaraciones contra los inmigrantes, sobre todo en los comunicados del partido Vox. Abascal pone en oposición a los inmigrantes de Ucrania y los inmigrantes musulmanes que presentan un peligro para Europa:

Estos sí son refugiados de guerra, mujeres, niños, ancianos, esos sí deben ser acogidos en Europa, cualquiera puede entender la diferencia entre esos flujos

de refugiados y las invasiones de jóvenes varones en edad militar de origen musulmán que se han lanzado a las fronteras de Europa en un intento de desestabilizarla y colonizarla. (*La Cerca*, 2022).

Recursos lingüísticos

En términos de estilos lingüísticos, el lenguaje político se sitúa entre los estilos profesional y coloquial, porque utiliza expresiones léxicas de ambos estilos: emplea ciertos términos profesionales de un ámbito determinado, pero al mismo tiempo se sirve de expresiones figuradas, expresivas o emocionales (SpišIAKOVÁ, 2020, pp. 1-2). En este estudio recogimos los recursos lingüísticos y estilísticos utilizados en los medios de comunicación en relación con la guerra en Ucrania.

Metáforas

El uso de la metáfora para referirse a situaciones de conflictos militares es recurrente en el discurso político. Los políticos populistas la utilizan con mayor frecuencia con el fin de incitar cierto tipo de comportamientos o incluso acciones negativas en las personas. Las metáforas también sirven para comprender mejor el lenguaje político, a menudo abstracto y complicado, y hacerlo más accesible al público laico que entiende los ejemplos ilustrativos de la vida cotidiana.

Belarra califica la ayuda a Ucrania como un “lobby armamentístico”, estilísticamente, con fuertes connotaciones peyorativas. Asimismo, utiliza la expresión “la gallina de los huevos de oro”, que se refiere a una situación especialmente ventajosa o financieramente rentable: “Está resultando ser la gallina de los huevos de oro para el lobby armamentístico” (*El Español*, 2023). También habla del conflicto como de un “animal insaciable”: “Es un animal insaciable que nunca tiene suficiente” (*The Objective*, 2023a).

Critica la guerra con metáforas, comparándola con el machismo y el capitalismo:

Las guerras las han pensado y ordenado los hombres, y también las han terminado los hombres. La guerra

es la máxima expresión de una lógica de dominación. De la dominación de unas personas sobre otras; de unas naciones sobre otras. Y el machismo es también la dominación de hombres sobre mujeres, y el capitalismo es la dominación de una minoría muy poderosa sobre una mayoría trabajadora. (Onda Cero, 2023)

Rufián relaciona a Putin con el partido político español Vox, que denomina como “caballo de Troya”: “Vox es el caballo de Troya de Putin en España” (*El Diario*, 2023).

Identificar a una persona por medio de otra también puede considerarse metáfora. En nuestro contexto, es la identificación de Putin como Romanov o el zar. Rufián utiliza una metáfora de la historia rusa, un contexto que también es familiar para el público. Contrapone al Romanov y al zar contra el bolchevique y la Unión Soviética: “Putin [...] no es la URSS, es un Romanov, no es un bolchevique, es un zar” (*El Diario*, 2023). En el sentido amplio, se podría incluir también al oxímoron entre las expresiones metafóricas, ya que aprovecha la relación antónima entre dos palabras para resaltar el significado, como lo hace Rufián: “Las guerras de paz son mentira” (Muñoz, 2022).

Baldoví llama “monstruo” a Putin o a la guerra: “Nuestro grito sincero de no a la guerra no disuadirá al monstruo” (Muñoz, 2022). Bal expresa su apoyo a Volodímir Zelensky, intentando hablar en nombre de España como parte de Europa y, al mismo tiempo, como parte de Ucrania: “También son nuestros hijos, también es nuestra causa, es una causa justa. Hoy me siento orgulloso de ser europeo y liberal. ¡Viva la libertad y viva Ucrania!” (Bal, 2022). E. González Pons promete seguir enviando el material necesario y apoyar a Ucrania, identificando la victoria de Ucrania con libertad y democracia: “Hay que ganar esta guerra, esta invasión. Si Ucrania gana, ganará la libertad y ganará la democracia. Si Ucrania perdiera, también perderían la libertad y la democracia” (González Pons, 2023). A. Esteban utiliza la sinécdoque para hablar sobre la guerra: “Porque solo con vendas y chalecos antibalas no se repele una agresión” (Muñoz, 2022). En este comunicado también aparece la

sinécdoque cuando se utiliza la palabra “Moscú” por Rusia, Gobierno ruso o Putin: “la invasión ordenada por Moscú ha contribuido a cerrar filas en los últimos días” (Garmendia, 2022).

Hemos observado el uso de metáforas, comparaciones, símiles, sinécdoques, frases hechas, etc. en muchos de los comunicados citados en los párrafos anteriores: “quintacolumnistas de Putin”, “emisario de Putin en España”, “gobierno de puro adorno y de títeres”, “gobierno de colisión”, “echarse en brazos de alguien”, “desde el ala morada se enarbola la bandera del pacifismo”, “el séptimo de caballería”, “el delegado comercial armamentístico de EE. UU.”, “pintar la realidad de color de rosa”.

Vocabulario bélico

La terminología militar tiene su propio vocabulario específico, igual que ocurre con otros campos semánticos, que consta de palabras generalmente conocidas, pero también especializados, por ejemplo, *briefing militar*. Es lógico que con el hecho de la guerra en Ucrania han reaparecido palabras del campo semántico militar que normalmente no se usan. Hemos encontrado el vocabulario bélico tanto el común como el especializado, o nombres de armas y otro material militar que hasta entonces no se conocían ni usaban comúnmente.

Entre las palabras o expresiones comunes podemos incluir: “despliegue de las tropas”, “tanque”, “ejército”, “militares”, “base aérea”, “munición”, “arma”, “material militar”, “soldados”. Las expresiones más especializadas o términos son: “cartuchos de fusil”; “ametralladoras”; “lanzagranadas”; “obuses remolcados”; “cascos de protección antibalas”; “seguimiento de las actividades y operaciones realizadas por las fuerzas transferidas”; “armamento defensivo y ofensivo”; “proyectiles de artillería”; “armamento pesado”; “munición de largo alcance y antitanque”; “despliegue, repliegue y coordinación del sostenimiento de las fuerzas navales”; “centro de control desplegable”. Aparecen también nombres del material militar: “Transporte Oruga Acorazados”, “tanques Leopard 2 A4”,

“sistema antiaéreo de misiles Aspide del Ejército del Aire y del Espacio”, “lanzadores de misiles Hawk del Ejército de Tierra”, “vehículos de combate de infantería Pizarro”, “Unidad de Defensa Antiaérea NASAMS”, “Eurofighter”.

Aliteración, enumeración o repetición de lexemas

Otros recursos lingüísticos utilizados por los políticos o los medios de comunicación incluyen figuras literario-estilísticas como la aliteración, la repetición o la enumeración, que añaden expresividad al lenguaje político y lo hacen más comprensible y accesible para el público.

La aliteración se nota en J. Borrell, jefe de la diplomacia española, en acumulación de adjetivos que empiezan por el prefijo negativo *i-*, *in-*: “Todo el material, incluido el militar entregado a Ucrania, es defensivo, para defender su integridad territorial y su soberanía de una guerra ilegal, injusta e injustificada, y para defender a millones de civiles indefensos” (Vellozo y Velasco, 2022). La ministra de Defensa, M. Robles, logra la aliteración empleando lexemas de negación y repitiendo los mismos lexemas: “Nunca, nunca, ninguna tropa de un país de la OTAN, y España es uno de ellos, va a participar en la guerra de Ucrania. Jamás, jamás. Quiero decirlo muy claro, muy claro” (Andrés, 2023). Belarra alcanza la aliteración repitiendo la partícula negativa *no* y el cuantificador comparativo *más*: “no a más tanques, no a más aviones y no a más guerra” (*The Objective*, 2023a); también la conjunción *ni*: “España no necesita ni más tanques ni más cazas ni más soldados, sino invertir en más médicos y médicas y en más profesoras y profesores” (*Onda Cero*, 2023); igual que Abascal:

Hay que apoyar a Ucrania con todos nuestros medios, con toda la convicción, con toda la contundencia necesaria, con los medios económicos y militares que sean precisos, defensivos y ofensivos y con las sanciones más severas a la agresión criminal de Putin. Pero sinceramente, señor Sánchez, creemos que usted no puede hacerlo porque sus aliados no se lo permiten y porque a usted en Europa no le creen, porque usted en

Europa no le fían nada, porque a usted ni en Europa ni en el mundo le respetan, ni en su Gobierno le aplauden. (2022c)

La repetición o enumeración la vemos en Rufián: “¡No a la guerra aquí, ahora y siempre!” (2023) o en J. Buxadé: “Soberanía energética, alimentaria y militar” (EuropaPress, 2022a).

Eufemismos

Podemos observar el uso de eufemismos en todo tipo de comunicación. El eufemismo se ha convertido en uno de los recursos estilísticos esenciales para presentar la información, con el fin de tapar, esconder, suavizar la realidad y manipular al receptor. Entre los eufemismos de guerra se usan: “focos por reducir” por “eliminar”; “conflicto” por “guerra”; “daños colaterales” por “muertes”; “material de doble uso” por “armas”; “centros de recepción” por “campos de refugiados”.

José Arias (2015) opina que “El lenguaje eufemístico no es otra cosa que la capacidad de engaño. Se acude a él para evadir o evitar hacernos conscientes de una realidad cruda o desagradable, y contener la reacción de las masas” (p. 34). En nuestro corpus, eufemismos como “operación especial”/“misión”/“plan”/“conflicto”/“intervención”/“maniobra” sustituyen a las palabras “guerra”/“ataque”/“invasión”: “Todas las misiones se están llevando a cabo con éxito” (EuropaPress, 2022a); “El País ofrece de forma gratuita la última hora del *conflicto* en *Ucrania*” (*El País*, 2023); “Cargos rusos acusan de alta traición a Putin por la *intervención* militar en *Ucrania*” (EuropaPress, 2022b); “actividades de inteligencia” por “espionaje”: “Shoigú también ha apuntado que EE. UU. está ‘reforzando sus *actividades de inteligencia* contra los intereses’ rusos” (*El País*, 2023); y “respuesta militar y legal” por “invasión militar/ataque”: “El presidente de Ucrania, Volodimir Zelenski, ha prometido una ‘respuesta militar y legal’ al ataque ejecutado el jueves por Rusia” (EuropaPress, 2022b).

También hemos recogido los eufemismos de los informativos de los canales televisivos: “decir

adiós a los soldados” por “enterrarlos”; “atender las necesidades de la población” por “ayudar a las víctimas”; “reforzar otras zonas” por “armar”; “cambiar de rumbo de la guerra” por “empezar a perder la guerra”; “reagrupación táctica” por “retirada”; “recuperar el terreno” por “ocupar/dominar”; “personas desplazadas” por “refugiados”. Notamos una tendencia de usar los adjetivos o adverbios “posible”, “probable” para suavizar el impacto de la noticia o del hecho, por ejemplo: “posibles crímenes de guerra”.

Neologismos y colocaciones

Con los nuevos acontecimientos en la sociedad, surgen también nuevas combinaciones de palabras que con el uso se convierten en colocaciones: “políticas de presión”, “guerra mortífera”, “guerra informática”, “escalada de tensión”, “ayuda militar/financiera/humanitaria”, “explosión espontánea de solidaridad”, “soberanía energética”, “amigos políticos”, “crisis bélica”, “defender la soberanía”, “alma putinista”, “filias putinistas”, “rey belicista”. La palabra “envío” forma más colocaciones: “envío de armamento/tropas/material militar/tanques/carros de combate”, entre otras.

En otoño de 2022, bajo la amenaza de la crisis energética apareció el neologismo “turistas energéticos”, que se refería a los turistas alemanes que planteaban pasar el invierno en España, sobre todo en Canarias, para no tener que pagar por calefacción y luz en su país. “La excepción Ibérica” es un nuevo término para denominar una excepción concedida por la Comisión Europea a España y a Portugal en el mercado energético. Entre los neologismos también podemos incluir la palabra “ciberdefensa” o “partido posfascista” (Maestre, 2023).

Entre otros neologismos o metáforas estilísticas (ocasionales) que han aparecido en la televisión podemos mencionar: “el melón energético” que se refiere a todos los tipos de energía procedentes de Rusia (gas, petróleo, carbón), y “arquitectura de la región” refiriéndose al orden geográfico y político.

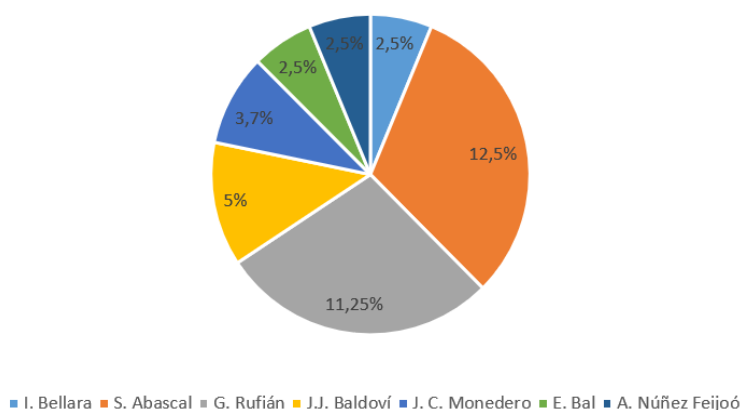
Conclusiones

Aunque España es un país alejado tanto geográfica como política o históricamente de Ucrania, el tema de la guerra se ha visto reflejado considerablemente en los discursos políticos o en los medios de la comunicación. Principalmente, como evidencia también nuestro corpus, se escribía sobre la guerra en las fechas después del estallido y en el primer aniversario. A nivel político, la actitud hacia el envío de armas a Ucrania provocó una escisión en la coalición de las izquierdas gobernantes, lo que se reflejó en la victoria de la derecha en las elecciones autonómicas y municipales, y en los resultados de las elecciones generales en julio de 2023. Entre las cuestiones más debatidas y controvertidas figuraban, por ejemplo, el suministro de armas, la acogida de refugiados y la cuestión de la intervención directa de España en la guerra.

En nuestro análisis del discurso nos hemos centrado en los comunicados que incluían las estrategias retóricas utilizadas por los políticos. De los 80 comunicados analizados, 20 eran de Ione Bellara, quien en el período de la investigación ejercía la función de ministra de Derechos Sociales, militante del partido UP, situado en la extrema izquierda. El segundo político más citado en nuestro corpus fue Santiago Abascal, con 10 comunicados, del partido Vox, que se sitúa en la extrema derecha. A Gabriel Rufián del ERC, partido de izquierdas, le corresponden 9 comunicados. De los otros políticos podemos mencionar a Joan Josep Baldoví, del partido nacionalista valenciano Compromís, con 4 enunciados, y Juan Carlos Monedero, exdirigente del partido Podemos, con 3 enunciados. El resto está distribuido entre otros políticos o también medios de comunicación.

Basándonos en los resultados del análisis de nuestro corpus podemos confirmar que los políticos más citados fueron los de los partidos extremos. Los comunicados más populistas se han encontrado en Bellara y Abascal. La distribución de los comunicados en porcentaje se puede observar en la Figura 1.

Figura 1 Comunicados de los políticos de aparición más frecuente en el corpus



14

De las estrategias retóricas de los discursos populistas en nuestro corpus, la más frecuente era, sin duda, la estrategia del motivo de la traición cuando, en general, todos los partidos políticos arremeten contra el Gobierno de Pedro Sánchez. Incluso el partido que formaba parte del Gobierno (UP) se enfrentó a su socio, el PSOE, por el envío de armas. Los partidos en oposición se aprovecharon del tema de la guerra para menospreciar a Sánchez, criticar sus acciones y tacharlo de incapacitado. Aparecen también ataques contra la Unión Europea. La siguiente estrategia más usada es la falsa narrativa de la paz, cuando los políticos se aprovechan de la guerra para declararse defensores de la paz, lo cual les sirve como crítica de la clase gobernante. El uso de términos como “nación”/“españoles”/“pueblo”/“gente”, que aparece, sobre todo, en boca de los partidos de la extrema izquierda y de Vox, es la tercera estrategia más usada.

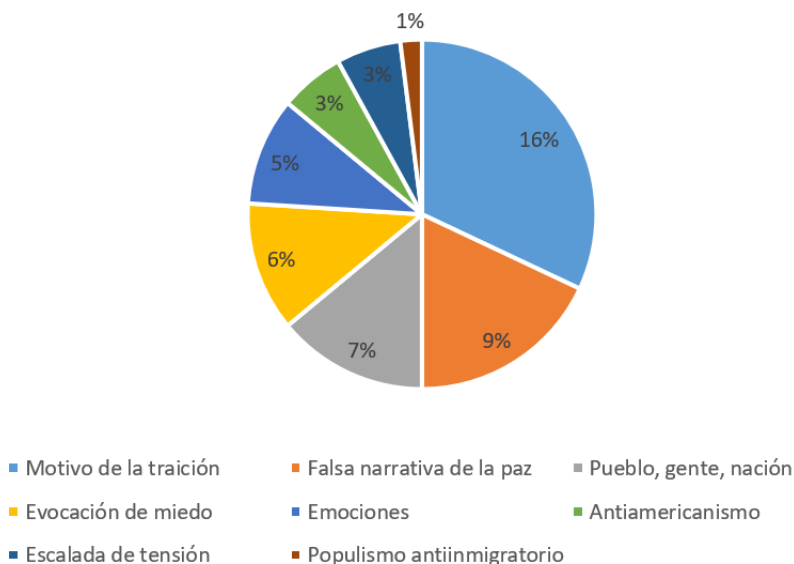
El tema de la guerra ha servido también para influir o atacar las emociones de las personas y evocar el miedo para minar la confianza en la élite gobernante, por ejemplo, difundiendo falsos mensajes alarmistas de que los soldados españoles serán llamados directamente a Ucrania, o que las acciones del Gobierno no hacen sino aumentar la inseguridad de la población. La escalada de tensión puede verse, por ejemplo, en las declaraciones contra Rusia, pero también en la desaprobación de algunos partidos al apoyo militar a Ucrania,

cuando mencionan que primero se enviaron armas a Ucrania, luego tanques, y terminan preguntando si después enviarán allí a soldados españoles.

La oposición y los partidos políticos no alineados critican al Gobierno de Sánchez por su incompetencia y su incapacidad para hacer frente a la situación actual, y le atacan de una forma que pretende que la gente desconfíe de la élite gobernante que les ha traicionado y les está traicionando. Al Gobierno de Sánchez lo llaman “decorado” o “de títeres”; denominan peyorativamente “colisión” a la coalición; expresan su temor a que el Gobierno vuelva a faltar a su palabra; o le están atribuyendo la actitud de utilizar la situación para legitimar su propaganda. Aparecen también declaraciones contra la OTAN o los EE. UU.

Como parte de la falsa narrativa pacifista, algunos políticos se declaran antifascistas y pacifistas, rechazando todas las guerras y el uso de las armas para resolverlas. Presentan su concepto de paz y ofrecen a la gente una política realista en lugar de una política con “gafas de color de rosa”. Asimismo, hay un claro apoyo a Ucrania, declarando que este país representa la libertad y la democracia, y hay que ayudarla a proteger estos valores. Santiago Abascal también utilizó el tema de los inmigrantes ucranianos para atacar al islam. La distribución de las estrategias retóricas más frecuentes la podemos observar en la Figura 2.

Figura 2 Estrategias retóricas más usadas



Entre los recursos lingüísticos y estilísticos observamos el uso de las metáforas para la guerra: “monstruo codicioso que nunca tiene suficiente” (*The Objective*, 2023a). Conocida por sus opiniones feministas, Belarra compara la guerra con el machismo, porque, en su opinión, funciona con el mismo principio de dominación de una entidad sobre otra. A Putin lo llaman “zar” o “Romanov”. De la fraseología se han utilizado expresiones como “gallina de oro”, “caballo de Troya”, “cerrar filas”, “estar en manos de alguien”, etc.

En el marco de la emocionalización, hemos encontrado muchas palabras expresivas utilizadas por los políticos para referirse a los horrores de la guerra y a sus actores: “brutal”, “agresivo”, “beligerante”, “déspota”, “masacre”, “ataque”, “invasión”, “criminal”, “mortal”, etc. Muchos de estos adjetivos formaron nuevas colocaciones: “brutal ataque”, “guerra mortífera”, y nuevas expresiones: “rey belicista” o “alma putinista”.

Podemos constatar también el frecuente uso de los eufemismos en función de tapar o disfrazar la realidad (“conflicto”, “operación”, “intervención”, “objetivo civil”), suavizarla (“decir adiós”, “atender a los necesitados”) y otros que cumplen con las reglas del lenguaje políticamente correcto

(“posibles crímenes de guerra”, “pronunciar la preocupación”). Este nuevo suceso en el mundo iba acompañado con la aparición de nuevas palabras para nombrar la nueva realidad, neologismos semánticos y metáforas estilísticas que no están relacionadas directamente con la guerra, sino con sus consecuencias (“turistas energéticos”, “Excepción Ibérica”) y las palabras revitalizadas (“neonazis”, “desnazificar”) que estaban en desuso desde la Segunda Guerra Mundial.

A modo de conclusión, el discurso político es un tema que se va ganando el terreno en la lingüística política en los últimos años y también se han hecho varios estudios investigando el contexto de la Europa Central, o se ha investigado la retórica de los políticos más influyentes a nivel mundial. No obstante, no evidenciamos a nuestro alcance estudios similares en el contexto de la escena política española, y en particular, ninguno que haya indagado en la problemática respecto a la guerra en Ucrania.

El estudio demuestra que, igual que en los países de la Europa Central, también en España, los políticos se han aprovechado del hecho de la guerra en Ucrania para conseguir sus fines políticos, y se trata, sobre todo, de los políticos de los partidos

más extremistas tanto de la izquierda como de la derecha.

El artículo es novedoso en el área de la investigación del discurso político en España en el tema de la guerra en Ucrania. Esperamos que con nuestro estudio hayamos contribuido en esta área de investigación, a pesar de que no hemos sido capaces de abarcar el tema con su complejidad total, pues se trata de un tema complejo y amplio que está en constante desarrollo.

Referencias

- Adamka, P. (2016). Politická lingvistika? [Lingüística política]. En R. Štefančík (Ed.), *Jazyk a politika. Na pomedzi lingvistiky a politologie I* [Lengua y política. Entre la lingüística y la ciencia política I] (pp. 11-19). Ekonóm.
- Andrés, H. (2023, 22 de marzo). Guerra Ucrania - Rusia, última hora | Albares advierte que quien diga que se van a mandar tropas a Ucrania está "lanzando bulos". *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2023/02/26/63fb01bad6b1680025ffead1-directo.html>
- Arias, J. A. (2015). Eufemismos en los grandes medios de comunicación. *Polo democrático*. <https://www.polodemocratico.net/eufemismos-en-los-grandes-medios-de-comunicacion/>
- Barro, P. (2022, 17 de marzo). Iglesias y Monedero difunden los bulos de Putin: «Las armas españolas están yendo a nazis ucranianos». *OK Diario*. <https://okdiario.com/espana/iglesias-monedero-difunden-bulos-putin-armas-espanolas-estan-yendo-nazis-ucranianos-8745272>
- Barro, P. (2023, 12 de abril). Podemos, el mejor aliado de Putin: un año rechazando todos los envíos de armas a Ucrania. *OK Diario*. <https://okdiario.com/espana/podemos-mejor-aliado-putin-ano-rechazando-todos-envios-armas-ucrania-10352015>
- Bobba, G. y Hubé, N. (2021). COVID-19 and populism: A sui generis crisis. En G. Bobba y N. Hubé (Eds.), *Populism and the politicization of the COVID-19 crisis in Europe* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66011-6_1
- Budajev, E. V., Čudinov, A. (2008). *Zarubežnaja političeskaja lingvistika: učebnoje posobie* [El lenguaje político en la Unión Europea: una nueva perspectiva]. Nauka.
- Burkhardt, A. (1996). Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung [Lingüística política. Un intento de localización]. En J. Kleiny y H. Diekmannshenke (Eds.), *Sprachstrategien und Dialogblockaden: Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation* [Estrategias lingüísticas y bloqueo del diálogo. Estudios lingüísticos y politológicos sobre la comunicación política] (pp. 75-100). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110812534.75>
- Cingerová, N. y Motyková, M. (2017). Úvod do diskurznej analýzy [Introducción al análisis del discurso]. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Cingerová, N., Dulebová, I. y Štefančík, R. (2021). *Politická lingvistika* [Política lingüística]. Ekonóm.
- Danler, P. (2020). *Der klassische Populismus Lateinamerikas. Politolinguistische Perspektiven auf Argentinien, Brasilien und Mexiko* [El populismo clásico de América Latina. Perspectivas de políticas lingüísticas en Argentina, Brasil y México]. Transcript-Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839450864>
- Dulebová, I. (2011). Podoby súčasnej českej a slovenskej politickej lingvistiky [Características de la lingüística política checa y eslovaca contemporánea]. *Jazyk a kultúra* [Lengua y cultura], 2(8). https://www.ff.unipo.sk/jak/8_2011/dulebova.pdf
- Dulebová, I. (2012). Politický diskurz ako objekt lingvistického výskumu [El discurso político como objeto de investigación lingüística]. *Jazyk a kultúra* [Lengua y cultura], 3(9). https://www.ff.unipo.sk/jak/9_2012/dulebova.pdf
- Dulebová, I., Štefančík, R. y Cingerová, N. (2024). *Language and security. The language of securitization in contemporary Slovak Public Discourse*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21851>
- El Diario* (2023). Gabriel Rufián ha criticado el «doble rasero» Canal oficial de *El Diario* en Tiktok. <https://www.tiktok.com/@eldiario.es/video/7070470070748581125?lang=es>
- El Español* (2023, 18 de febrero). Belarra acusa al PSOE de «cobardía» por «jalea» la guerra de Ucrania en «los escaños y los platós». *El Español*. https://www.lespanol.com/espana/politica/20230217/belarra-sanchez-admita-escalada-belica-ucrania-queremos/742176142_0.html
- El País* (2023). El País ofrece de forma gratuita la última hora del conflicto en Ucrania. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2023-04-02/guerra-ucrania-rusia-ultimas-noticias-en-directo.html>
- EuropaPress (2022a, 28 de febrero). Vox apoyará "cualquier medida" para defender a Ucrania, incluido el envío de armas. EuropaPress. <https://www.>

- europapress.es/nacional/noticia-vox-apoyara-cualquier-medida-defender-ucrania-incluido-envio-armas-20220228140027.html
- EuropaPress (2022b, 8 de septiembre). Cargos rusos acusan de alta traición a Putin por la intervención militar en Ucrania. *20 Minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5053512/0/cargos-publicos-rusos-acusan-a-putin-de-traicion-por-intervencion-en-ucrania/>
- Garmendia, X. (2022, 30 de marzo). Los partidos reaccionan al conflicto ruso. *El Heraldo*. <https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2022/02/26/los-partidos-reaccionan-al-conflicto-ruso-con-unidad-pero-vox-intensifica-su-discurso-euroesceptico-1555973.html>
- González Pons, E. (2023). Pons: “Puede que nuestro Gobierno sea el único de la UE con una facción prorrusa en su interior”. Partido Popular [blog]. <https://www.pp.es/actualidad-noticia/pons-puede-que-nuestro-gobierno-sea-unico-ue-una-faccion-prorrusa-su-interior>
- Hoffmann, T. (2020). Die Sprache der Populisten [El lenguaje de los populistas]. En M. Fleck, T. Hirschmüller y T. Hoffmann, T. (Eds.), *Populismus – Kontroversen und Perspektiven Ein wissenschaftliches Gesprächsangebot* [Populismo - Controversias y perspectivas. Un diálogo científico] (pp. 55-74). AVM Edition.
- La Cerca (2022, 2 de marzo). Abascal pide la dimisión de Sánchez y denuncia que los “aliados” de Putin están en el Gobierno. *La Cerca*. <https://www.lacerca.com/noticias/espana/abascal-pide-dimision-sanchez-denuncia-aliados-putin-gobierno-597943-1.html>
- Loureiro, M. (2022a, 30 de marzo). La izquierda intenta ocultar su relación con Russia. *Libertad digital*. <https://www.libertaddigital.com/espana/politica/2022-03-02/erc-mas-pais-podemos-erregon-echenique-rufian-invasion-ucrania-putin-vox-abascal-aliado-de-rusia-6871755/>
- Maestre, A. (2023, 27 de febrero). VOX muestra sus filias putinistas con un editorial prorruso. *La Sexta*. https://www.lasexta.com/el-muro/antonio-maestre/vox-muestra-sus-filias-putinistas-editorial-prorruso_2023022763fc88d6b3856000016268bb.html
- Martín, C. C. (2022, 15 de junio). El PP apoya a Sánchez tras su “rectificación” sobre el envío de armas a Ucrania y le acusa estar “condicionado” por Podemos. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20220302/gamarras-pp-apoya-gobierno-sanchez-guerra-ucrania/2300430.shtml>
- Muñoz, M. (2022). ERC y EH Bildu rechazan el envío de armas a Ucrania y la derecha respalda la rectificación de Sánchez. *Público*. <https://www.publico.es/politica/erc-eh-bildu-rechazan-envio-armas-ucrania-derecha-respalda-rectificacion-sanchez.html>
- Navas, J. A. (2023). El Gobierno de la gente, sus marionetas y sus titiriteros. *20 Minutos*. <https://www.20minutos.es/lainformacion/opinion/gobierno-gente-sus-marionetas-sus-titiriteros-5262025/>
- Niehr, T. 2014. *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden* [Introducción a la lingüística política. Temas y métodos]. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838541730>
- OK Diario. (2023). Podemos, el mejor aliado de Putin: un año rechazando todos los envíos de armas a Ucrania. *OK Diario*. <https://okdiario.com/espana/podemos-mejor-aliado-putin-ano-rechazando-todos-envios-armas-ucrania-10352015>
- Olivares, J. (2022, 11 de mayo). Los quintacolumnistas de Putin en el Gobierno. *El Mundo*. <https://www.el-mundo.es/opinion/2022/05/11/627a3a5bfc6c8374198b45f2.html>
- Onda Cero. (2023, 15 de junio). Belarra reabre otra brecha en el Gobierno: pide al PSOE reconsiderar su posición sobre la guerra en Ucrania. *Onda Cero*. https://www.ondacero.es/noticias/espana/belarra-reabre-otra-brecha-gobierno-pide-psoe-reconsiderar-posicion-guerra-ucrania_2023021863f06a882b5c78000134dc13.html
- Planas, P. (2023, 12 de abril). Amigos de Putin en España. *Libertad Digital*. <https://www.libertaddigital.com/opinion/2022-03-02/pablo-planas-amigos-de-putin-en-espana-6871999/>
- Poier, K., Saywald-Wedl, S. y Unger, H. (2020). Die Themen der «Populisten» [Los tópicos de los “populistas”]. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* [Revista de Estudios Literarios y Lingüísticos], 50(1), 185-202. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00166-z>
- Reinemann, C., Aalberg, T., Esser, F., Strömbäck, J. y Vreese, C. H. de. (2016). Populist political communication. Toward a model of its causes, forms, and effects. En T. Alberg, F. Esser, C. Reinemann, J. Strömbäck y C. H. de Vreese (Eds.), *Populist political communication in Europe* (pp. 12-25). Routledge.
- RTVE.es. (2023, 15 de junio). El Gobierno asegura que el envío de tropas españolas a Ucrania está “totalmente descartado”. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20230226/guerra-ucrania-gobierno-descarta-envio-tropas-espana/2427769.shtml>

- Rheindorf, M (2017). Diskursanalyse in der Linguistik: Der Diskurshistorische Ansatz [Análisis del discurso en lingüística: el enfoque histórico-discursivo]. En F. Wilk, (Ed.), *Sprache und Identität. Tagungsband der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie* [Lenguaje e identidad. Actas de la Sociedad Científica de Teología] (pp. 17-62). Neunkirchener Verlag. <https://doi.org/10.13109/9783788732660.17>
- Sisó, P. (2023, 20 de marzo). La guerra en Ucrania divide al Gobierno mientras el PP se presenta como alternativa frente a los «figurantes». *Antena 3*. https://www.antena3.com/noticias/mundo/guerra-ucrania-divide-gobierno-mientras-presenta-como-alternativa-frente-figurantes_2023022563fa2356b6469100013f6d5c.html
- Spišiaková, M. (2020). Acerca del lenguaje político en Cuba. *Iberoamericana Quinqueecclesiensis* (pp. 257-268). 18 Conferencia Internacional, Universidad de Pécs, Pécs, 6-10 May 2019.
- Štefančík, R. (2018). Einleitendes zum Thema Sprache, Politik und Wahlkampf [Introducción a la lengua, la política y las campañas electorales]. En D. Lišková y R. Štefančík (Eds.), *Heiße Wahlen und Referenden in Europa und Amerika – Kampf mit Wörtern um Wörter* [Elecciones y referendos en caliente en Europa y América: luchar con palabras por palabras] (pp. 7-20). Dr. Kovač Verlag.
- Štefančík, R. (2021). Súčasný perspektívy rozvoja politickej lingvistiky na Slovensku [Perspectivas actuales del desarrollo de la lingüística política en Eslovaquia]. *Lingua et vita*, 19(1), 70-81. https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2021/19/d_08_70az81_jkk_stefancik_192021.pdf
- Štefančík, R. (2022). *Radikálny populizmus v ére pandémie COVID-19 a vojny na Ukrajine*. [El populismo radical en la época de la pandemia de COVID-19 y la guerra en Ucrania]. Ekonóm.
- The Objective* (2023a, 20 de marzo). Belarra pide al PSOE que reconozca el «error» de «contribuir a la escalada bélica». *The Objective*. <https://theobjective.com/espana/politica/2023-02-17/belarra-psoe-error-belica/>
- The Objective* (2023b, 15 de junio). Belarra pide admitir que «haber contribuido a la escalada bélica ha sido un error». *The Objective*. <https://theobjective.com/espana/2023-02-25/belarra-guerra-ucrania-error/>
- The Objective* (2023c, 23 de junio). Bellara pide al PSOE que reconozca el error. *The Objective*. <https://theobjective.com/espana/politica/2023-02-17/belarra-psoe-error-belica/>
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of discourse analysis*. Blackwell Publishers Ltd.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse. How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575273>
- Velloso, I., y Velasco, M. (2022, 18 de febrero). La UE, “muy preocupada por los fuertes bombardeos en la frontera” mientras Biden avisa de riesgo de invasión “en días”. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2022/02/17/620de5c0f2c0a3001e4b8ea0-directo.html>

Cómo citar este artículo: Mockova, N. y Spišiaková, M. (2025). La guerra en Ucrania en el lenguaje político en los medios de comunicación españoles: análisis de discurso de prensa escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e358151. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358151>

CASE STUDIES



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

EL ROL DE LAS EMOCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

THE ROLE OF EMOTIONS IN THE CONSTRUCTION OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' IDENTITY

LE RÔLE DES ÉMOTIONS DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN FORMATION

O PAPEL DAS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Julia Posada-Ortiz

Profesora asociada, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia.
jzposadao@udistrital.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8919-5286>

Eliana Garzón-Duarte

Profesora asociada, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia.
egarzond@udistrital.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5920-1550>

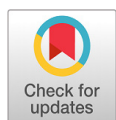
RESUMEN

El estudio de las emociones experimentadas por los practicantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras y su influencia en la formación de su identidad ha cobrado vigencia en los últimos diez años. El presente estudio analiza el rol de las emociones de los practicantes y el impacto que estas tienen en la construcción de su identidad como docentes de inglés. Para esto, se realizó un estudio descriptivo de tipo cualitativo, con base en narrativas co-construidas por 20 practicantes de un programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, de una universidad de Bogotá, Colombia. A partir del análisis temático de las narrativas, se observó que la práctica docente es asumida por los practicantes como un espacio terapéutico para sanar emociones de experiencias pasadas, que las emociones activan la reflexión crítica de los practicantes para tomar decisiones y agenciar cambios en sí mismos y en las situaciones experimentadas en la práctica, y que se requiere formación en inteligencia emocional en los programas de licenciatura para encontrar estrategias de autorregulación de las emociones.

Palabras clave: autorregulación de las emociones, giro emocional en educación, identidad docente, docentes de inglés en formación, práctica docente

ABSTRACT

The study of the emotions experienced by foreign-language pre-service teachers and their influence on the formation of pre-service teachers' identity has gained currency in the last ten years. The present study analyzes the role of practitioners' emotions and their impact on the construction of their identity as English teachers. For this purpose, a qualitative study was conducted, with a descriptive approach, based on narratives co-constructed by 20 trainees in a Bachelor's degree program in Foreign Languages, with emphasis on English, at a university in Bogotá, Colombia. Findings from the thematic analysis of the narratives suggest that the teaching practice is viewed by pre-service teachers as a therapeutic space to



Recibido: 2024-04-11 / Aceptado: 2024-11-22 / Publicado: 2024-12-30

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2025), PP. 1-17, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

heal emotions from past experiences; that emotions activate the critical reflection of practitioners to make decisions and bring about changes in themselves and the situations experienced in practice; and that training in emotional intelligence is required in undergraduate programs to find strategies that allow the self-regulation of emotions.

Keywords: self-regulation of emotions, emotional turn in education, teacher identity, pre-service English teachers, teaching practicum

RÉSUMÉ

L'étude des émotions ressenties par les stagiaires des langues étrangères et de l'influence des émotions sur la formation de leur identité a pris de l'ampleur au cours des dix dernières années. Cette étude analyse le rôle des émotions des stagiaires et l'impact qu'elles ont sur la construction de leur identité d'enseignant.s.es d'anglais. Pour ce faire, une étude qualitative a été menée, avec une approche descriptive, basée sur des récits co-construits par 20 stagiaires d'un programme de licence en langues étrangères, avec un accent sur l'anglais, dans une université de Bogotá, en Colombie. L'analyse thématique des récits a permis de constater que la pratique de l'enseignement est vue comme un espace thérapeutique pour guérir les émotions des expériences passées ; que les émotions activent la réflexion critique des praticiens pour prendre des décisions et apporter des changements en eux-mêmes et dans les situations vécues dans la pratique ; et qu'une formation à l'intelligence émotionnelle est nécessaire dans les programmes d'études pour trouver des stratégies qui permettent l'autorégulation des émotions.

Mots clés : autorégulation des émotions, tournant émotionnel dans l'éducation, identité de l'enseignant, enseignants d'anglais en formation, stage d'enseignement

RESUMO

O estudo das emoções vivenciadas pelos professores de línguas estrangeiras e sua influência na formação da identidade do docente ganhou força nos últimos dez anos. Este estudo analisa o papel das emoções dos estagiários e o impacto que elas têm na construção de sua identidade como professores de inglês. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo, com uma abordagem descritiva, baseado em narrativas coconstruídas por 20 estagiários em um programa de licenciatura em línguas estrangeiras, com ênfase em inglês, em uma universidade em Bogotá, Colômbia. A partir da análise temática das narrativas, observou-se que o estágio docente é visto como um espaço terapêutico para curar emoções de experiências passadas; que as emoções ativam a reflexão crítica dos profissionais para tomar decisões e provocar mudanças em si mesmos e nas situações vivenciadas no estágio; e que a formação em inteligência emocional é necessária nos programas de graduação para encontrar estratégias que permitam a autorregulação das emoções.

Palavras-chave: autorregulação das emoções, virada emocional na educação, identidade do professor, professores de inglês em formação, estágio docente

Introducción

En la formación de los docentes, la *práctica* es un contexto que implica la interacción de los practicantes con una amplia gama de actores y aspectos, como el docente titular, el supervisor de práctica, los estudiantes, los procesos evaluativos y el diligenciamiento de formatos, entre otros. Esta interacción desencadena una serie de sentimientos, provocada por el reto que enfrentan los practicantes no solo en cuanto a su habilidad para desarrollar una clase, sino también en la construcción de su identidad profesional. Este reto es aún mayor para los practicantes de Inglés, quienes constantemente se sienten evaluados en su desempeño y en el manejo de la lengua extranjera (Richards, 2022; Rokita-Jaskow, 2019).

El estudio de las emociones experimentadas por los practicantes y su influencia en la formación de su identidad se ha convertido en un tema de investigación de gran interés recientemente (Barkhuizen, 2016; Lemarchand-Chauvin y Tardieu, 2018; Richards, 2022), debido al “giro emocional” en educación, que reconoce la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (White, 2018).

Este artículo busca contribuir a la investigación en el giro emocional en educación, mediante la descripción de las emociones que, durante su práctica, experimentan los estudiantes de una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, específicamente en lo que atañe a la enseñanza del inglés; el origen de estas emociones, y su impacto en la construcción de su identidad. Las preguntas de investigación que orientan el estudio son: 1) ¿Cuál es el rol de las emociones en la construcción de la identidad de los docentes de inglés en formación? 2) ¿Qué tipo de emociones experimentan los docentes de inglés en formación durante su práctica docente? 3) ¿Cuál es el origen de estas emociones? Y 4) ¿Cómo manejan estas emociones los docentes de inglés en formación?

Marco teórico

Los constructos teóricos que enmarcan la investigación incluyen las emociones dentro de la práctica

docente, la construcción de identidad y la emoción laboral. Estos constructos permiten abordar la conexión existente entre ellos, con la inserción de los practicantes a través de su experiencia, la cual lleva a la interacción no solo con los estudiantes, sino también con docentes, padres de familia y personal administrativo, entre otros. Cada constructo se explica en esta sección.

Emociones y formación docente

Hasta hace poco más de una década era impensable investigar acerca de un tema como las emociones, pues estas eran vistas como algo difícil de observar y cuantificar, hecho que cambió con el advenimiento del “giro afectivo” en la lingüística aplicada, lo cual ha impulsado una reevaluación de los factores afectivos en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, incluido el rol de las emociones (Benesch, 2012, como se cita en Richards, 2022, p. 226). Según Benesch (2017), las emociones han sido definidas e investigadas desde tres enfoques: 1) biológico, según el cual aquellas son innatas, se originan en el cerebro y son características del ser humano, sin importar su origen, contexto cultural, social, geográfico o histórico; 2) cognitivo, para el que las emociones son valoraciones que los seres humanos hacen de lo que les acontece, y 3) postestructuralista y discursivo, donde las emociones se teorizan como contextuales, culturales, superpuestas y relacionadas con el poder. Desde esta última perspectiva, el propósito es descubrir cómo el poder y las emociones moldean los cuerpos y las ideas, incluidas la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, por supuesto, la formación docente.

Según Benesch (2020) y Zembylas (2007), la investigación educativa es, en su mayoría, de carácter cognitivo, y desde esta visión se han clasificado las emociones como un fenómeno psicológico que se experimenta individualmente y se puede categorizar de manera dicotómica en emociones positivas y negativas. Según estos autores, el manejo y el control de las emociones se destaca como una habilidad en la que los docentes deben trabajar para que

su labor dé mejores resultados. Lo mismo sucede con los estudios relacionados con la construcción de la identidad de los practicantes y su relación con las emociones experimentadas durante la práctica docente como se puede evidenciar en los trabajos de investigadores como De Zordo *et al.* (2019), Lucero y Roncancio-Castellanos (2019), Méndez López (2020) y Rosas-Maldonado *et al.* (2021), quienes centran sus trabajos en la descripción de emociones negativas y positivas, y en la necesidad de reflexionar sobre las mismas, con el fin de gestionarlas para lograr un mayor desempeño, automotivación, autosuficiencia y eficacia en la labor docente. Estas investigaciones resaltan la necesidad de un acompañamiento por parte de los mentores de la práctica docente, en el que no solo sean conscientes del rol de las emociones en la formación de la identidad de los practicantes, sino también de la importancia de mejorar la manera en que dan la retroalimentación.

4

Sin embargo, algunas indagaciones se apartan del rol cognitivo y descriptivo de las emociones, resaltando la complejidad y la incertidumbre implícita en la construcción de identidad de los practicantes (Deng *et al.*, 2018; Posada Ortiz, 2022). Otros estudios exploran la relación entre las emociones de los profesores y las posibilidades para su activismo social, es decir, para la generación de cambios en sus comunidades (Benesch, 2020). Estos estudios utilizan una lente crítica, postestructuralista y discursiva, y van más allá de una mera descripción dicotómica de emociones negativas y positivas, para resaltar y poner en evidencia aspectos culturales y de poder que influyen en el desarrollo de las emociones de los practicantes.

La construcción de la identidad en la formación del docente de inglés

A nivel individual, un proceso clave en la construcción de identidad es la *identificación*, o en otras palabras, la medida en que uno internaliza una identidad dada como una definición (parcial) de sí mismo, por ejemplo, ser docente de inglés (Ashforth y Schinoff, 2016, p. 113). Debido a que

la construcción de la identidad implica el desarrollo de un sentido del yo a lo largo del tiempo, la construcción del *yo posible*, entendido como quién nos gustaría llegar a ser (un yo deseado) y no llegar a ser (un yo temido) (Dörnyei, 2009; Markus y Nurius, 1987), es un concepto importante, pues incluye la idea del tipo de docente en el que los practicantes ansían o no en convertirse.

Rokita-Jáskow (2019) realiza un estudio que tiene como objetivo examinar las emociones como un componente afectivo significativo en la construcción de la identidad docente. La autora enmarca su investigación en el modelo de identidad docente de Werbińska (2017), el cual describe la dinámica de la construcción de la identidad del docente de lenguas. Este modelo hace referencia a los tres componentes que describen el profesionalismo del profesor: “la afiliación, el vínculo, y la autonomía” (Rokita-Jáskow, 2019, p. 267). La afiliación comprende la integridad de un individuo, de sus motivos para elegir la profesión y de sus esfuerzos profesionales. El vínculo implica las teorías y creencias personales que un docente sostiene hacia diferentes prácticas de enseñanza que se derivan de su estudio y de su experiencia. Por otro lado, la autonomía se refiere a la capacidad del docente para tomar decisiones independientes, así como para aprender de sus propias acciones (Rokita-Jáskow, 2019, p. 267). Según Werbińska (2017), la autonomía se caracteriza con tres componentes fundamentales, que son la agencia, la reflexividad y la resiliencia, las cuales permiten al docente tener la capacidad de tomar decisiones independientes, así como para aprender de sus propias acciones. Las emociones contribuyen al crecimiento de estos tres componentes, es decir, a la autonomía del docente (Rokita-Jáskow y Werbińska, 2023).

Por otro lado, según Posada-Ortiz (2022), en el ámbito latinoamericano, la construcción de la identidad de los practicantes de inglés se ha estudiado desde una perspectiva local, enfocada en cinco ejes: 1) la identificación y desidentificación con docentes previos; 2) interacciones sociales y experiencias dentro de sus entornos de

aprendizaje, que involucran dimensiones profesionales y personales; 3) superación de las condiciones de marginación impuestas; 4) negociaciones que involucran emociones y, finalmente, 5) la lucha para lograr una competencia lingüística que se asemeje a la del hablante nativo.

En Colombia hay varios estudios alrededor de la construcción de la identidad de los practicantes dentro del contexto real de las escuelas y las condiciones idílicas planteadas en las políticas educativas (Montoya *et al.*, 2020). Gaitán Espitia *et al.* (2023) y Miranda y Valencia (2019) plantean cómo la desmotivación, la falta de recursos y de apoyo por parte de los supervisores, el vacío entre la teoría y la práctica, la falta de vocación, la baja autoestima, las condiciones de violencia, la sobrepoblación en las aulas de clase, el bajo rendimiento académico y los lineamientos dados por las escuelas a los docentes en formación cuando están realizando su práctica son desafiantes y frustrantes para ellos mientras están construyendo sus identidades.

Emoción laboral

El rol de las relaciones de poder en el trabajo es el concepto de *emoción laboral* dado por Benesch (2017, pp. 38-39). La combinación de las palabras “emoción” y “laboral” reconoce que las personas negocian activamente la relación entre la manera en que se sienten en determinadas situaciones laborales y cómo se supone que deben sentirse de acuerdo con las expectativas sociales.

La mayoría de las investigaciones sobre la emoción laboral se han centrado en los profesores en servicio (Ma *et al.*, 2023; Noughabi *et al.*, 2020; Ojala, 2021). Sin embargo, existen estudios que incluyen dicho concepto en las prácticas docentes, como es el caso de Edwards (2021), quien explora las emociones de ocho practicantes, que mientras aprenden a evaluar a sus estudiantes, son evaluados simultáneamente. Esta investigación se realizó en un programa de formación docente en Nueva Zelanda. Este estudio cualitativo utilizó

entrevistas semiestructuradas y artefactos relacionados con la evaluación. Los hallazgos indican que el compromiso emocional influyó en la toma de decisiones de evaluación de los practicantes. Estos también experimentaron reacciones emocionales cuando, a su vez, fueron evaluados. Edwards (2021) defiende la necesidad de que los practicantes sean conscientes de la influencia de la emoción en ellos mismos y en su trabajo, para permitirles racionalizar mejor su toma de decisiones de evaluación y reflexionar sobre su práctica.

En una investigación reciente, Yazan (2023) estudió las emociones de los practicantes en relación con el aprendizaje, la práctica y el desarrollo de su identidad, como respuesta a la necesidad de que la práctica incluya un enfoque intencional en las emociones. Para tal fin, se diseñó una actividad de aprendizaje llamada “narrativa autoetnográfica crítica” (*critical autoethnographic narrative*, CAN). El estudio incluyó la formación de los practicantes para narrar y analizar sus experiencias con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, con el fin de explorar su propia construcción de identidad y las respuestas emocionales correspondientes. El estudio se implementó con estudiantes de una maestría de Inglés para hablantes de otras lenguas en una universidad de Estados Unidos. Se analizó específicamente el caso de Rachel, para explorar cómo entendió ella su identidad de docente de idiomas en el proceso de escritura guiado. Los resultados muestran que a medida que Rachel avanzaba en la escritura de la CAN, comenzó a discutir sus emociones e identidad en relación con ideologías de nivel meso y macro. El nivel meso implica las condiciones institucionales que definen el trabajo de los docentes, así como las particularidades locales de los programas e iniciativas nacionales. El nivel macro incluye lo que se ha producido y construido discursivamente en torno a lo racial, de género, lingüístico y religioso. Como reflejo del proceso iterativo de la redacción de la CAN, también recordó experiencias emocionales anteriores y las reinterpretó con su perspectiva de docente en formación.

Como lo expresa Rokita-Jaśkow (2019), la formación de la identidad docente incluye un aspecto emocional, puesto que las emociones son inherentes al ser y, por lo tanto, cambiantes. La práctica es un ambiente propicio para la experimentación de emociones tanto negativas como positivas para los practicantes, pues representa, por un lado, su inserción en el mundo laboral y, por otro, la interacción con diversos actores, ya sean docentes, supervisores de práctica, estudiantes o padres de familia. Esta inserción e interacción puede generar dilemas derivados de las tensiones entre la teoría y la práctica, las directrices de las instituciones educativas, las condiciones en las aulas y otros desafíos.

Los anteriores dilemas desencadenan, en la mayoría de los casos, emociones negativas, como ansiedad, estrés y desmotivación. Por lo tanto, las experiencias emocionales pueden influir en la manera en que los practicantes construyen su identidad profesional, lo que afecta tanto a su práctica como su relación con los estudiantes. Finalmente, el modo de gestionar estas emociones tiene un efecto directo en la decisión de convertirse o no en un docente de lenguas como proyecto de vida.

Método

Este proyecto se inscribe dentro del paradigma crítico/transformativo (Chilisa, 2012; Kivunja y Kuyini, 2017), pues busca interpretar el origen sociocultural de las emociones y las relaciones de poder que llevan a su aparición. Para su realización, se usó un enfoque cualitativo descriptivo, ya que, según Guevara *et al.*, “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (2020, p. 171).

Contexto y participantes

Para este estudio se seleccionó una muestra por conveniencia (Creswell y Creswell, 2018) de 20 estudiantes de séptimo y octavo semestres de una

licenciatura en Lenguas Extranjeras, con Énfasis en Inglés, en una universidad pública de Bogotá, Colombia. Los estudiantes estaban haciendo su práctica en primaria y secundaria, y participaron voluntariamente en la investigación.

Adicionalmente, estos estudiantes estaban tomando un seminario de investigación dirigido por una de las investigadoras de este estudio. Consideramos esta muestra representativa (Johnson y Christensen, 2014), puesto que todos los estudiantes estaban cursando la práctica docente, esto con el fin de alcanzar suficiente información que permita una saturación de datos.

Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos se recurrió a “*narrativas co-construidas*”, las cuales ven la relaciones como tramas creadas conjuntamente, incompletas e históricamente situadas” (Bénard, 2019, p. 26). De la misma manera, según Ellis *et al.* (2011), estas narrativas ilustran las significaciones de las experiencias de los participantes desde una construcción compartida, en donde relacionan sus vivencias y emociones con las experiencias de sus pares.

Los participantes de la investigación escribieron sus narrativas a solicitud de la docente investigadora. Dichas narrativas estaban enmarcadas en situaciones específicas de la práctica docente, como el manejo de grupo y de estudiantes problemáticos o con necesidades especiales; en relación con el supervisor de la práctica docente y el profesor titular de la asignatura a cargo; con el diligenciamiento de formatos y el pánico escénico, y otros temas a elección de los participantes. Además, la docente investigadora les solicitó que en dichas narrativas describieran sus emociones y reacciones ante esas situaciones.

La escritura se hizo en seis sesiones presenciales de una hora cada una, en el aula de clase, durante el segundo semestre académico de 2023. En cada

sesión, los practicantes escribían durante 20 minutos y compartían su escrito con el grupo, de quien escuchaban aportes. Estos aportes se grababan y enviaban a cada participante, con el fin de que complementaran posteriormente su propia narrativa, de acuerdo con lo expresado por sus compañeros.

Cada sesión incluía un tema de los descritos con anterioridad y en la última sesión se dio la libertad de escoger el tema. Los participantes eligieron dos temas: 1) opinión de sus familias acerca de convertirse en docentes, y 2) reacción ante preguntas de los estudiantes cuya respuesta desconocían.

Aspectos éticos de la investigación

Los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de su participación, y firmaron un formato de consentimiento. Además, se les otorgó la libertad de retirarse en cualquier momento de la investigación. Los nombres propios fueron sustituidos por seudónimos para proteger la confidencialidad de los futuros docentes. La investigación no presentó riesgos para los participantes, y su participación se realizó de manera equitativa. Los resultados de la investigación reflejan con honestidad los métodos utilizados, las limitaciones del estudio y los posibles conflictos de interés. Finalmente, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a la mejora de las prácticas docentes de los futuros docentes de inglés, incorporando las emociones como una categoría que debe integrarse en los procesos de formación.

Procedimientos para el análisis de datos

El análisis de las narrativas co-construidas se enfocó en su contenido, identificando temas comunes, según el procedimiento sugerido por Riessman (2008) y conocido como “análisis temático” (p. 90). Para lograrlo, las investigadoras leímos individualmente las narrativas, para familiarizarnos con la información obtenida. Luego, recurrimos a la codificación descriptiva (Saldaña,

2014), marcando en el texto palabras e ideas claves. Una vez identificados los códigos, los agrupamos por temas, que revisamos a la luz de las preguntas de investigación, con el fin de verificar si efectivamente respondían a las mismas. Después, comparamos los análisis individuales, agrupamos los temas comúnmente identificados y agregamos aquellos que cada una encontró. El proceso de codificación y agrupación temática terminó una vez alcanzada la saturación de datos.

Tras establecer las categorías, solicitamos a los participantes analizar sus narrativas siguiendo el mismo procedimiento explicado arriba y encontramos similitudes, lo cual da cuenta de la credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad de los resultados (Kivunja y Kuyini, 2017).

Resultados

Los temas se organizaron en cuatro categorías: la práctica docente como terapia, el docente en formación intelectual transformativo, la agencia del docente en formación desde su conocimiento encarnado y la inteligencia emocional como autorreguladora de las emociones, las cuales se explican a continuación.

La práctica docente como terapia

La *autoidentificación* se entiende como la internalización de una definición de sí mismo, como lo plantean Ashforth y Schinoff (2016). En este caso, vemos en las narrativas que algunos de los participantes traen a sus espacios de práctica sus experiencias pasadas, evocando momentos de tristeza que los hacen encontrar la forma de sembrar empatía con sus estudiantes para sanar algunas de sus heridas emocionales. Por ejemplo, Carlos, uno de los participantes, narra lo siguiente:

Lo que pasaba era que a mí, cuando niño, me cohibían mucho, me ponían sombrero de burro, me decían: “váyase para una esquina”; una persona me pegó por eso. Entonces, yo me tiendo a reflejar mucho en los niños y sé que ellos son cansones, porque lo que

quieren es llamar la atención. Entonces, yo en las prácticas lo que hago es darle un papel a cada uno. (C, s.2)¹

En este fragmento, el practicante narra lo vivido en su niñez en el aula de clase, y explica cómo esas experiencias lo hacen buscar alternativas para manejar a sus estudiantes.

La *empatía* es la emoción que se origina de sus recuerdos, que, aunque son tristes, permiten que Carlos cree ese espacio agradable para sus estudiantes, de la misma manera como a él le hubiera gustado ser tratado cuando estaba en su etapa escolar. Así, se evidencia la construcción del yo posible (Markus y Nurius, 1987).

El manejo que Carlos hace de esta emoción de empatía y fraternidad es crear un ambiente familiar en el salón de clases y tratar a sus estudiantes como a sus hermanitos menores: “Quise tener hermanitos y nunca tuve, pero siempre tuve ese instinto fraternal [...] les tengo mucha paciencia, me tomo el tiempo de explicarles las cosas, [...] es eso, como crear ese ambiente como familiar” (C, s.2). Además, asigna funciones a cada estudiante, para mantenerlos ocupados y demostrarles que cada uno de ellos tiene un rol importante dentro del aula. Todo esto lo implementa reviviendo su experiencia como “un niño difícil”, tratando de sanar lo que experimentó y aplicando estrategias que ayuden a resolver las situaciones que identifica con sus estudiantes, para no repetir la misma historia. Así pues, las actividades y estrategias implementadas por Carlos en sus clases permiten realizar un ejercicio terapéutico para él, facilitando la integración de todos los estudiantes y atendiendo de manera empática sus necesidades.

Sandra, otra participante, narra las emociones de pánico y ansiedad que sentía como estudiante de la Licenciatura, cada vez tenía que hablar en inglés delante de sus compañeros. Ella dice:

Aunque en todas las clases que tenía en inglés sentía un pánico escénico agudo que me paralizaba, me generaba ansiedad intensa, e incluso evitaba entrar a ellas, para no enfrentarme a dichos miedos que me generaba hablar en público y en inglés. En prácticas me sentía segura. (S, s.1)

Sin embargo, vemos cómo la práctica se convierte en un lugar seguro para ella y su rol de docente le permite trabajar esos sentimientos de temor, para lograr los objetivos de la clase. El hecho de preparar clases y material era una motivación para Sandra y un refuerzo de los temas aprendidos como estudiante de la Licenciatura, lo cual hacía que se sintiera independiente y pudiera actuar de manera libre. El espacio de práctica puede convertirse entonces en un espacio seguro y confiable para sanar sus miedos y temores como hablante no nativa de inglés, dada la presión del medio que exige alcanzar un alto nivel de competencia lingüística (Posada-Ortiz, 2022).

De igual manera, Mariana siente que la práctica le permite encontrar el apoyo de sus estudiantes y entender que los profesores no son las personas que deben saber todo, sino que van formándose en su profesión docente desde su quehacer diario:

Yo recuerdo que tenía malas expectativas y malos ideales de mis profesores, sobre todo de mis profesores de inglés, porque yo pensaba que ellos no sabían nada [...] y pues, ya uno que está como tal en la función como profesor, ahí uno se da cuenta. (M, s.3)

Su familia no la apoya como docente de inglés, pero sus estudiantes la motivan a seguir trabajando para contribuir a su formación, venciendo los miedos de no ser una profesora hablante nativa de inglés. La presión social que recibe Mariana como profesora de inglés pierde fuerza en el aula cuando está realizando sus actividades de práctica. Este espacio puede permitirle sanar y vencer sus temores, al encontrar el apoyo de sus estudiantes.

Esta categoría posibilita interpretar algunas maneras que tienen los practicantes de ir construyendo su identidad dentro de la práctica, a partir de las experiencias pasadas de la infancia y como

1 La convención C, s.2. indica la letra inicial del seudónimo del participante y el número de la sesión en la que participó y de donde fue tomada la cita.

estudiantes, y que podrían representar asociaciones con las realidades de los contextos actuales a los que se enfrentan en el aula. Así, el proceso de enseñanza a través de la práctica podría convertirse en un espacio terapéutico que permite revivir y sanar recuerdos que no fueron muy satisfactorios, pero que posibilitan encontrar e implementar alternativas metodológicas en las clases, para no experimentar situaciones similares.

El docente en formación intelectual transformativo

Algunos de los participantes parecen empezar a leer el ambiente escolar desde una perspectiva crítica respecto a la sociedad y al mercantilismo global. Su postura dentro de la práctica se muestra más activa y reflexiva, permitiéndoles ir construyendo una identidad como docentes intelectuales transformativos (Giroux, 1997). Ciertos practicantes pueden empezar a traer lo político a las esferas de lo pedagógico, desde la lucha en torno a las relaciones de poder, lo cual podría evidenciar la formación de una identidad docente tendiente al activismo social (Benesch, 2020).

En el caso de Luis, las emociones de frustración y desilusión emergen al momento de iniciar su práctica en un colegio en donde no podía enseñar, sino cumplir simplemente con funciones de decorador:

En lo que sí se especializaba el colegio era en brindar una imagen a los padres. Por ejemplo, cada semana, nos ponían a hacer decoraciones para las festividades, digamos octubre, diciembre, [Día de] Acción de Gracias, y cosas así, costumbres que ni siquiera son colombianas, pero de todas formas querían mostrar esa imagen cuando yo consideraba que la educación era muy pésima. Digamos que el colegio se autodenominaba “bilingüe”, cuando realmente yo no sé qué potestad o qué entidad les da a ellos el derecho de autodenominarse “bilingüe”. (L, s.1)

A pesar de que Luis es un docente de inglés en formación, observa críticamente la postura del colegio respecto a la imagen de bilingüe que quiere dar a los padres de familia, y crea un mecanismo

de defensa como medio de inmunidad (Hiver y Dörnyei, 2017) para responder según su propia construcción de identidad y la caracterización de su ser, en donde él cree que las decoraciones no dan cuenta del contexto social del país.

Al parecer, su entendimiento de colegio bilingüe radica más en la educación de calidad para los estudiantes, en la metodología y el diseño de materiales que sean acordes con la realidad de los estudiantes, en los insumos y elementos con los que cuente el colegio para abordar las temáticas en las aulas.

De la misma manera, Jazmín y Claudia reflexionan sobre la cultura de la corrupción y el mal manejo de recursos. Jazmín asegura que el colegio en donde realizó la práctica no ofrece una educación de calidad, a pesar de contar con buenos recursos y materiales. Al igual que Luis, Jazmín siente impotencia de ver este tipo de situaciones que acaban con el verdadero sentido de la educación: “Conciencia del carácter neoliberal de la educación regida por estándares de calidad que llevan a descuidar el real objetivo formativo de la educación” (J, s.5). Aparentemente, el Estado es quien dicta qué es educación de calidad de forma unilateral, sin contar con la participación de los docentes, quienes son los que conocen los contextos, las realidades, las metodologías y están en contacto directo con los estudiantes. El docente se convierte de esta manera en un empleado (Guerrero, 2010), que sigue las órdenes de sus superiores y deja de lado su rol de formador.

Así también sucede con Claudia, quien se siente sorprendida por la deshonestidad en los procesos internos del colegio donde realizó sus prácticas: “El colegio tiene un proyecto de aula inclusiva, pero es solo el nombre. No hay inversión de los recursos para lo que fueron destinados, o sea, para los niños con necesidades especiales” (C, s.2). Supuestamente, hay una ruptura entre la teoría y la práctica, según los sentimientos de Claudia. Jazmín igualmente observa la cultura de la deshonestidad y la corrupción, en donde pareciera que

los niños con necesidades educativas especiales son tratados de una manera excluyente.

Por lo visto, Claudia se siente impotente y sorprendida de observar lo que sucedía en este ambiente escolar: “[A u]n niño dentro del espectro autista lo que hacían era hacerlo hacer otras actividades, pues, por ejemplo, él se ponía a gritar muchísimo, gritar con frecuencia, gritaba mucho y a otros compañeros, y lo que hacían era apartarlo” (C, s.3). Estas emociones, que emergen de entornos laborales como el descrito aquí, podrían estar ligadas a la emoción laboral (Benesch, 2017), por el modo en que los docentes en formación empiezan a sentirse dentro del ambiente escolar de la práctica docente en confrontación con las exigencias de la sociedad.

Por otro lado, las emociones de angustia y ansiedad que describe Luis en su narrativa, al pensar en su nivel lingüístico de inglés y en los posibles problemas que este nivel podría acarrear en sus estudiantes, en caso de pronunciar mal algunas palabras, pueden ser muestra de sus expectativas como docente de una lengua extranjera. Sin embargo, el hecho de tener que empezar con sus clases y ser ejemplo para sus estudiantes, le permitió dar el manejo adecuado a esas emociones, poniendo en práctica lo que había aprendido de sus clases en la Licenciatura: “Llegado el día de mi primera práctica, quise comenzar con una introducción o *warm up*, pues muchas veces escuché de mis docentes que este tipo de dinámicas eran la mejor manera de empezar una práctica pedagógica” (L, s.5). Según Posada-Ortiz (2022), la identificación y desidentificación con docentes previos hace parte fundamental de la construcción de identidad de los practicantes, al igual que las orientaciones que puedan obtener de sus tutores de práctica.

Los docentes intelectuales transformativos observan, reflexionan, critican, proponen y contribuyen desde su postura a brindar una educación de calidad basada en las realidades de los contextos sociales y culturales en donde se realiza la práctica.

Estos docentes defienden las escuelas como instituciones esenciales de lucha, en donde pueden combinar la reflexión y la academia, con el fin de que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos participativos y propositivos.

La agencia del docente en formación desde su conocimiento encarnado

Las emociones están ligadas naturalmente a la mente y al cuerpo y demuestran las cualidades afectivas que caracterizan el entorno del ser humano. En cierto modo, las emociones son maneras de percibir las situaciones externas para darles la relevancia y trascendencia que tienen, de acuerdo con la emoción que se experimenta (Fuchs, 2016). Betty manifiesta lo siguiente:

No estoy segura de ser o llegar a ser una maestra excepcional, pero sé que cada día aprendo más sobre mí misma y sobre cómo inspirar a aquellos que están a mi cargo, incluso cuando mi cabeza late con dolor. (B, s.5)

Las emociones se experimentan a través de lo que Fuchs (2016) presenta como “resonancia corporal” (p. 196), es decir, sensaciones generales del cuerpo. Por ejemplo, en el caso de Betty, se presenta dolor de cabeza debido al temor hacia el futuro de su profesión y la conciencia de lo que implica ser docente. Aparentemente, reconoce que ser docente involucra estar en continuo aprendizaje, ser observada, recibir ciertas críticas, innovar y estar actualizada constantemente de acuerdo con los cambios culturales y las realidades sociales que se vayan construyendo: “También seré criticada por las futuras generaciones, porque si hoy sabemos una cosa y mañana necesitamos aprender y adaptarnos a nuevos cambios globales, con tan solo pensarlo el ardiente dolor en mi cabeza vuelve a estar presente” (B, s.6).

El conocimiento que los docentes traen consigo al aula, ya sea construido y negociado de sus experiencias personales, académicas y profesionales, de su identidad social o de su postura moral, puede influir en la forma en que eligen estructurar

y priorizar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Este conocimiento encarnado (*embodied knowledge*) tiene su origen en el trabajo de Merleau-Ponty (2002), quien —como Michel Foucault, Paul Sartre y Pierre Bourdieu— centró su atención en el cuerpo y su relación con la mente y el ser. La mente y el cuerpo están conectados, y la encarnación es la condición misma de existir en el mundo: “Mi mayor inseguridad radica en mi habilidad lingüística. La ansiedad se refleja en mi rostro, que se torna rojo como un tomate, y en mi voz, que se vuelve temblorosa” (B, s.6). Betty reconoce cómo su resonancia corporal hace eco de sus emociones y se cuestiona sobre el origen de ellas.

La inseguridad y el temor que experimentan varios practicantes desde su construcción de identidad supuestamente radica en su competencia lingüística como hablantes no nativos de inglés (Posada-Ortiz, 2022)). Se percibe así una lucha constante y un deseo de crecimiento profesional en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el propósito de asemejarse a la competencia lingüística de un hablante nativo de inglés.

El componente afectivo, a partir de las emociones, puede marcar decisiones que implican cambios y retos dentro del aula de clase:

Me remitía a esos momentos de timidez y pena por los que pasaba cuando hacía una presentación en la universidad, donde mis manos temblaban y la voz se me quebraba. Me sentía vulnerable y fácil de derrumbar, pero no era a mí al que iban a devorar esos estudiantes, era a otra persona. (T, s.6)

Al parecer, a pesar de su timidez y vulnerabilidad, Tomás lograba manejar las situaciones con empoderamiento y firmeza, ya no como el individuo del día a día ni como el estudiante universitario, sino como el docente en el que se convertía dentro del aula. El manejo de estas emociones, mediante la negociación de identidades entre él y su “yo docente”, evidencia una forma de autorregular su ansiedad y su pánico escénico previamente a las clases. Para esto, él se ha ayudado de terapias de psicología y piensa que su “yo docente” puede ser

un escudo que lo protege de cualquier crítica o mal comentario que lo afecte emocionalmente.

La agencia de los docentes en formación respecto a las decisiones que deben tomar en sus clases se empieza a evidenciar en su práctica, según los planteamientos de Werbińska (2017). Esta agencia, como componente fundamental de la autonomía, hace que los docentes generen cambios y que se resistan a seguir con modelos pedagógicos y estructuras rígidas que dejan de lado las realidades de los estudiantes.

Edna, una de las participantes, demuestra, por medio de sus decisiones y su desempeño en la práctica, cómo su resiliencia ante las situaciones vividas dentro del aula le permite ser generadora de cambios e independiente desde la identidad docente que está construyendo. Ella, como docente en formación de inglés, se entera que debe enseñar artes en el momento mismo en que el profesor titular del aula la presenta. Edna observa la situación e inmediatamente empieza a responder desde su propio ser:

Sin indicaciones y siguiendo el procedimiento que dictaba mi imaginación, pregunté por el *syllabus*; no había ninguno. Finalmente, pasé por los puestos, hablando con los niños, y tratando de conocerlos. Al llegar a casa, busqué *syllabus* de artes, pero en su mayoría eran ideas abstractas. Con confusión, las siguientes clases traté de seguir una estructura de clase y salió bien. (E, s.4)

La agencia se evidencia en la capacidad que tienen estos practicantes de arriesgarse y tomar decisiones, porque asumen la responsabilidad y van construyendo su identidad desde el componente afectivo. Edna sabía que debía hacer algo y como no tenía los insumos ni la preparación, buscó, indagó y diseñó sus clases desde su propia autonomía, para cumplir con los intereses de sus estudiantes y con el compromiso adquirido desde la práctica. Al igual que lo plantea Garzón-Duarte (2010), los individuos tienen la capacidad de ser agentes y tomar decisiones para impactar su entorno, y se resisten a las influencias externas y a los discursos dominantes, con el fin de generar cambios positivos.

La inteligencia emocional como autorreguladora de las emociones

La *inteligencia emocional* se entiende como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Mayer *et al.*, 2016), y ha sido vista como un componente importante de la actividad docente, que influye en el bienestar del maestro (Fernández-Berrocal *et al.*, 2017; Ma *et al.*, 2023). En este sentido, varios estudios han demostrado que los profesores con mayores capacidades emocionales reportan menores niveles de estrés y agotamiento (Mérida-López *et al.*, 2017). En consecuencia, la inteligencia emocional desempeña un papel significativo en la salud ocupacional y el bienestar de los docentes —esto, en articulación directa con la emoción laboral— (Benesch, 2017).

Algunos docentes en formación, como Diana, pueden retraerse y guardar sus emociones para evitar conflictos. Siente miedo de que el profesor titular del curso en el que está realizando su práctica pueda tener alguna represalia luego de leer lo que ella escribe en el formato de observación y, por consejo del tutor, solo escribe aspectos positivos: “Nos cohibía mucho que él leyera la observación, [...] entonces lo hablamos con el docente tutor de práctica y él nos dijo que si él la leía pues que trataríamos de escribir cosas que no le afectaran tanto” (D, s.2). Esto podría interpretarse como una forma de autorregulación desde lo que ha desarrollado de su inteligencia emocional.

Al igual que Diana, parece que Betty calla sus emociones negativas; pero, a diferencia de aquella, trata de sanarlas mediante la escritura, desde la reflexión y la introspección: “Siempre tuve el impulso de brindarle apoyo a aquel profesor. Sentí que necesitaban una motivación no solo él, sino también los estudiantes [...]. Quizás el profesor se sintió amenazado y no quiso otorgarle el cargo a una simple practicante” (B, s.2). Estas formas de autorregulación de las emociones pueden permitir que los practicantes vayan construyendo su identidad desde la búsqueda de su bienestar.

La inteligencia emocional parece ayudar a solucionar situaciones asertivamente y a crear un ambiente laboral que genere bienestar para los docentes. Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) y Rosas-Maldonado *et al.* (2021) explican, en sus estudios, la necesidad de reflexionar sobre las emociones, con el fin de gestionarlas y autorregularlas para lograr un mejor desempeño en la labor docente. También resaltan la importancia, en la construcción de la identidad de los practicantes, de un acompañamiento por parte de los tutores y de una retroalimentación apropiada para su desarrollo profesional: “Entonces, el tutor de práctica me decía que lo hablara con la docente titular, que porque si no, la práctica iba a ir peor. Entonces, eso hice [...]. Entonces, ya como que todo mejoró” (Martha, s.4). Tal como Diana, Martha busca orientación de su tutor, con el propósito de solucionar la situación incómoda que experimenta en el aula con la docente titular del curso, quien aparentemente la invisibiliza.

El manejo de las emociones que generan las situaciones externas y la interacción con los demás en un entorno específico hacen parte de la inteligencia emocional desarrollada por el individuo (Mayer *et al.*, 2016). En el caso de Francy, el hecho de que su tutor o el docente titular del curso no lean sus formatos de observación ni su diario de clase le causa gracia. Sin embargo, parece reconocer que el diligenciamiento de estos formatos hace parte de su crecimiento académico y profesional, y que su ejercicio docente va mejorando desde la observación, la reflexión y su agencia:

Yo siento que la primera práctica me ayudó mucho, porque ahora como que tengo esas herramientas y ya no tengo tanto miedo de llegar a clases y verlos a todos y decir: “¿Ahora qué voy a hacer?” o “¿Cómo les voy a hablar?”. Aprendí varias cosas de la otra profesora, [...] entonces uno toma las herramientas de un lado y lo que le enseñó el otro profe y lo usa para el resto de la vida. (F, s.5)

En apariencia, algunos practicantes responden a situaciones emocionales en el aula que provocan no solo ansiedad, sino también otras emociones

negativas que tienen consecuencias para su bienestar. En este sentido, la autorregulación de las emociones es fundamental para el éxito de su desempeño, salud mental y bienestar. Sin embargo, es necesario incluir la promoción de habilidades emocionales en la formación docente, pues lo que ellos logran lo han desarrollado por su cuenta, desde sus experiencias personales. Este es el caso de Pedro, quien dice lo siguiente:

A lo largo de mi vida he tenido cosas bastantes pesadas [...] en las que uno tiene que ponerse con cabeza fría y actuar. Entonces, ese tipo de cosas llegan y se siguen presentado. Es algo que sigue pasando; entonces [...] uno va como creando unos mecanismos como para lidiar con esa cuestión social en la que uno se ve forzado. (P, s.4)

Aquí puede evidenciarse cómo el manejo de las experiencias en la vida personal se lleva al manejo de las situaciones en la práctica. Pedro siente ansiedad y temor antes de la clase, pero cuando entra al aula, esas emociones se apaciguan.

En este caso, las formas de autorregulación de las emociones de los practicantes podrían dar cuenta de una actuación superficial mediante la supresión, como en el caso de Diana y Betty, que en aras de un bienestar presente puede desencadenar a largo plazo agotamiento emocional y estrés (Ma *et al.*, 2023). Sin embargo, también hay actuaciones profundas, como la asertividad y la autonomía en el caso de Francy, Martha y Pedro.

En conclusión, los resultados permiten observar que las emociones de los practicantes tienen un impacto directo en su capacidad para enseñar de manera efectiva y en su bienestar personal. La autorreflexión, por parte de los practicantes, sobre sus emociones durante el proceso de enseñanza de inglés en su práctica, puede ser una herramienta poderosa para mejorar su ejercicio docente, ya que les permite ajustar su enfoque metodológico y las estrategias pedagógicas en función de sus propias experiencias emocionales. Además, la reflexión fomenta el autoconocimiento y permite identificar áreas de mejora, tanto en términos

pedagógicos como emocionales, y encontrar así maneras de desarrollar una enseñanza auténtica y situada.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los practicantes experimentan diversas emociones en su práctica docente y que estas contribuyen a la construcción de una identidad docente derivada de su inserción en el mundo laboral, en la que dicha práctica es su primera experiencia. Emociones como la empatía, la fraternidad, la confianza, la comodidad, la seguridad y el empoderamiento traen consigo tranquilidad y satisfacción a los practicantes y crean anhelos y expectativas para sus futuras carreras como docentes de inglés.

Por otro lado, las emociones como la ansiedad, el pánico escénico, la inseguridad, el miedo, el temor, la desconfianza, la desmotivación y la tristeza traen consigo impotencia, disgusto, frustración y confusión. Sin embargo, parece que, para los participantes de este estudio, estas emociones, lejos de paralizarlos, son la palanca que los impulsa a la reflexión sobre sus debilidades y fortalezas, y les proporcionan la resiliencia con la que desarrollan la capacidad de tomar decisiones autónomas en sus clases, lo cual corrobora una dinámica de construcción de la identidad de docente de lenguas que se asemeja al modelo de Werbińska (2017).

El origen de las emociones negativas parece derivarse no solo de la conciencia de hablante no nativo de la lengua que genera inseguridad a los practicantes, sino también de su conciencia de intelectuales transformativos que perciben el mercantilismo soterrado en algunos de los contextos donde llevan a cabo su práctica, lo cual evidencia la emergencia de una identidad con tendencia al activismo social (Benesch, 2020). Esto puede generar, además, un cuestionamiento de la educación actual y la creación de un yo docente futuro (Dörnyei, 2009; Markus y Nurius, 1987), comprometido políticamente con la idea de mejorar el sentido y futuro de la educación. Estos resultados

se alinean, pero a la vez contradicen, los estudios de Gaitán Espitia *et al.* (2023), Miranda y Valencia (2019), y Montoya *et al.* (2020), quienes vislumbran un componente desalentador y desmotivador en la formación de la identidad del futuro docente de lenguas, pues, aunque los hallazgos de nuestro estudio muestran rasgos de negatividad, estos rasgos desencadenan la autonomía y agencia de los docentes en formación.

El manejo de las emociones por los practicantes está relacionado con la inteligencia emocional desarrollada por ellos desde sus propias experiencias. Ese conocimiento encarnado que traen consigo a la práctica se ha construido a lo largo del tiempo. Así pues, encontramos practicantes que recrean en el aula una familia, para lograr su objetivo de enseñar e incluir a sus estudiantes a través de la participación. También está el esmero con el que planean sus clases minuciosamente, para estar preparados y no sentir que están en un paredón de juicios, como cuando ellos eran estudiantes y enjuiciaban a sus profesores. De igual manera, se encuentra la diversidad en el manejo de estas emociones, desde guardarlas para sí y reprimirlas, para evitar conflictos, hasta expresarlas y dialogarlas, para encontrar soluciones. Cada situación negativa da pie para la respuesta de los practicantes. Para algunos, es un impulso que les permite buscar estrategias y avanzar, mientras que, para otros, es algo que desmotiva y frustra. Todo este manejo depende de la inteligencia emocional construida y desarrollada por cada uno de ellos. He aquí una muestra de las negociaciones que involucran emociones en la construcción de la identidad del futuro docente de inglés (Posada-Ortiz, 2022).

La pregunta general de esta investigación se orientó hacia el rol de las emociones en la construcción de identidad de los practicantes. Por lo tanto, es importante aclarar, por un lado, que la enseñanza es un proceso que se basa en la interacción; luego es una práctica emocional y afectiva; y, por otro, que, debido al giro emocional en educación, se reconoce la influencia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (White, 2018).

Debido a lo anterior, es necesario continuar la pesquisa sobre el rol de las emociones más allá de la dicotomía negativas y positivas, y considerar cómo nuestros afectos contribuyen a nuestros aprendizajes, pues quedan como conocimiento aquellas situaciones que vivimos y experimentamos con el cuerpo y el sentimiento, tal como lo expresa Merleau-Ponty (2002). Es por esto por lo que concordamos con Yazan (2023), para quien las emociones deben ser anexadas a la práctica docente, mediante la reflexión y el análisis del desarrollo de la identidad docente por parte de los mismos practicantes, alrededor de sus propias experiencias de vida.

La mayoría de los programas de formación docente se centran en los aspectos cognitivos de la docencia, dejando de lado las experiencias afectivas y emocionales de los practicantes (Richards, 2022). Sin embargo, los formadores de docentes no deberían ignorar estas experiencias emocionales, sino más bien brindar orientación y apoyo a los practicantes. Así, es recomendable que tanto los pares como los tutores construyan comunidad y establezcan interacciones de apoyo y confianza que generen un ambiente organizado y beneficioso para todos.

También es necesario establecer mecanismos de comunicación emocional bidireccional entre tutores y practicantes. La gestión de las emociones debe convertirse en un componente fundamental de cada asignatura académica dentro de los programas de formación docente, con el apoyo de psicólogos y bienestar estudiantil, propiciando así la interdisciplinariedad. Se espera, entonces, que el presente estudio contribuya a los programas de formación docente, concientizándolos sobre el rol y la importancia de las emociones en la construcción de la identidad real y emergente de los futuros profesores de inglés.

Encontramos cuatro limitaciones en este estudio: 1) el tiempo fue difícil de manejar, debido a la concomitancia del estudio con el desarrollo del seminario en el que estaba a cargo una de las

investigadoras; 2) la aparente timidez de algunos de los participantes al momento de interactuar con sus compañeros en la co-construcción de las narrativas; 3) la implementación de observaciones para cotejar con las narrativas, y 4) la incomodidad de algunos estudiantes respecto a la escritura.

Según Subero y Esteban-Guitart (2023), “la emoción está arraigada a la experiencia” (p. 170) y cada experiencia emocional tiene un carácter multidimensional, emergente, dinámico e imprevisible para cada sujeto. Los practicantes elaboran una trayectoria de aprendizaje que va más allá del contexto educativo en el que son formados y, por esta razón, una indagación sobre las propuestas, los valores y las formas de proceder de ellos en su trayectoria de vida, que incorpore toda la carga emocional que esto implica, es un tema que puede orientar futuros estudios.

Referencias

- Ashforth, B. E. y Schinoff, B. S. (2016). Identity under construction: How individuals come to define themselves in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 111-137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>
- Barkhuizen, G. (2016). Language teacher identity research: An introduction. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A. C. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Benesch, S. (2017). Theorizing emotions. En *Emotions and English language teaching. Exploring teachers' emotion labor* (pp. 14-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736181-2>
- Benesch, S. (2020). Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1716194>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- De Zordo, L., Hagenauer, G. y Hascher, T. (2019). Student teachers' emotions in anticipation of their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758-1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>
- Deng, Z. L., Li, X. G., Rutter, A. y Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicum. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (vol. 36; pp. 9-39). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Edwards, F. (2021). The influence of emotion on preservice teachers as they learn to assess student learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 16-34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.2>
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales J. y Cabello R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194-209. https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119
- Gaitán Espitia, L. T., Hernández Avendaño, B. S. y Virguez Becerra, B. A. (2023). *Coping strategies implemented by pre-service teachers when facing burnout and anxiety* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/2a121481-7e87-4fb4-8a2d-12fea5286853/content>
- Garzón-Duarte, E. (2010). Toward a social research perspective in Colombian multicultural language classrooms. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, 185-194.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2),

- 33-49. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17669>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hiver, P. y Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405-423. <https://doi.org/10.1093/applin/amv034>
- Johnson, R. B. y Christensen, L. B. (2014). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
- Kivunja, C. y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Lemarchand-Chauvin, M. C. y Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. En J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 425-443). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23
- Lucero, E. y Roncacio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 73-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Ma, P., Zhang, L., Dong, H. y Yu, J. (2023). The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 957856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.957856>
- Markus, H. y Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. En K. Yardley y T. Honess (Eds.), *Self and identity. Psycho-social perspectives* (pp. 157-172). John Wiley & Sons.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Méndez López, M. G. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 5-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx125>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994610>
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Studies in Culture and Education*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Montoya, J. C., Mosquera, A. V. y Peláez, O. A. (2020). Inquiring pre-service teachers' narratives on language policy and identity during their practicum. *HOW*, 27(2), 51-72. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.544>
- Noughabi, M. A., Amirian, S. M. R., Adel, S. M. R. y Zareian, G. (2020). The association of experienced in-service EFL teachers' immunity with engagement, emotions, and autonomy. *Current Psychology*, 41(8), 5562-5571. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01066-8>
- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589>
- Posada-Ortiz, J. (2022). English language preservice teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247-260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rokita-Jaśkow, J. (2019). Emotions at work: Call for investigation of the affective side of teacher identity. *Konińskie Studia Językowe*, 6(3), 265-280. https://www.researchgate.net/publication/336530712_Konin_Language_Studies_Emotions_at_work_Call_for_investigation_of_the_affective_side_of_teacher_identity
- Rokita-Jaśkow, J. y Werbińska, D. (2023). Language teacher identity and emotions in a duoethnographic narrative: The perspective of teacher, parent, and teacher educator. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(2), 1-26. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12686>
- Rosas-Maldonado, M., Durán-Castro, M. y Martín, A. (2021). The socio-emotional influence of past teachers on novice English teachers' beliefs. *Profile: Issues*

- in *Teachers' Professional Development*, 23(2), 215-230. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90809>
- Saldaña, J. (2014). *Thinking qualitatively. Methods of mind*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071909782>
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>
- Werbińska, D. (2017). *The formation of language teacher professional identity. A phenomenographic-narrative study*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- White, C. J. (2018). The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. En J. D. Martínez-Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 19-34). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2
- Yazan, B. (2023). Incorporating teacher emotions and identity in teacher education practices: Affordances of critical autoethnographic narrative. *The Language Learning Journal*, 51(5), 649-661. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2239843>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Cómo citar este artículo: Posada-Ortiz, J. y Garzón-Duarte, E. (2025). El rol de las emociones en la construcción de identidad de los docentes de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e356893. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356893>

DISRUPTING RURAL LOCAL REALITIES THROUGH INQUIRY-BASED LEARNING IN THE EFL CLASSROOM

REVOLUCIONAR LAS REALIDADES RURALES LOCALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

BOULEVERSER LES RÉALITÉS RURALES LOCALES GRÂCE À L'APPRENTISSAGE PAR ENQUÊTE DANS LES CLASSES D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

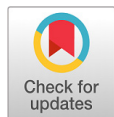
TRANSFORMAR AS REALIDADES RURAIS LOCAIS POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PESQUISA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Yimmy Alexander Hoyos Pipicano

Full-time Teacher, Secretaría de Educación del Huila, Neiva, Colombia.
yimmy.hoyos@sedhuila.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8743-8651>

José Antonio España Delgado

Visiting Lecturer, Universidad Surcolombiana, Huila, Colombia.
jose.espana@usco.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9162-5900>



ABSTRACT

English language teaching (ELT) in rural areas oftentimes deviates from the global agenda with practices that contribute to students' well-being beyond language skill development. This article reports a qualitative case study that explored the influence of inquiry-based learning (IBL) on EFL (English-as-a-foreign-language) students' awareness of local sociocultural issues at a rural public school in the department of Huila, in southwestern Colombia. Thus, a pedagogical intervention was implemented. Data were collected from 22 high school students who completed questionnaires and interviews, which were analyzed from a decolonial perspective. The thematic analysis of students' responses yielded three categories: (a) students' inertial take on local sociocultural issues: initial views formed from typical passive engagement, (b) the expansion of sociocultural perspectives: the quantum leap in students' critical thinking, and (c) momentum of change: students' sociocultural awareness and activism. Findings show that students critically addressed complex sociocultural issues, such as violence against women, drug abuse, and child abuse, which had previously been ignored. Additionally, students developed strategies to address their community's challenges. Therefore, students enhanced their sociocultural awareness and social activism, revealing IBL as a meaningful teaching approach to promote ELT holistically. By taking a proactive role in their learning process and through the emancipation from glocal political and economic agendas interfering with the educational system, students affirm their dignity and are empowered to help others overcome social issues in their communities.

Keywords: decoloniality, EFL, ELT, English language teaching in rural areas, inquiry-based learning

Received: 2023-12-23 / Accepted: 2024-09-20 / Published: 2025-01

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355857>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-21, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RESUMEN

La enseñanza del inglés (ELT) en zonas rurales suele desviarse de la agenda global con prácticas que contribuyen al bienestar de los estudiantes más allá del desarrollo de habilidades lingüísticas. Este artículo reporta un estudio de caso cualitativo que exploró la influencia del aprendizaje basado en la investigación (ABI) en la concientización de los estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera) sobre temas socioculturales locales en una escuela pública rural en el departamento de Huila, suroeste de Colombia. En la intervención pedagógica realizada en el marco del proyecto, se recogieron datos de 22 estudiantes de bachillerato que respondieron a cuestionarios y entrevistas, los cuales se analizaron desde una perspectiva decolonial. El análisis temático de las respuestas de los estudiantes arrojó tres categorías: a) la visión inercial de los estudiantes sobre las cuestiones socioculturales locales: puntos de vista iniciales formados a partir del típico interés pasivo, b) la expansión de las perspectivas socioculturales: el salto cuántico en el pensamiento crítico de los estudiantes, y c) el impulso de cambio: la conciencia sociocultural y el activismo de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes abordaron críticamente problemáticas socioculturales complejas, como la violencia contra las mujeres, la drogadicción y el maltrato infantil, ignoradas hasta entonces. Además, los estudiantes desarrollaron estrategias para afrontar los retos de su comunidad. Por lo tanto, mejoraron su conciencia sociocultural y su activismo social, revelando el ABI como un enfoque didáctico significativo para promover un enfoque holístico de la ELT. Al asumir un papel proactivo en su proceso de aprendizaje y emanciparse de las agendas políticas y económicas locales que interfieren en el sistema educativo, los estudiantes afirman su dignidad y se sienten capacitados para ayudar a otros a superar los problemas sociales de sus comunidades.

Palabras clave: decolonialidad, EFL, ELT, enseñanza del inglés en zonas rurales, aprendizaje basado en la investigación

RÉSUMÉ

L'enseignement de l'anglais (ELT) dans les zones rurales s'écarte souvent de l'agenda global avec des pratiques qui contribuent au bien-être des étudiants au-delà du développement des compétences linguistiques. Cet article présente une étude de cas qualitative qui a exploré l'influence de l'apprentissage par enquête (APE) sur la sensibilisation des étudiants EFL (anglais langue étrangère) aux questions socioculturelles locales dans une école publique rurale du département de Huila, dans le sud-ouest de la Colombie. Dans le cadre de ce projet, une intervention pédagogique a été mise en œuvre, dans la quelles ont été recueillies données d'après de 22 lycéens qui ont rempli des questionnaires et des entretiens, lesquels ont été analysés dans une perspective décoloniale. L'analyse thématique des réponses des élèves a permis de dégager trois catégories : a) l'inertie des élèves face aux questions socioculturelles locales : les opinions initiales issues d'un engagement passif typique, b) l'élargissement des perspectives socioculturelles : le bond en avant de la pensée critique des élèves, et c) l'élan du changement : la conscience socioculturelle et l'activisme des élèves. Les résultats montrent que les étudiants ont abordé de manière critique des questions socioculturelles complexes, telles que la violence à l'égard des femmes, la toxicomanie et la maltraitance des enfants, qui étaient auparavant ignorées. En plus, les élèves ont développé des stratégies pour relever les défis de leur communauté. Par conséquent, les élèves ont renforcé leur conscience socioculturelle et leur activisme social, révélant ainsi que l'IBL est une approche pédagogique significative pour promouvoir une approche holistique du ELT. En

jouant un rôle proactif dans leur processus d'apprentissage et en s'émancipant des agendas politiques et économiques locaux qui interfèrent avec le système éducatif, les étudiants affirment leur dignité et sont habilités à aider les autres à surmonter les problèmes sociaux de leur communautés.

Mots-clés : décolonialité, EFL, ELT, enseignement de l'anglais dans les zones rurales, apprentissage par enquête

RESUMO

O ensino da língua inglesa (ELT) em áreas rurais muitas vezes se desvia da agenda global com práticas que contribuem para o bem-estar dos alunos além do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Este artigo relata um estudo de caso qualitativo que explorou a influência da aprendizagem baseada em pesquisa (ABP) na conscientização dos alunos de ILE (inglês como língua estrangeira) sobre questões socioculturais locais em uma escola pública rural no departamento de Huila, no sudoeste da Colômbia. Assim, foi implementada uma intervenção pedagógica. Foram coletados dados de 22 alunos do ensino médio que responderam a questionários e entrevistas, os quais foram analisados a partir de uma perspectiva decolonial. A análise temática das respostas dos alunos produziu três categorias: a) a visão inercial dos alunos sobre questões socioculturais locais: visões iniciais formadas a partir do típico envolvimento passivo, b) a expansão das perspectivas socioculturais: o salto quântico no pensamento crítico dos alunos e c) o impulso da mudança: a conscientização sociocultural e o ativismo dos alunos. Os resultados mostram que os alunos abordaram de forma crítica questões socioculturais complexas, como violência contra a mulher, abuso de drogas e abuso infantil, que antes eram ignoradas. Além disso, os alunos desenvolveram estratégias para enfrentar os desafios de sua comunidade. Portanto, os alunos aprimoraram sua conscientização sociocultural e seu ativismo social, revelando a ABP como uma abordagem de ensino significativa para promover uma abordagem holística do ILE. Ao assumirem um papel proativo em seu processo de aprendizagem e por meio da emancipação das agendas políticas e econômicas globais que interferem no sistema educacional, os alunos afirmam sua dignidade e têm o poder de ajudar outras pessoas a superar os problemas sociais em suas comunidades.

Palavras-chave: decolonialidade, ILE, ELT, ensino de inglês em áreas rurais, aprendizagem baseada em pesquisa

Introduction

In Colombia, the National Ministry of Education (2018) mandates that English language teaching (ELT) promotes access to global culture and entertainment and increases socio-economic opportunities. However, ELT in rural areas often-times deviates from the global agenda with practices that contribute to students' well-being beyond language skill development (Bonilla-Medina & Cruz-Arcila, 2014; Cruz-Arcila, 2017, 2018b). Teachers, as illustrated by Ortega (2020) and Gómez (2018), can play a transformative role by proposing meaningful teaching practices that transcend linguistic competence.

Notably, critical and social EFL teaching practices have been predominantly studied in urban contexts (Ghaemi & Mirsaed, 2017; Gómez, 2018; Mendieta, 2009; Ortega, 2020; Rincón & Clavijo-Olarte, 2016; Vaca & Gómez, 2017; Zakyyuddin et al., 2022), creating a significant gap in the understanding of rural ELT. The lack of research in rural areas and our shared perspective on ELT as a tool for achieving social justice inspired the inquiry-based learning (IBL) project reported here. This pedagogical intervention for secondary school students (grades 6th to 11th) attempted to enhance students' awareness of sociocultural issues and inspire them to become proactive agents of change.

Our primary research question was: "How does IBL influence EFL students' awareness of local sociocultural issues?" To address this, we established two specific research objectives: (a) To analyze students' positionality regarding local sociocultural issues before and after IBL, and (b) to describe students' actions and purposeful efforts to ameliorate social issues in their local context.

This study challenges the prevalent trend of capitalist influences in the education system (Remolina-Caviedes, 2019) by approaching ELT as a means of dignifying students' lives rather than serving global (glocal) interests. It also

counters the portrayal of teachers as mere administrators of external agendas promoted internally by educational authorities (Correa et al., 2014; Guerrero-Nieto, 2010; Ortiz et al., 2019). Lastly, this paper contributes to filling the existing literature gap in rural areas and sheds light on how IBL can empower students in spite of their realities.

In the following sections, we present a literature review of IBL, followed by the theoretical and methodological underpinnings of the study supporting three emergent research categories (see Figure 3). Finally, we invite teachers and students to emancipate themselves by appropriating ELT in ways that are significant beyond the classroom walls.

Literature Review

This literature review presents insights regarding IBL approaches to ELT. We considered three main keywords, IBL, EFL, and ELT, to filter primary open-access research studies published in the last decade and conducted in rural areas (see Appendix A). This inclusion criterion responds to our locus of enunciation (Grosfoguel, 2011) since our study took place at a rural public high school. In general, IBL appears as a flexible method aligned with critical and social pedagogy.

To begin with, Capitelli et al. (2016) conducted a qualitative case study with an elementary school teacher in a semi-rural setting in San Francisco, USA, using classroom videos, transcribed reflections, and researcher memos. The data yielded that the participant developed innovative, real-world-sensitive teaching practices. Likewise, Tong et al. (2014) found that minority English language learners (ELL) and non-ELL students in an ESL setting in Southeast Texas, USA, improved their reading skills through IBL. In Chinese literature, however, Jiang (2021) found that IBL as an EFL means was rather avoided among secondary schools, due to "existing test-based secondary school curriculum and resistance from teachers and students" (p. 15). Therefore, IBL may be significant in developing science and reading skills

and reassuring students as equal individuals if educational stakeholders work together.

At a rural school in Colombia, Montoya (2020) conducted a qualitative study with fifth graders in Cajicá, Cundinamarca, focusing on social inequities through literacy about children's rights. Children learned that "violence was interwoven with corruption, labor exploitation, rape, and armed conflict" (Montoya, 2020, p. 115), raising their critical awareness of contextual issues. Similarly, Padilla et al. (2018) used IBL and ICTs at a rural school in Magdalena to connect students' interests with their contextual needs. Data from 40 elementary students were collected through observations and a closed-ended questionnaire. The study found that students improved their leadership, imagination, reflexivity, critical thinking, and interpersonal skills, aligning with the vision of education for social justice.

These studies show the power of critical pedagogies to engage in education for social justice. In sum, the literature review reveals the importance of IBL in developing critical and proactive individuals. It also underscores the necessity of conducting projects in rural areas to shed light on potential ways to promote education for social justice.

Theoretical Framework

We elaborate on three main constructs: the decolonial option, ELT in rural areas, and IBL from a transformative interpretive framework (Mertens et al., 2010), given that the main purpose of this study is to enhance students' local sociocultural awareness to promote a social transformation.

The Decolonial Option

Although coloniality encompasses a triad of power, being, and knowledge (Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022), we focus on the latter to highlight the nuanced ways coloniality manifests in the learning experiences of students

in rural areas. Colonial legacies on education have led to the prevalence of Eurocentric perspectives through methodological orthodoxy (Kumaravadivelu, 2016), shaping students' perceptions of their identities and value systems in ways that undermine their immediate realities and heritage. In conflict-affected rural areas, limited access to quality education and teacher training deepens inequalities tied to colonial legacies, perpetuating power imbalances. Likewise, the disregard for rural communities, the exclusion of indigenous languages from the curriculum, and the lack of resources further exacerbate the marginalization of these students and their lived experiences. Although some of these issues may not arise directly from colonialism, they are deeply rooted in historical and systemic structures shaped by colonial legacies.

Additionally, the decolonial challenges perpetuated hierarchies, power imbalances, and epistemic injustices within education (Carvajal Medina et al., 2022; Castañeda-Peña, 2018). Thus, decolonial pedagogies emerged from the need for justice (Escobar Gómez, 2019), rejecting the narratives that position the colonized as inferior (Maldonado-Torres, 2007) and establishing alternative narratives and approaches that acknowledge the singularities and experiences of the oppressed and overlooked communities (Fandiño-Parra, 2021).

Colombia grapples with the enduring impact of historical colonialism. The imposition of English as the official foreign target language has marginalized local knowledge, languages, and cultural contexts (Meighan, 2023). This situation becomes problematic and paradoxical because favoring English over other local languages results in a linguistic hierarchy, which can be evidenced in Colombia since its bilingual policies are a "mechanism installed in the country as part of the power matrix of the modern/colonial world" (Castañeda-Peña, 2018, p. 27). Unfortunately, Colombian policymaking complies with Eurocentric and oppressive colonial approaches (Henao Mejía,

2020), hindering the inclusion of diverse local voices and perspectives.

Therefore, ELT should be approached with sensitivity to linguistic diversity and cultural nuances, ensuring that it does not undermine or overshadow local languages and knowledges (Álvarez Valencia & Valencia, 2023). Furthermore, decoloniality in EFL should emphasize English as a tool for communication with knowledges from other regions, strengthening situated local knowledge (Ortiz-Medina et al., 2022). In sum, by embracing decolonial perspectives, EFL educators can transform English into a vehicle for empowerment, inclusivity, and social justice, consequently contributing to the broader decolonization of education in Colombia and the visibility of local knowledge and singularities.

ELT in Rural Areas

6

In Colombia, national education authorities have promoted English language learning as a means to promote social mobility and competitiveness (Cruz-Arcila, 2017, 2018a; Gómez, 2018), which has been questioned by several authors who argue that the underlying motive is socioeconomic and political (Correa & Usma, 2013; Cruz-Arcila, 2020; Gómez, 2018; Hoyos-Pipicano, 2024; Roldan & Pelaez, 2017). Over the last 20 years, the Ministerio de Educación Nacional in Colombia, MEN, has implemented various bilingual policies (Guerrero-Nieto & Quintero, 2021), often driven by external institutions' influence, such as the British Council (Correa & Usma, 2013), the World Bank (Remolina-Caviedes, 2019), the Council of Europe (Gómez, 2018), or the Organisation for Economic Co-operation and Development (oecd) (Cruz-Arcila, 2018a).

This external interference leads to the disconnection between the so-called bilingual policies and the realities within educational communities (Acero et al., 2021; Bonilla-Medina & Cruz-Arcila, 2014; Bonilla-Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Pelaez & Usma, 2017; Roldan & Pelaez,

2017). In rural education, educator isolation, cultural adaptation, misconceptions about rural families, motivation issues, inadequate infrastructure, and exposure to violence (Ramos-Holguín & Aguirre, 2016) have been overlooked by these bilingual policies.

Therefore, it makes sense that ELT in rural areas deviates from the urban-centered guidelines established by the MEN. As highlighted before, sociocultural issues should be inherent and instrumental in teaching English and decolonizing education (Bonilla-Medina & Cruz-Arcila, 2014; Cruz-Arcila, 2020; Fandiño-Parra, 2021; Ramos-Holguín & Aguirre, 2016). Thus, it is paramount to embrace local pedagogies and rethink the English language role (Fandiño-Parra, 2021; Granados-Beltrán, 2018; Guerrero-Nieto, 2018; Guerrero-Nieto & Quintero, 2021; Núñez-Pardo, 2020). In alignment with this, teaching approaches such as IBL offer opportunities for significant ELT practices in rural areas.

Inquiry-Based Learning

The literature suggests several benefits of IBL implementation. These include independence, criticality, innovation, and autonomy (Huber, 2009; Jiang, 2021; Mieg, 2019; Pedaste et al., 2015; Wiemer, 2019), making learning a constructive process and an active processing of content that is self-regulated, cooperative, and situational (Wulf, 2019). In this line, teachers become facilitators, advisors, or co-researchers (Jiang, 2021; Mieg, 2019; Wiemer, 2019). Thus, IBL serves research and learning purposes (Mieg, 2019).

Healey and Jenkins (2009) explain that research-oriented IBL is interested in reaching a final stage, whereas learning-oriented IBL is interested in making the most of every step. Given the belief that "learning occurs when we perceive something as a problem and look for a solution" (Mieg, 2019, p. 11), our approach aligns best with the latter. Therefore, we draw on Wiemer's (2019) stance that IBL teaching practices should promote

open and independent environments for learning. Additionally, Pedaste et al.'s (2015) framework provides theoretical foundations for the cycle developed, identifying five stages: orientation, conceptualization, investigation, conclusion, and discussion, that are not necessarily sequential.

Method

Given that the present study delved into a group of students' positionality on local sociocultural issues before and after the implementation of IBL, a qualitative approach was selected to elicit subjective understandings and interpretations (Marshall & Rossman, 2011). A case study methodology was particularly appropriate, as it allows sufficient time to explore real-life, contemporary bounded systems (Creswell & Creswell, 2018), focusing here on the students' emic perspectives and ethical actions in relation to local sociocultural issues. Furthermore, this type of single-case study design enables the researcher to realize a deeper investigation into social networks and the intricate nature of social interactions and their context (Baxter & Jack, 2008). Finally, this model provides a framework for analyzing how patterns in people's everyday lives develop within certain aspects of time.

Context and Population

The present research study took place at a public school located in the municipality of Colombia, Huila. The school's population consisted of students from rural areas whose families' main source of income was agricultural activities. Students from sixth to eleventh grade participated in the study; however, a particular and significant sample was deliberately selected (Patton, 2011). The inclusion criteria included critical completion of two questionnaires and active participation in group interviews. Overall, sixteen female and six male students whose ages ranged from 11 to 17 years old composed the sample. They were from different grade levels and came from nine villages (see Table 1). Finally, one of the researchers was a teacher and observer; thus, he implemented the

Table 1 Participants' Overview

Code	Age	Gender	Grade	Place of residence
S01	14	F	9	Santa Ana
S02	14	F	9	Santa Ana
S03	14	F	9	San Emilio
S04	14	M	9	Santa Ana
S05	17	M	10	San Marcos
S06	17	F	10	La Granja
S07	16	F	10	San Emilio
S08	15	M	9	San Rafael
S09	16	F	10	San Emilio
S10	16	M	10	Santa Ana
S11	17	F	10	San Marcos
S12	12	M	6	San Rafael
S13	11	F	6	Santa Ana
S14	12	F	7	Santa Ana
S15	14	M	8	San Marcos
S16	15	F	9	Santa Elena
S17	15	F	9	La Florida
S18	14	F	8	San Marcos
S19	14	F	8	San Emilio
S20	16	F	9	La Unión
S21	13	F	8	San Rafael
S22	15	F	9	Santa Ana

pedagogical intervention and collected data. The other researcher was an indirect observer who co-designed the research project and pedagogical intervention. Both researchers analyzed the collected data and edited this paper.

Data Collection Instruments

Data collection involved two questionnaires and five group interviews administered over the course of eight months, assessing students' positionality pre and post IBL. Strict ethical norms were followed, with consent forms in Spanish explaining the study's objective, method, and participants' rights.

The questionnaires, which consisted of open- and closed-ended items, gathered demographic data reflecting students' knowledge and experiences (Dörnyei & Taguchi, 2009) regarding the IBL project. The first questionnaire which inquired about students' ideas about environmental, interpersonal, and socioeconomic issues was implemented before the pedagogical intervention. The second questionnaire used open-ended questions to capture students' perceptions of local issues without predefined categories and was conducted at the end of the IBL project.

Finally, the five group interviews, each lasting 45-60 minutes and conducted in Spanish, delved into themes from the questionnaires. The researchers ensured a mix of students from different grades in each interview to facilitate idea exchange and the didactic nature of this instrument (Gibbs, 2012).

Pedagogical Intervention

8

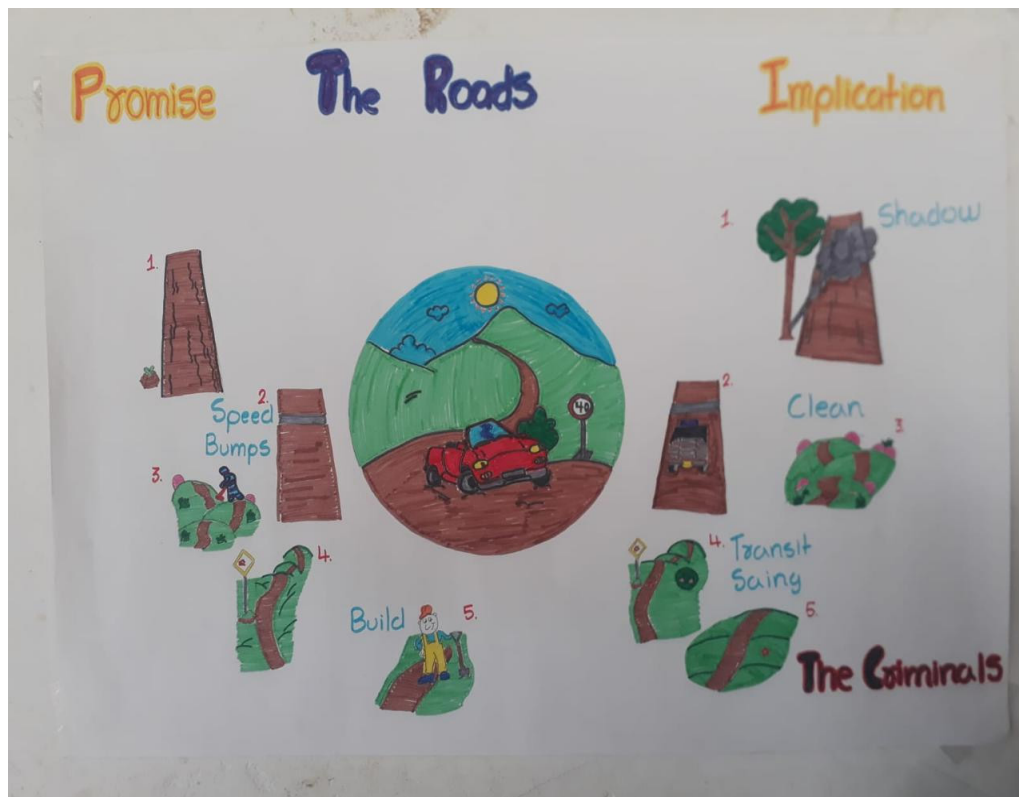
This pedagogical intervention, structured into five phases (Pedaste et al., 2015), began with the

orientation phase, in which students observed and explored their immediate contexts to identify the main issues. The first questionnaire then prompted them to list and describe the most salient problems per axis (environmental, interpersonal, and socioeconomic). In the next stage, the conceptualization phase, students visited the municipality's landfill, watched a movie depicting the consequences of substance abuse, and discussed the major sociocultural issues affecting the municipality with members of the community. These activities were tailored to the students' grade level and intended to broaden their perspectives and help them formulate thought-provoking questions. During the third phase, hands-on investigation, students delved into the selected issues, seeking diverse community perspectives and proposing solutions. Collaborative discussions led to the development of various activities, such as cleanup days (see Figure 1), designing posters (see Figure 2), handing out brochures, and writing letters to companies requesting improvement of some services.

Figure 1 Students Participating in a School Cleanup Day



Figure 2 Students' Depiction of Road-Related Problems and Potential Solutions



Finally, to complete the conclusion and discussion phases, the participants showed their projects to the rest of the educational community on English Day. Subsequently, the last questionnaire was administered, and the group interviews were conducted.

Data Analysis

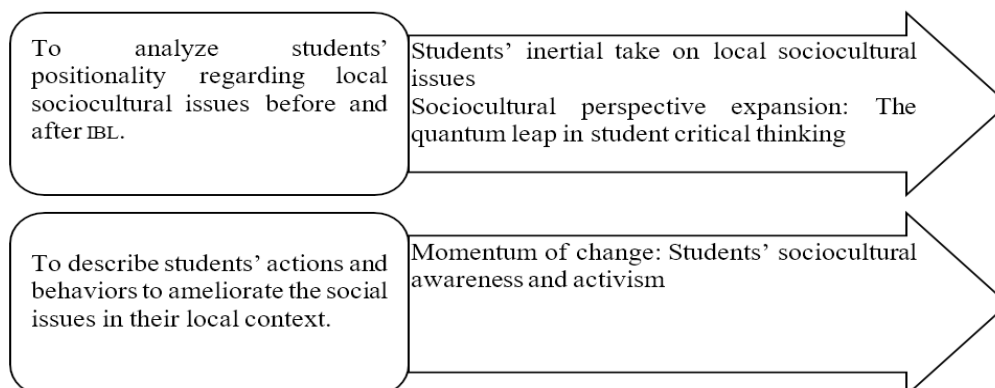
A thematic analysis was conducted to systematically identify and organize patterns of meaning (Braun & Clarke, 2012), given the rich and diverse nature of the qualitative data gathered. The computer-assisted qualitative data analysis software, Atlas.ti, facilitated the systematic coding process, enabling researchers to segment the data by assigning codes to students' responses from the questionnaires and focus groups. These codes were then organized into seven emerging themes, including inactive critique of local

systems, self-critique, expanded critique scope, among others. Finally, these themes were thoughtfully grouped into three overarching categories, revealing the intricate connections and patterns within the dataset. The following section comprehensively explores these themes and categories, shedding light on the substantive findings derived from the qualitative data.

Findings

This section presents the findings regarding the influence of IBL on EFL students' awareness of local sociocultural issues. All data, collected in the students' native language, were translated by the authors. We also recurred to physics metaphors (see Figure 3), given the connection between science and IBL (Jiang, 2021) and students' motion from passive to active engagement with local issues.

Figure 3 Research Objectives & Categories



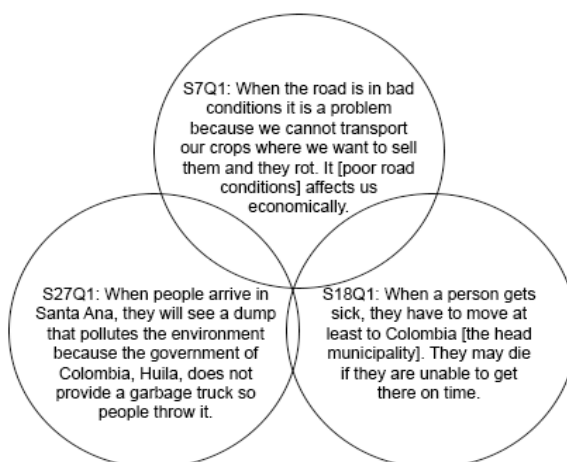
Students' Inertial Take on Local Sociocultural Issues

The relationship between science and IBL can be observed metaphorically through the release of energy when a static object begins to move. Newton's first law of motion posits that "an object at rest remains at rest, and an object in motion remains in motion at a constant speed and in a straight line unless acted on by an unbalanced force" (NASA, 2023, Review Newton's Laws of Motion). Therefore, we leveraged this principle to illustrate the "autopilot" positionality of students prior to engaging in IBL projects. Students'

initial state of inertia was evident in their criticisms of road, health, and environmental systems, which were predominantly addressed from an external perspective, as evident in Figure 4.

Figure 4 shows excerpts related to global governance challenges, biodiversity loss, and global health disparities. The issue of road conditions was placed at the top because students associated it with most of the communities' challenges. For instance, the limited access to medical facilities prompts concerns about potential health risks, as expressed by S18. Additionally, S27 addressed an environmental issue related to a garbage dump

Figure 4 Students' Positionality Regarding Sociocultural Issues Before IBL



at the town's entrance, attributing the issue to a lack of support from regional administrators. These issues reflect a glocal dynamic where local challenges are shaped by the broader interplay of national policies and international agendas. While these issues were frequently discussed, students also touched on topics such as alcohol consumption, family disputes, and a lack of communal participation.

Burning trees is a problem because it contaminates the air and soil. Likewise, when somebody dies, their children fight for the goods inherited. This is a problem because they do not share equally, and some individuals take advantage. Another problem is when an event to collect funds for the community is being held, and people argue because not everybody wants to help. (S09Q1)

Nevertheless, despite showcasing a certain level of local sociocultural awareness, students' reflections appear inertial. First, they adopted an outer perspective by making other individuals responsible for the issues mentioned. To exemplify, they explained how other people are disunited or

throw garbage at the town's entrance. It is only when economic issues are involved that one of the students uses first-person pronouns (we, us). Second, while they criticized the lack of government intervention, they offered few solutions. This reluctance to actively address local issues suggests a state of inertia. However, the implementation of IBL positively encouraged a deeper, introspective examination of their community dynamics, as highlighted in the second category.

Sociocultural Perspective Expansion: The Quantum Leap in Student Critical Thinking

This category focuses on students' reflections on a plethora of situations closely related to their daily lives. Hence, there was an expansion of students' local sociocultural perspective, and their positionality post IBL reflected a self-conscious and critical tendency. This transformative shift is likened to a quantum leap, understood as "the set of ideas developed to better explain and describe processes" (O'Brien, 2016, p. 619). Figure 5

Figure 5 Sociocultural Issues Addressed After IBL



illustrates some of the new issues tackled by students within this category.

Apart from the road, health, and environmental issues mentioned before IBL, students reflected upon complex humanistic issues such as violence against women, child abuse, and drug abuse after the IBL project.

Men are very chauvinist; according to them, “women ought to be at home” and can only do house chores. Women find it difficult to participate in activities simply for being women. (S09Q2)

Many children are exploited in jobs, and because of these jobs, some children do not study or make many mistakes. They do not grow to be good people. (S05Q2)

Bad habits [drugs] are problematic because many people hurt themselves even though they do it because they feel sad or want to forget about their problems. One never knows for sure why they do it. (S09Q2)

12

The first student criticized men’s chauvinistic ideas and challenged gender roles that encapsulate women as housewives. The second student addressed child labor and its potential repercussions such as dropping out of school and moral decline. The third student referred to child abuse and analyzed possible root causes for drug abuse. These testimonies reveal not only an expansion of sociocultural awareness but also a demonstration of critical thinking, challenging patriarchal discourses, foreseeing consequences, and analyzing underlying causes.

The broadened worldview also extended to socioeconomic issues beyond road conditions. Thus, students mention situations related to thefts, insecurity, lack of communication, and lack of solidarity.

Thefts, contamination, poor road conditions, insecurity and bad communication. These problems have been endured throughout the years but have never been listened to, even though we have done marches and strikes. The worst of the situation is that city people suffer because they want us to transport the food we harvest, but they never help us. (S14Q2)

Thefts are problematic because they lead to misunderstandings that in turn, may lead to deaths or arguments in the community. (S09Q2)

Like the extended humanistic issues mentioned, students acknowledged new socioeconomic challenges from a personal perspective, with one student discussing marches and strikes as if she had participated. This student also highlighted the lack of mutual understanding between rural and urban residents despite their interdependence. Another student examined the potential sociocultural impacts of theft on community cohesion, beyond just the economic loss.

Finally, students drew on their IBL projects to address one common issue experienced at school: bets. This demonstrates awareness of local sociocultural issues, considering the school is often regarded as their second home. In this line, one of the students commented that “bets become a problem because there are people who do not like losing and because of this [losing], they argue, fight and end up hurt.” (S05Q2). Evidently, the student prioritized individuals’ well-being, departing from the global concerns mentioned before IBL.

Among the sociocultural issues discussed, students took the most responsibility for the littering issue, as evidenced in this excerpt from one of the group interviews:

At school, if one has a piece of litter, one keeps it and throws it where it belongs, but when it comes to the garbage dump, one also throws garbage there [the garbage dump at the town’s entrance]. (S09)

To say that one does not litter is a lie but one tries not to do it. (S13)

I am an accessory [to the litter issue] because one goes to an event and sees people throwing garbage, breaking bottles, and one does not say anything. (S14)

We do not have a health center even though we should have one. We are in a faraway area and do not do anything to change that. We are sinvergüenzas [shameless]. (S11)

Clearly, the first three students expressed self-criticism for their lack of proactivity concerning the garbage dump, with one using the term “sinvergüenza” to describe their irresponsibility regarding road maintenance. Thus, the students’ reflections showed a quantum leap, considering they embraced their co-responsibilities from a humanistic perspective. Finally, students engaged in significant actions to address the issues they deemed most important, as we now explain.

Momentum of Change: Students’ Sociocultural Awareness and Activism

The last metaphor underscores the impetus acquired by students during the development of their IBL projects. This momentum of change refers to the force or energy (willingness) that students developed to better their community. It also alludes to the pivotal role of students’ sociocultural awareness and activism in their endeavors to ameliorate local sociocultural issues impacting their community.

As noted in the preceding category, students exhibited an increased awareness of the myriad sociocultural issues prevalent within their community. This heightened awareness rendered them more critical and motivated to modify their everyday behaviors and raise awareness. In doing so, students actively resisted and sought emancipation from the influence of global political and economic agendas, contributing meaningfully to positive transformations within their community. Through their engagement in IBL projects, students embarked on a journey of constructing and reconstructing their own outlooks, as well as those of others, with respect to their community and the issues affecting it. Consequently, this led to a surge in student-driven initiatives within the school. The following excerpt illustrates a student’s intention to continue taking action to improve her community. It also reveals a newfound sense of appreciation for her town, a sentiment that had not been articulated before the implementation of the IBL projects.

I am going to avoid littering and polluting the water. At school, I will be running a campaign about pollution, letting people know that we need to take care of our town and its landscapes, which are the most beautiful. (S35Q2)

The students’ heightened awareness of local sociocultural issues ignited change both inside and outside of school. Clean-up days, designing and distributing brochures, submission of formal service improvement requests, designing posters, community outreach, upcycling and recycling initiatives were some of the strategies that students developed in order to ameliorate the sociocultural issues that affected their community. These multifaceted strategies reflected both students’ better understanding of local issues and their commitment to mitigating the difficulties afflicting their community. Thereby, IBL enabled students to become agents of change, proactively taking action to address and resolve issues within their local community.

Interestingly, after the implementation of the IBL projects, there was a noteworthy increase in student commitment to maintaining the cleanliness of their school environment and serving as role models for their peers, as evidenced during the group interview: “For example, I hardly throw away paper wrappings anymore. I have a handful of trash here” (S14), and “when we set an example [on how to behave] or when we see someone who threw something away and we tell them ‘Hey, pick it up, please’” (S9). These excerpts reveal a salient theme related to students’ adaptability and concern for the school environment, which had been a recurring topic among students prior to the implementation of the project.

Interestingly, in some cases, students’ willingness to address sociocultural issues was often influenced by external factors, such as threats to their well-being and familial or economic sanctions. Specifically, aggressive physical confrontations, either in or outside of school, made students hesitant about intervening due to the risk of being

physically harmed. This was evident in their responses, which reflected their concerns about personal safety:

Faced with physical aggression, one becomes complicated because one is watching and does not say anything. (S11)

But the thing is, by getting involved, they might also end up punching you. So, it depends on the person. Sometimes, one steps in and says, "Come on, don't fight," and tries to separate them, but there are some [students] who are very aggressive, so one does not get involved there. (S09)

The second group includes familial and economic factors. Some students struggled to persuade their parents to alter routines, since economic incentives often overshadow environmental concerns in community practices, as evidenced here:

S09: The thing is, one sees it [environmental issues], but one does not say, "I am going to analyze the situation, I am going to try to help solve this."

S10: Exactly.

Interviewer: And why not?

S09: Because often, adults do not pay attention to us.

S10: Sometimes people prefer money. They prefer to cut down trees, destroy mountains, and dry up the rivers for the sake of money.

The students demonstrated a newfound drive fueled by their desire to improve their community. This drive was closely intertwined with their heightened sociocultural awareness, which made them more discerning and motivated to effect positive change. As students engaged in the construction and reconstruction of their perspectives, activism surged within the school community. Their gradually visible commitment to environmental and social issues and their willingness to serve as role models, marked a notable departure from the pre-project inertial position.

However, it is essential to acknowledge that some students faced external factors, such as lack of

support at home or school, economic constraints, and peer pressure, among others, which influenced their willingness to confront sociocultural issues. These findings provide valuable insights into the dynamics of student engagement and the role of external pressures in shaping their responses. The ensuing discussion and conclusion will delve further into the implications of these results, offering a comprehensive understanding of the significance of IBL in the EFL classroom.

Discussion

The results obtained in this study showcase a significant enhancement in students' sociocultural awareness and activism, indicating a shift from a global outlook to a more introspective examination of their sociocultural practices. This shift is consistent with Rincon and Clavijo-Olarte's (2016) findings on heightened social awareness among secondary students in Bogotá. These findings suggest that as long as teaching approaches draw on contextual conditions, they are likely to engage students and impact their lives positively (Cruz-Arcila, 2020; Prada et al., 2021). Hence, this study further underscores the significance of tailoring teaching methods to contextual conditions to lead to meaningful changes in students' awareness and engagement with sociocultural issues.

Furthermore, students' newfound perspective aligns with the principles of civic education (communication and collaboration, critical thinking skills), challenging the notion of education solely for marketable purposes and emphasizing the development of values (Romero & Perez, 2021). Also, this introspective perspective brought a sense of co-responsibility in local sociocultural issues, reinforcing the significance of IBL in empowering students with social rights and duties (Mendieta, 2009; Ortega, 2020; Vaca & Gómez, 2017). Therefore, by integrating IBL and emphasizing social responsibility, ELT education can be crucial in nurturing well-rounded individuals who actively contribute to their communities and society.

This study also reveals differences in the educational pathways taken in urban and rural contexts. While several studies reviewed here prioritized ELT endeavors (Chang et al., 2016; Derseh, 2020; Ghaemi & Mirsaeed, 2017; Zakiyuddin et al., 2022), we prioritized students' sociocultural needs, challenging dehumanization in education (Cruz-Arcila, 2020). Integrating local cultural references, stories, and traditions into the curriculum, addressing socioeconomic challenges through resource allocation, implementing socially sensitive teaching approaches, and promoting inclusivity and relevance, can disrupt traditional practices and address the existing disparities in educational approaches and outcomes between urban and rural areas while creating supportive learning environments tailored to the individual needs of rural students.

Moreover, the findings presented here reveal students as proactive agents of change. In this case, they critically analyzed glocal issues and dynamics such as violence against women, child abuse, drug abuse, lack of communication, thefts and bets. Hence, this study yields similar results to those found in Montoya (2020), whose primary student participants developed criticality about children's rights and threats to which they are often exposed. Like Montoya's (2020) participants, the IBL project inspired appropriation and understanding of local sociocultural issues. Therefore, we converge with Padilla et al.'s (2018) idea that inquiry enhanced research aptitudes.

However, we do not intend to romanticize the State abandonment denounced by learners here. We can find evidence from students' voices of the harsh conditions of poverty, low quality of life and lack of opportunities mentioned by Acero et al. (2021), Cruz-Arcila (2017), and Ramos-Holguín and Aguirre (2016). Likewise, the students' claims reaffirm the fallacy of English language learning as a promoter of social change and competitiveness (Cruz-Arcila, 2017, 2018a; Gómez, 2018), given that learning English does

not represent significant opportunities for students to address the complex sociocultural issues aforementioned. Hence, we must emphasize the need for alternative approaches to teaching English in peripheral contexts, focusing on methods that align with students' sociocultural realities and address their specific needs, rather than adhering to a global (glocal) agenda that may overlook these factors (Bonilla-Medina & Cruz-Arcila, 2014; Cruz-Arcila, 2018b; Peláez & Usma, 2017; Ramos-Holguín & Aguirre, 2016; Roldán & Peláez, 2017).

To summarize, the results of this IBL project highlight the limitations of English language learning as a tool for promoting social change in peripheral contexts. This underscores the broader need for educational policies and practices that are not only contextually relevant and responsive to students' diverse needs but also aligned with the specific sociocultural realities they face. Such an approach would ensure equitable access to quality education and opportunities while addressing the systemic challenges these learners encounter.

Conclusions

In this paper, we explored the influence of IBL on EFL students' awareness of local sociocultural issues considering their positionality before and after the pedagogical intervention as well as actions and behaviors to ameliorate such issues in their context. The study revealed that IBL was pivotal in shifting students' positionality, leading them to acknowledge their co-responsibility in sociocultural issues previously attributed to others. Furthermore, there was an expansion regarding the sociocultural practices perceived as issues. Finally, the students actively participated in various initiatives, such as cleanup days, brochure design and distribution, signal service requests, community outreach, and upcycling and recycling projects, demonstrating their commitment to enhancing the community's dynamics. Overall, this study emphasizes the transformative power of IBL.

The previous ideas reveal rural ELT's interconnection and interdependence with sociocultural variables. Hence, this study reaffirms the importance of localized pedagogies that acknowledge students as subjects rather than objects of their learning process (Montoya, 2020; Padilla et al., 2018; Prada et al., 2022; Rincón & Clavijo-Olarte, 2016). In this line, embracing ELT as a complex system interconnected with global and local systems, including political and economic aspects, becomes crucial in localizing pedagogies (García-Chamorro & Rosado-Mendinueta, 2021). Thus, we urge stakeholders to reimagine teaching and learning holistically and humanely. As we have shown, opening spaces for students to reflect critically upon their realities may lead to worldview expansion and social activism.

This report provides novel insights into ELT for three main reasons: it enhances the limited literature on rural ELT, integrates IBL with ELT in southern Colombia for the first time, and explores IBL's potential beyond science classes and language skills. Hence, we offer the following pedagogical implications:

- a. students ought to be recognized as active agents in their learning process; after all, they are *educandos*: protagonists of their learning.
- b. teachers and students ought to emancipate themselves from the global and national agendas that promote English proficiency as the ultimate goal in the EFL classroom. Instead, we argue that English is a means to achieve social justice.
- c. educational stakeholders and educators need to understand ELT as a complex system, emphasizing its interconnectedness with global and local systems, including political and economic dimensions.

Therefore, reevaluating ELT methodologies to make them contextually relevant and socially conscious is essential. Future research should delve into alternative pedagogical approaches that

combine language learning with critical reflection and activism within local contexts and explore the long-term impacts of IBL on students' civic engagement and social responsibility.

References

- Acero, O., Briceño, A., Orduz, M., & Tuay, M. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID-19*. Repositorio USTA. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- 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>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bonilla-Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185–201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Bonilla-Medina, S. X., & Cruz-Arcila, F. (2014). Critical socio-cultural elements of the intercultural endeavour of English teaching in Colombian rural areas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 117–133. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40423>
- Bouqetyn, T. (2021). Project work in Moroccan EFL classroom: between the official guidelines' recommendation and the challenges of implementation. *Arab World English Journal*, 12(4) 462–475. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.30>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. 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. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Capitelli, S., Hooper, P., Rankin, L., Austin, M., & Caven, G. (2016). Understanding the development of a hybrid practice of inquiry-based science instruction and language development: A case study of one teacher's journey through reflections on classroom practice. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 283–302. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9460-9>

- Carvajal Medina, N. E., Hurtado Torres, F. Ángela, Lara Páez, M. Y., Ramírez Sánchez, M., Barón Gómez, H. A., Ayala Bonilla, D. A., & Coy, C. M. (2022). Entretejidos: Decolonial threads to the self, the communities, and EFL teacher education programs in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 596–626. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02>
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning. In B. Meadows, H. Castañeda-Peña, E. Y. Lucero Babativa, J. Z. Posada Ortiz, C. A. Arias Cepeda, C. H. Guerrero Nieto, A. Castañeda Londoño, J. E. Castañeda Trujillo, Y. Samacá Bohórquez, P. Méndez Rivera, A. M. Davila Rubio, *ELT Local Research Agendas* (vol. 1; pp. 17–34). Editorial Universidad Distrital.
- Castañeda-Peña, H., & Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in Decolonial ‘Pedagogizations’ at a Colombian doctoral teacher education program in English language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 804–821. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Chang, C., Chang, C. K., & Shih, J. L. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. *System*, 59, 100–115. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.013>
- Correa, D., & Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW Journal*, 20(1), 226–242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32>
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). National bilingual program: An exploratory study in the department of Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101–116. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.16978>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). SAGE.
- Cruz-Arcila, F. (2017). Interrogating the social impact of English language teaching policies in Colombia from the vantage point of rural areas. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 46–60. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.117>
- Cruz-Arcila, F. (2018a). The wisdom of teachers’ personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 20(2), 65–78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Cruz-Arcila, F. (2018b). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 363–382. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903>
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English language teachers’ identities: Alternative narratives of professional success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435–453. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Derseh, B. (2020). Enhancing EFL students’ writing performance through inquiry based learning. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 138–156. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P138>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Escobar Gómez, M. (2019). Decolonial responsibility within international higher education: Institutional commitment and resistance strategies. *Voces y Silencios*, 10(1), 113–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=7537931&orden=0>
- Fandiño-Parra, Y. (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>
- García-Chamorro, M., & Rosado-Mendinueta, N. (2021). Embracing conceptualizations of English language teacher education from a complexity perspective. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 23(2), 281–295. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.82765>
- Ghaemi, F., & Mirsaeed, S. J. G. (2017). The impact of inquiry-based learning approach on critical thinking skill of EFL students. *EFL Journal*, 2(2), 89–102. <https://doi.org/10.21462/eflj.v2i2.38>
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 186–192). SAGE Publications Ltd.
- Gómez, A. J. (2018). Collaborative inquiry in the EFL classroom: exploring a school related topic with fifth graders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 231–248. <https://doi.org/10.14483/22487085.13008>
- Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW Journal*, 25(1), 174–193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>

- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing knowledge: Critical dialogue between Frantz Fanon's decolonial vision and Boaventura de Sousa Santos' decolonial sociology. In A. Vianello & B. Mañé (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97–108). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.
- Guerrero-Nieto, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33–49. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17669/36817>
- Guerrero-Nieto, C. H. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities. In H. Castañeda, C. Guerrero, P. Méndez, A. Castañeda, A. Dávila, C. Arias, E. Lucero, J. Castañeda, J. Zoraida, & Y. Samacá (Eds.), *ELT local research agendas I* (pp. 121–132). UD editorial. <https://rb.gy/culvp>
- Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry. The Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry>
- Henao Mejía, E. A. (2020). *Decolonizar las políticas lingüísticas colombianas: comunicarnos y educarnos en interculturalidad* [Conference]. III Congreso internacional de interculturalidad para afirmar lo que somos., Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <http://doi.org/10.18566/2711-452X>
- Hoyos-Pipicano, Y. A. (2024). Exploring standardized tests washback from the decolonial option: Implications for rural teachers and students. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2300200>
- Huber, L. (2009). Why research-based learning is necessary and possible. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Eds.), *Research-based learning under study. Current concepts and experiences* (pp. 9–35). Universitäts VerlagWeblar.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Jiang, Y. (2021). Challenges of implementing inquiry-based learning in Chinese secondary school EFL classrooms: A review of teachers' and students' perceptions. *Journal of Studies in the English Language*, 16(2), 1–21. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jssel/article/view/255177>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the colonality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th Ed.). Sage Publications.
- Meighan, P. J. (2023). Coloniallingualism: Colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2), 146–155. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406>
- Mendieta, J. A. (2009). Inquiry as an opportunity to make things differently in the language classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 11, 124–135. <https://doi.org/10.14483/22487085.159>
- Mertens, D. M., Bledsoe, K. L., Sullivan, M., & Watson, A. (2010). Utilization of mixed methods for transformative purposes. In A Tashakkori, & C Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd. Ed., pp. 193–214). Sage.
- Mieg, H. A. (2019). *Inquiry-based learning. Undergraduate research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- MEN (2018, January 9). *Foreign language*. MinEducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera>
- Montoya, N. (2020). *Exploring EFL rural students' experiences through children rights as part of an inquiry-based project* [Master's Thesis], Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/27769>
- National Aeronautics and Space Administration (NASA). (2023, August 7). *What are Newton's laws of motion?* Glenn Research Center. <https://rb.gy/mwdtm>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the colonality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113–133. <https://orcid.org/0000-0001-6176-4520>
- O'Brien, K. (2016). Climate change and social transformations: Is it time for a quantum leap? *WIREs: Climate Change*, 7(5), 618–626. <https://doi.org/10.1002/wcc.413>
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high

- school EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35–54. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Ortiz, J. M., Arismendi, F. A., & Londoño, P. A. (2022). Teaching foreign languages at the u-diversity: Exploring pathways towards decoloniality and critical interculturality. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663–683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Ortiz, J. M., Usma, J. A., & Gutiérrez, C. P. (2019). Critical intercultural dialogue opening new paths to internationalisation in he: Repositioning local languages and cultures in foreign language policies 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>
- Padilla Romero, L. M., Gutiérrez-Vergel, A., Ortega-Cantillo, A., Barrios-Cervantes, A., Tilano-Marriaga, A., Gutiérrez, A., Zúñiga-Vega, E., Monsalvo-Martínez, E., Urrea-Garrido, E., Mercado-Meyer, I., Escobar-Álvarez, I., ... & Pacheco-Martínez, P. (2018). Investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC en la institución educativa departamental Macondo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 783–790. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.92>
- Patton, M. Q. (2011). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Sage Publications.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., De Jong, T., van Riesen, S., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121–134. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Prada, A. Y., Trujillo, M. A., & Herrera, L. (2022). Enhancing language learning engagement through critical literacy practices. *Lenguaje*, 50(1), 37–65. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11085>
- Ramos-Holguín, B., & Aguirre-Morales, J. (2016). English language teaching in rural areas: A new challenge for English language teachers in Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 209–222. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4217>
- Remolina-Caviedes, J. F. (2019). Criticism of the external evaluation policies of Colombia and Brazil. *Folios*, 50(2), 173–188. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10228>
- Rincon, J., & Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 67–67. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610>
- Roldán, A. M., y Peláez, Ó. (2017). English language policy relevance in a Colombian rural area: A case study in Antioquia. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121–139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Romero, Y., & Pérez, A. (2021). Fostering citizenship and English language competences in teenagers through task-based instruction. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 103–120. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90519>
- Tong, F., Irby, J. B., Lara-Alecio, R., Guerrero, C., Fan, Y., & Huerta, M. (2014). A randomized study of a literacy-integrated science intervention for low-socio-economic status middle school students: Findings from first-year implementation. *International Journal of Science Education*, 36(12), 2083–2109. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2014.883107>
- Vaca, A. M., & Gómez, L. F. (2017). Increasing EFL learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 57–71. <https://doi.org/10.15446/Profile.v19n2.59889>
- Wiemer, M. (2019). Learning through research: Independent learning. Self-learning processes and self-learning abilities in inquiry-based learning. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning-Undergraduate research* (pp. 29–36). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- Wulf, C. (2019). “From teaching to learning”: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning-Undergraduate research* (pp. 47–58). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- Zakiyuddin, Z., Mustofa, M., & Yunus, M. (2022). The effect of using computer-assisted reading with inquiry-based learning on student reading comprehension. *English Education Journal*, 13(1), 122–139. <https://doi.org/10.24815/eej.v13i1.25164>

Appendix A List of Avenues Consulted

Source	Author	Title	Result
Digital Databases			
ERIC	Bouquetyn (2021)	Project work in Moroccan EFL classroom: between the official guidelines' recommendation and the challenges of implementation	1
Scopus	Cappitelli et al. (2016)	Understanding the development of a hybrid practice of inquiry-based science instruction and language development: A case study of one teacher's journey through reflections on classroom practice	2
	Tong et al. (2014)	A randomized study of a literacy-integrated Science intervention for low-socio-economic status middle school students: Findings from first-year implementation	
Science Direct	Chang et al. (2016)	Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting	1
JSTOR			0
The World Wide Web			
	Derseh (2020)	Enhancing EFL students' writing performance through inquiry based learning	
Google Scholar	Jiang (2021)	Challenges of Implementing Inquiry-based learning in Chinese secondary school EFL classrooms: A review of teachers' and students' perceptions	3
	Zakiyuddin et al. (2022)	The effect of using computer-assisted reading with inquiry-based learning on student reading comprehension	
Journal Websites			
Análisis Revista Colombiana de Humanidades			0
Colombian Applied Linguistics Journal			4
Cuadernos de Lingüística Hispánica			0
Cultura, Educación y Sociedad			1
Educación y Educadores			0
Educación y Humanismo			0
ELT Journal			1
Folios			0
GIST — Education and Learning Research			0
HOW Journal			0
Ìkala, Revista de Lenguaje y Cultura			2
Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación			0
Pedagogía y Saberes			0
Praxis & Saber			0

List of Avenues Consulted (continued)

Journal Websites	
<i>Profile: Issues in Teachers Professional Development</i>	2
<i>Revista Colombiana de Educación</i>	0
<i>Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía</i>	0
<i>Signo y Pensamiento</i>	0
	17

How to cite this article: Hoyos Pipicano, Y. A., & España Delgado, J. A. (2025). Disrupting rural local realities through inquiry-based learning in the EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355857. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355857>

LITERATURE REVIEWS



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATIONS IN COLLEGE ACADEMIC WRITING AND COMPOSITION: A SYSTEMATIC REVIEW

APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ESCRITURA Y LA CORRECCIÓN
ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

APPLICATIONS DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ÉCRITURE ET LA COMPOSITION
UNIVERSITAIRES : UNE REVUE SYSTÉMATIQUE

APLICATIVOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ESCRITA E COMPOSIÇÃO ACADÊMICA
NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Adriana Pérez

Assistant Professor, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
aderamirez@uninorte.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0003-0438-979X](https://orcid.org/0000-0003-0438-979X)

Steven K. McClain

Assistant Professor, Dyersburg State
Community College, USA.
skmcclain@dscc.edu
[https://orcid.
org/0000-0002-3181-5734](https://orcid.org/0000-0002-3181-5734)

Alana F. Roa

Assistant Professor, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
alanafarrahr@uninorte.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0002-9397-3930](https://orcid.org/0000-0002-9397-3930)

Nayibe Rosado-Mendinueta

Associate Professor, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
nrosado@uninorte.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0003-1865-2464](https://orcid.org/0000-0003-1865-2464)

Lina Trigos-Carrillo

Associate Professor, Universidad del
Norte, Barranquilla, Colombia.
lmtrigos@uninorte.edu.co

ABSTRACT

Proofreading and editing are essential to enhance the quality of texts. While literature is abundant on technological tools for identifying semantic and lexical-grammatical errors, evidence on the actual effectiveness of artificial intelligence (AI) in this process remains limited, with studies varying in scope and rigor. This study examines whether existing evidence supports or contradicts the hypothesis that a AI-based applications help edit and proofread texts in higher education. A review was conducted in Scopus and Web of Science databases, covering scientific articles in English and Spanish, published between 2019 and 2024, related to university writing and the use of AI in text correction. Most studies were exploratory and descriptive. A notable increase in publications related to AI and academic writing was observed between 2022 and 2024, with the United States, China, Australia, and Canada leading in this area. Findings suggest that AI improves linguistic quality and feedback in the writing process. It also highlights issues related to academic integrity, data privacy, and AI's inability to manage complex writing errors. More explicit connections between AI and university instruction are necessary to complement traditional pedagogical strategies. The need for more research in this area is urgent, as issues related to equitable access and responsible integration are essential to the use AI to support academic writing development.

Keywords: higher education, educational technology, editing, academic writing, artificial intelligence

RESUMEN

La corrección y la edición son esenciales para mejorar la calidad de los textos. Aunque existe abundante bibliografía sobre herramientas tecnológicas para identificar errores semánticos y léxico-gramaticales, las pruebas sobre la eficacia real de la inteligencia artificial (IA) en este proceso siguen siendo limitadas, y los estudios

Received: 2023-12-27 / Accepted: 2024-12-10 / Published: 2025-02-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355878>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-37, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala



<https://orcid.org/0000-0003-2297-3906>

Heydy Robles

Assistant Professor, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
hrobles@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0267-4001>

Oscar Campo

Assistant Professor, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
odcampo@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1415-8004>

varían en alcance y rigor. Este estudio examina si las pruebas existentes apoyan o contradicen la hipótesis de que las aplicaciones basadas en IA ayudan a editar y corregir textos en la enseñanza superior. Se realizó una revisión en las bases de datos Scopus y Web of Science, que abarcó artículos científicos en inglés y español, publicados entre 2019 y 2024, relacionados con la escritura universitaria y el uso de IA en la corrección de textos. La mayoría de los estudios fueron exploratorios y descriptivos. Se observó un notable aumento de las publicaciones relacionadas con la IA y la escritura académica entre 2022 y 2024, con Estados Unidos, China, Australia y Canadá a la cabeza en este ámbito. Los hallazgos sugieren que la IA mejora la calidad lingüística y la retroalimentación en el proceso de escritura. También se destacan problemas relacionados con la integridad académica, la privacidad de los datos y la incapacidad de la IA para resolver errores de escritura complejos. Son necesarias conexiones más explícitas entre la IA y la enseñanza universitaria para complementar las estrategias pedagógicas tradicionales. La necesidad de más investigación en este ámbito es urgente, ya que las cuestiones relacionadas con el acceso equitativo y la integración responsable son esenciales para el uso de la IA para apoyar al desarrollo de la escritura académica.

Palabras clave: educación superior, tecnología en la educación, edición, escritura académica, inteligencia artificial

RÉSUMÉ

La relecture et l'édition sont essentielles pour améliorer la qualité des textes. Bien que la littérature soit abondante sur les outils technologiques permettant d'identifier les erreurs sémantiques et lexicales-grammaticales, l'évidence de l'efficacité réelle de l'intelligence artificielle (IA) dans ce processus reste limitée, les études variant en termes de portée et de rigueur. Cette étude examine si les études existantes soutiennent ou contredisent l'hypothèse selon laquelle les applications basées sur l'IA aident à la révision et à la correction des textes dans l'enseignement supérieur. Une analyse a été menée sur les bases des données Scopus et Web of Science, couvrant les articles scientifiques en anglais et en espagnol, publiés entre 2019 et 2024, liés à la rédaction universitaire et à l'utilisation de l'IA dans la correction des textes. La plupart des études ont été exploratoires et descriptives. Une augmentation notable des publications liées à l'IA et à la rédaction universitaire a été observée entre 2022 et 2024, les États-Unis, la Chine, l'Australie et le Canada étant en tête dans ce domaine. Les résultats suggèrent que l'IA améliore la qualité linguistique et le feedback d'information dans le processus de composition. Elles mettent également en évidence des problèmes liés à l'intégrité académique, à la confidentialité des données et à l'incapacité de l'ia pour adresser des erreurs d'écriture complexes. Des liens plus explicites entre l'IA et l'enseignement universitaire sont nécessaires pour compléter les stratégies pédagogiques traditionnelles. Il est urgent de poursuivre les recherches dans ce domaine, car les questions liées à l'accès équitable et à l'intégration responsable sont essentielles à l'utilisation de l'IA pour soutenir le développement de l'écriture académique.

Mots-clés : troisième cycle, technologie dans l'éducation, édition, écriture académique, intelligence artificielle

RESUMO

A revisão e a edição são essenciais para melhorar a qualidade dos textos. Embora a literatura sobre ferramentas tecnológicas para identificar erros semânticos e léxico-gramaticais seja abundante, as evidências sobre a eficácia real da inteligência artificial (IA) nesse processo permanecem limitadas, com estudos que variam em escopo e rigor. Este estudo examina se as evidências existentes apoiam ou contradizem a hipótese de que os aplicativos baseados em IA ajudam a editar e revisar textos no ensino superior. Metodologicamente, foi realizada uma revisão sistemática nas bases de dados Scopus e Web of Science, abrangendo artigos científicos em inglês e espanhol, publicados entre 2019 e 2024, relacionados à redação universitária e ao uso da IA na correção de textos. A maioria dos estudos foi exploratória e descritiva. Um aumento notável nas publicações relacionadas à IA e à escrita acadêmica foi observado entre 2022 e 2024, com os Estados Unidos, a China, a Austrália e o Canadá liderando nessa área. As descobertas sugerem que a IA melhora a qualidade linguística e os comentários no processo de redação. Também destacam questões relacionadas à integridade acadêmica, à privacidade dos dados e à incapacidade da IA de lidar com erros complexos de redação. São necessárias conexões mais explícitas entre a IA e o ensino universitário para complementar as estratégias pedagógicas tradicionais. A necessidade de mais pesquisas nessa área é urgente, pois as questões relacionadas ao acesso equitativo e à integração responsável são essenciais para o uso da IA com o fim de apoiar ao desenvolvimento da escrita acadêmica.

Palavras chave: ensino superior, tecnologia educativa, edição, escrita acadêmica, inteligência artificial

Introduction

The evolution of information and communication technologies (ICTs), especially artificial intelligence (AI), in the last five years has profoundly transformed academic environments. These advancements significantly impact students' engagement in reading, writing, and related academic activities. Exceeding the utility of modern word processors, AI is poised to introduce functions that could reshape academic literacy— an evolving set of skills influenced by both individual growth and the societal norms and values that guide academic practices.

This perspective aligns with Brian Street's (1984) ideological literacy model, which offers a foundational understanding of academic literacy. Street (1984) emphasizes that literacy is contextually bound and shaped by social ideologies. Additionally, Street argues that higher education institutions are a mosaic of literacies, each uniquely influenced by their respective disciplinary traditions and methodologies (Barton, 2001; Carlino, 2013).

This comprehensive view of academic literacy acknowledges that it encompasses more than just "texts." Academic literacy is, in fact, a fabric that serves to interweave political, social, and cultural contexts with established literacy practices. This interconnection is not limited to reading and writing processes and includes the understanding of broader social implications (Freire, 1970; Horner, 2013; Lea & Street, 2006; Weng, 2016). To write effectively in an academic context, one must be well-versed in the conventions and genres that shape academic discourse (Carlino, 2013; Porter, 2017).

This view of academic literacy is not only a construct, but a universal phenomenon acknowledged across disciplines. While academic literacy's essence remains consistent, its application and study are intricately tied to each discipline's unique characteristics, with tailored pedagogical approaches. The primary goal remains constant: ensuring

students and professionals engage effectively in academic discourse (Trigos-Carrillo, 2019). To achieve this, college students learn that academic writing is rigorous and systematic since it requires the comprehension of textual genres (Benítez et al., 2021; Guerra-Lyons et al., 2023), their purposes, uses of language (Pérez, 2019), and the formal and normative aspects demanded by the discursive academic community in addition to academic integrity. In the context of learning, text editing is essential before submitting a text's final draft (Cassany, 1995).

Colloquial usage of the word "editing" excludes distinctions between "editing," "publishing," "editorial field," or "proofreading" (Philip & Bhaskar, 2019). Strictly speaking, editing is the process of making a manuscript suitable for physical or digital publication. There is a general agreement in editing manuals that "adapting" or "preparing" a text for publication means attending to two specific criteria: transmit information contained in the text efficiently and consider the aesthetic experience of the reader; that is, the reader should enjoy reading the text and not "suffer" it (Beltrán, 2008).

For communication and aesthetic experience to be articulated in a text, an editor must develop macroediting and microediting skills (Pérgola, 2021), while assuming tasks associated with the graphic and material production of the publication, whether physical or digital (Gil & Gómez, 2016). Thus, editing involves several reading layers: reading the material critically and objectively; reading from the point of view of a potential reader; questioning what is read and reacting to it; and reviewing, testing, verifying, and evaluating the content of what is to be published (Pérgola, 2021). It is not only a matter of considering the meaning of the words, but also of thinking about the meaning of the text.

Given the development of technology, it is unsurprising that academic writing's trajectory has been significantly influenced by innovations in ICTs, with AI tools at the forefront. As AI continues to

permeate teaching and writing (Aljuaid, 2024), it is crucial to explore its profound impact across disciplines and how it intertwines with the ever-evolving concept of academic literacy in the digital age.

In recent decades, technology has become indispensable to education, transforming academic experiences from reading and writing to communication (Franklin & Bolick, 2007; Ryzheva et al. 2024). These technological shifts have ushered in broader definitions of literacy, encapsulating not just traditional reading and writing, but also digital literacy and new socio-cultural dynamics (Williams, 2009). The transformative power of ICTs is most palpable in writing activities. Word processors, for example, offer a range of features from editing and formatting texts to spelling and grammar correction, to citation and reference support, among others (Valverde, 2018). Moreover, ICTs can also enhance students' engagement and participation in writing tasks, while fostering social interaction and collaboration among peers (Williams & Beam, 2019).

The pedagogical capabilities of AI are compelling. An attempt to “infuse human intelligence into machines” (Jiang et al., 2022, p. 1), AI or “intelligent systems” (Hopgood, 2022) seek to approximate processes of human cognition, for example, learning and problem solving (Ezzaim et al., 2022). AI is divided into subclasses which include artificial narrow intelligence (ANI) and artificial general intelligence (AGI). ANI, also weak AI, depends on the specificity of human instruction input and is designed to handle predetermined tasks of limited scope (Jiang et al., 2022). Strong AI, or AGI, is, in contrast, a “general problem-solving program” (Jiang et al., 2022, p. 14) characterized by its range and content flexibility, and capacity to imitate human intelligence. Advancements in the design of strong and weak AI have relied on increased computation power, extended data sets, and deep learning techniques (Kaynak, 2021; Li et al., 2021).

While the potential of AI to enhance academic literacy and student writing is undeniable, it is crucial to approach its implementation with caution. The rapid development of AI technology, particularly in educational settings, raises a number of ethical concerns. Concerning human use of AI — including the use of AI in the context of academic literacy— there is cause for caution given the risks posed by processes that relinquish human supervision and command to machines of accelerating complexity (Samek et al., 2019).

The expanding implementation of AI programs in educational contexts (or AIED) raises wide-ranging ethical concerns including the “accuracy of diagnoses of learners interacting with AIED systems; choices of pedagogies employed by AIED systems; predictions of learning outcomes made by those systems; issues of fairness, accountability, and transparency; and questions related to the influence of AI and learning analytics on teachers' decision making” (Holmes et al., 2022a, p. 506). Additional AIED-related research is needed to better understand its implications and to ensure that its potential is harnessed effectively and ethically (Holmes et al., 2022b).

One dimension of AIED that demands closer examination is the role of AI in both academic writing and editing. Given its pivotal role in academic success, as higher education transitions to digital formats globally, the ongoing examination of AI's impact on student writing has become increasingly critical.

This study aims to test the hypothesis that AI facilitates the editing and proofreading of academic texts by college students while exploring its potential benefits and ethical concerns within the context of academic literacy. The systematic review (SR) is guided by three key questions:

- **Q1:** How have publications on AI applied to the correction and editing of academic texts developed over the last 5 years, in which journals are they published, where do the articles

come from in terms of geographical distribution, and what is the relationship between the number of article authors and the number of articles published?

- **Q2:** How is AI conceptualized in relation to academic literacy, and what ethical implications, challenges, and risks are being considered?
- **Q3:** What are the advantages and disadvantages of using AI in academic writing?

This review offers valuable insights to the educational community by illustrating the evolution of AI applications in academic literacy, identifying the journals and regions where these studies are published, and examining AI's role in college education. It also provides an analysis of the ethical considerations surrounding AI in editing and proofreading, promoting reflection on its instructional and methodological impact. Additionally, the review helps assess the risks and challenges AI poses for students, teachers, and institutions in higher education.

Previous systematic reviews related to AI and higher education have identified both challenges and opportunities. Zawacki-Richter et al. (2019) highlighted the critical risks of implementing AI in higher education, pointing out a weak connection between pedagogical and theoretical perspectives and underscoring the need for more exploration of ethical and educational approaches. Fajardo et al. (2023) emphasized the growing trend of AI in education, noting its ability to personalize learning, improve efficiency, and adapt to diverse learning styles, which enhances student understanding and retention. However, Faisal (2024) cautioned that while AI, such as ChatGPT, has proven valuable in areas such as social psychiatry, science education, and healthcare, its integration should be ethical and complementary to human instruction, avoiding full reliance. Similarly, Aljuaid (2024) reviewed the use of AI in academic writing instruction and found it beneficial for improving efficiency and accessibility but

warned against risks such as overreliance, diminished creativity, as well as ethical concerns related to issues like plagiarism. Both Faisal (2024) and Aljuaid (2024) stress the importance of human-AI collaboration to ensure that AI enhances rather than replaces traditional teaching practices.

In short, what does literature published in the last five years say, and what do recent studies contribute to new AIED discourse? A synthesis of available research on AI and academic literacy is urgently needed to provide well-supported, coherent answers to questions regarding AIED in a systematic and objective form under the PRISMA Declaration while using a rigorous and transparent method (Page et al., 2021a).

Method

SRS are conducted to synthesize and critically evaluate the available evidence on a particular research topic to provide answers to research questions. Given our methodological approach, the study used the PRISMA 2020 Declaration (Page et al., 2021a, 2021b, 2021c) since it systematically and objectively facilitates a synthesis of published research on AI application in college academic literacy. Although designed to evaluate health interventions, the PRISMA 2020 Declaration also applies to other fields.

In this review, we answer specific questions that require analysis and the application of a systematic and replicable search strategy with inclusion and exclusion criteria to identify the corpus of the study (Gough et al., 2017). This method is a guide that allows the preparation of a report that reflects the methodological advances to identify, select, evaluate and synthesize studies (Ciapponi, 2021), original and updated (Yepes-Núñez et al., 2021). Additionally, SRS recently conducted in the field of educational research and technologies (Anghelescu et al., 2023, Tiwari et al., 2023; Sallam, 2023, Mahir, 2023; Jeon et al., 2023, Zawacki-Richter et al., 2019) provide a model for the development of this research design.

The procedure resulted in the collection of data extracted and coded from the studies included. The data analyzed, recorded in an Excel document and in Zotero, was then used to synthesize the results of previous studies and to clarify the practical application of AI in the composition and revision of academic texts in college. The data was also employed for an examination of the advantages, disadvantages, and challenges posed by AIED. Using PowerBI, trends and patterns were visualized in the data. Specifically, this article maps 92 articles on AI and academic literacy in higher education.

This study was completed thanks to the collaborative effort of a group of interdisciplinary researchers, who reviewed the articles under consideration individually and as a group. This methodology aimed to minimize possible biases regarding AIED. When discrepancies arose in the analysis, articles were analyzed in greater depth. However, a consensus was not reached for all AIED articles identified in the study. In cases of discrepancy, agreement was defined considering the inclusion or exclusion of specific AIED articles in our study (Gisbert & Bonfill, 2004). The SR process is described below.

Initial Search String and Criteria

For the study, specific inclusion and exclusion criteria were applied (see Table 1). The review focused on scientific articles examining AI applications in higher education, indexed in Web of

Science (WOS) or Scopus, and selected based on titles, abstracts, and keywords. Only articles published in scientific journals were included. From an initial dataset of 1,969,888 records, 92 relevant scientific articles were identified for review.

The collections of scientific articles in WOS included Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (AHCI), and Emerging Sources Citation Index (ESCI) to achieve greater coverage of the platform and its databases.

After applying the inclusion and exclusion criteria, the study was further narrowed to articles published between 2019 and June 2024, including those accepted for publication in 2025. The final corpus focused specifically on articles discussing the application of AI in the composition, editing, and proofreading of texts within higher education.

Next, keywords for the search of records were defined according to the criteria of the PRISMA statement (Urrútia & Bonfill, 2010). This definition allowed the configuration of the search string from the study's main topics: AI and composition or academic writing. The keywords used in our study are: ("artificial intelligence" OR "artificial intelligence-based technology" OR "machine learning") AND ("text editing" OR "editing" OR "proofreading") AND ("academic writing" OR "academic literacy" OR "composition" OR "writing").

Table 1 Inclusion and Exclusion Criteria

Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
Platforms/databases: Indexed in Web of Science and Scopus	Not a journal article registered with WOS or Scopus
Publication years: Published between 2019 and June 2024	Published before 2019
Document Types: Article	Not an article
Language: English or Spanish	Not in English or Spanish
Open access: All	Non-open access
Context: related to writing, composition, editing and proofreading in higher education	Not related to writing, composing, editing and proofreading in higher education
Uses of AI-based technologies in text editing, proofreading, composition and academic writing or literacy	Not related to AI-based technologies
	Not related to academic literacy

Content Analysis

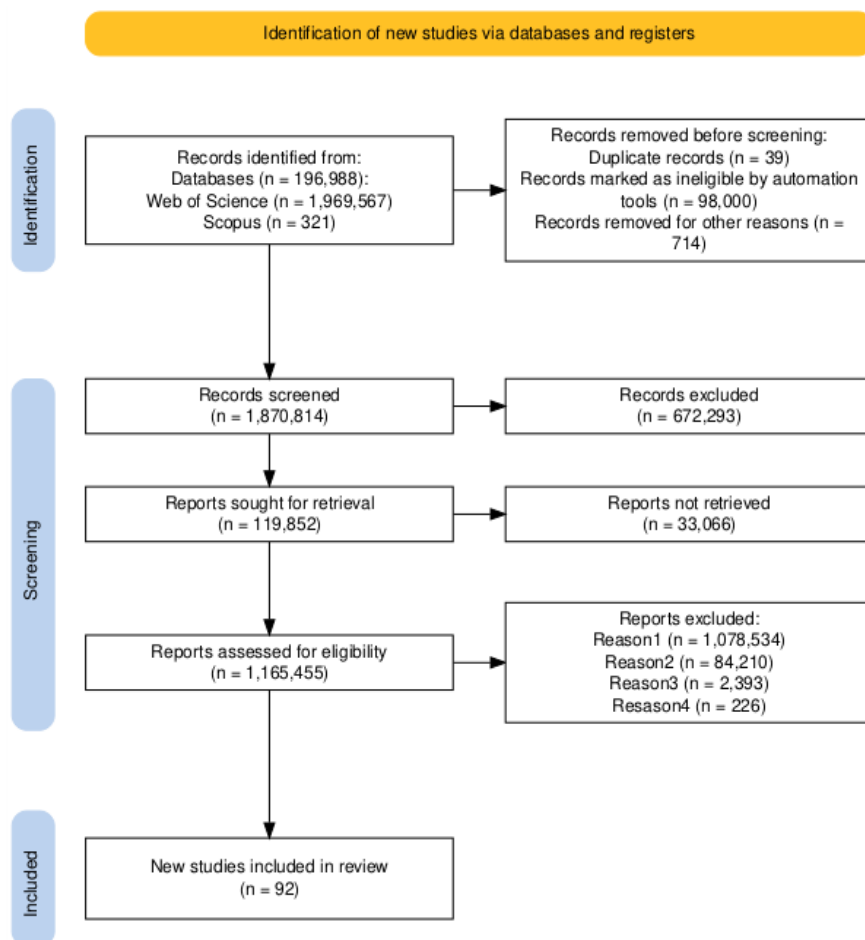
The detailed search process of the study initially identified 1,969,888 articles in WOS and Scopus. After applying the inclusion/exclusion criteria (see Table 1), 39 duplicate articles were removed, 98,000 were excluded for not including all the search terms, and 714 records were removed for other reasons.

Our detailed review identified 1,165,364 articles published between 2019 and 2024 in English and Spanish. After filtering, 672,293 articles remained, which were downloaded to the Zotero document manager and transferred to a shared OneDrive database for an initial review (Screening 1), focusing on titles, abstracts, and keywords. In a second-round review (Screening 2), selected studies were re-read to identify those that addressed the SR research questions.

Figure 1 presents a flowchart outlining the phases of the document selection process. The diagram was created using the Shiny application (Haddaway et al., 2022), which is designed to generate flowcharts compliant with PRISMA 2020 standards.

During the inclusion and selection phase, our team conducted a detailed review of each study using the agreed-upon criteria. Several studies were excluded for various reasons, such as those focusing solely on the design and development of AI-based technologies without directly referencing AI in education (AIED). Additionally, articles addressing AI technologies for language learning were excluded if they lacked a connection to editing, correction, or composition of academic texts in higher education. Other studies were excluded due to their divergence from the specific research purpose of our SR.

Figure 1 Flowchart for the Selection of Studies According to the Prisma Model in the First Review



Following the review, 226 records were deleted for not addressing the research questions, such as those concerning the conceptualization of AI in academic literacy, its ethical implications, challenges, risks, and the advantages and disadvantages of AI in editing, proofreading, composition, and academic writing.

To ensure consistency between reviewers, a two-stage screening process was conducted: title and abstract screening (1) and full-text screening (2). CSV files were converted into Excel tables, and PDF documents were organized in a OneDrive folder for easy access and review. Ultimately, 92 articles were selected for inclusion (see Appendix 1), each directly addressing the SR research questions.

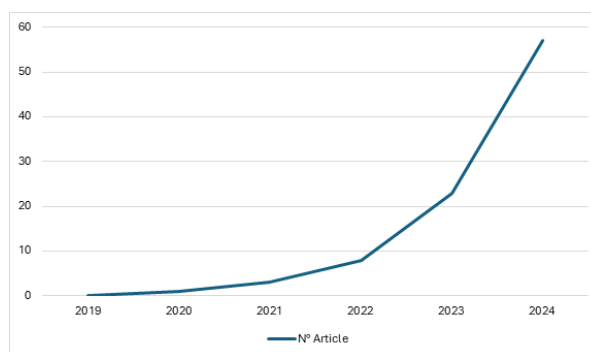
Findings and Discussion

In this section, we present the findings of the systematic review of the literature on the use of AI in the revising and editing of academic texts. To this end, first, we present the development of publications on AI applied to the revising and editing of academic texts. Then, we analyze how AI is conceptualized in academic literacy and what kind of ethical implications, challenges, and risks are considered. Next, we discuss the advantages and disadvantages of using AI in academic editing, proofreading, and writing. Finally, we discuss the biases, limitations and opportunities of extant research in the area. We aim to offer a comprehensive overview of the impact of AI on written production processes in the academic field.

(Q1) Development of Publications on AI Applied to the Revising and Editing of Academic Texts

The results below indicate how publications related to AI application in the processes of composition, revising and editing of university-level academic texts have developed over the last five years. The results include the journals where the articles were published, the journals' geographical distribution, and the relationship between author number and articles.

Figure 2 Number of Articles Included per Year (n = 92)



Articles per Year

There was a significant increase in papers published from 2022 onwards. The number of included articles grew from 8 in 2022 to 57 in 2024 (see Figure 2).

There has been a significant increase in scientific publications on AI applied to composition, revising, and editing of academic texts, rising from 8 to 57 articles, as shown in Figure 2. This growth reflects an incrementation in interest in the utilization of AI to enhance the quality of academic writing at the college level. This rise in scientific publications can be attributed to advances in AI technologies engineered to improve efficiency, as well as increasing regulatory and ethical concerns, which are likely driving further research in this area. These trends indicate that AI's role in academic writing is becoming increasingly significant, particularly in studies exploring experiences, perceptions, opportunities, and challenges associated with its use.

Journal per Impact Factor and Countries

Of the 92 articles, 14 were published in journals indexed in WOS, 3 in Scopus, and 70 were published in both the WOS and Scopus databases. The most productive year is 2022. However, given that the SR included articles published until the first half of 2024, it is likely that publications from 2024 will surpass this number by the time the dataset is complete.

In terms of impact factor, the 92 journals are classified into quartiles: Q1, Q2, Q3, and Q4, ranging from highest to lowest. Of the journals that appear in both WOS and Scopus, 59 are classified into the same quartile across areas and databases, while 33 have different quartiles (see Appendix 2). Some of the 92 journals have impact factors linked to multiple thematic areas, resulting in different impact factors across subjects.

However, those with the highest prestige in each subject area are categorized as Q1: *International Journal for Educational Integrity*, *Journal of Educational Computing Research*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *Studies in Higher Education*, *ELT Journal*, *Higher Education Research & Development*, *Education and Information Technologies*, *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *Education and Information Technologies*, *Comunicar*, *Technology Knowledge and Learning*, *Internet and Higher Education*, *International Journal for Educational Integrity*, *BMC Medical Education*, *Studies in Higher Education*, *Smart Learning Environments*, *Language Learning & Technology*, *Languages*, and *RELC Journal*.

A matrix showing valuable data on the impact factor, quartiles, and citations of studies included is illustrated in Appendix 2. It also lists the journals that contain the most cited articles (<https://tinyurl.com/2a73ryoc>). For example, the work of Perkins (2023) [E9] has received 140 citations in the *Journal of University Teaching and Learning Practice* (as of September 2024), Yan (2023) has 105 citations in *Education and Information Technologies*, Guo and Wang (2024) have 77 citations in *Education and Information Technologies*, and Barrot (2023) 71 citations in *Assessing Writing*. These, among other highly cited papers, are in the top 1% based on the number of citations received compared to other articles published in the same field in the same year, as they received citations quickly after publication. Of the articles analyzed, 12 stand out with several citations, for

example, E11 (58), E35 (37), E24 (34), E3 (31), E7 (26), E25 (23), and E8 (21).

Our review also found that some articles, despite having cited a wealth of references, have few citations themselves. For example, 5 articles only had 2 citations; 12, 1 citation; and 35, 0 citations. However, in some cases, time is required for articles to receive citations, particularly if they were published near the end of the analysis period.

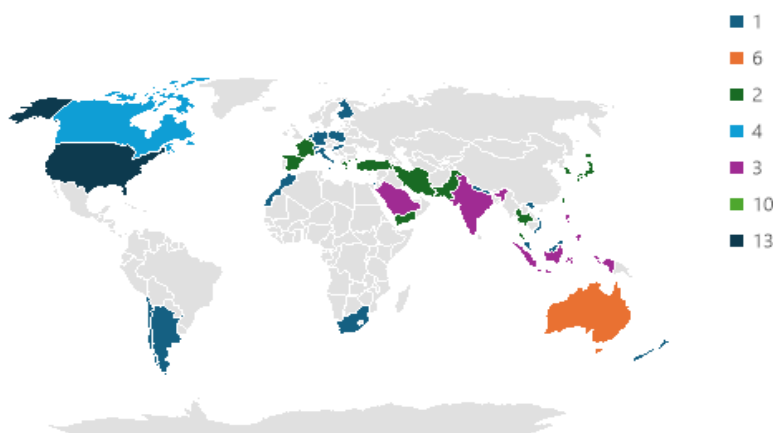
Additionally, if an article is published in a journal with limited accessibility or not indexed in relevant databases, this can hinder its dissemination and citation count. This depends on the type of “Open Access” to which the journal, publisher, or institution subscribes. In our particular case, 714 documents were excluded from the review due to limited access. This issue of accessibility can be considered a methodological limitation, and was therefore used as an exclusion criterion in the study.

Publications from 2023 and 2024 have yet to gain significant visibility in the academic community, which is crucial since citations are key to measuring academic impact (Gregorio-Chaviano et al., 2023; Santos & Fernández-Ríos, 2016). This underscores the need for strategies that researchers, their collectives, journals, publishers, and institutions implement to enhance the visibility of their work. These strategies may include collaboration with other researchers, presenting at conferences, and promoting their research through social and academic networks.

The trends of recent publications suggest that AI is still emerging as a topic of significant interest within the academic-scientific community, reflecting its notable impact in various fields. AI’s multifarious applications are increasingly being explored, including in college education (see Appendix 1).

In relation to our analysis of the geographical distribution of articles, the country of origin of

Figure 3 Distribution of Articles by Country (n = 92)



each article's first author was taken into consideration (n = 14 countries). Figure 3 shows the four countries that contributed at least four papers. In addition, the data reveals that most of the articles originated from a broader range of countries, including Australia, Canada, Chile, Egypt, England, China, Peru, Saudi Arabia, South Korea, Spain, Turkey, the United Arab Emirates, the US, and Vietnam.

Figure 3 shows the geographic distribution of AI-related publications to academic text editing and proofreading, with the USA leading the way (13 articles), followed by China (10), Australia (6), and Canada (4). Other countries between 1 and 3 publications. These countries are likely leading AI research due to institutional interest, investments in academic literacy technologies, and greater collaboration among researchers. The data suggest that the growing need for AI tools in academic writing is driving research on how AI addresses these challenges. These nations are also at the forefront of discussions on AI ethics and regulation in education, likely spurring further research in the field.

Authors and Affiliations

Of the 92 articles included in the review, 89 were published in English and 3 in Spanish. Additionally, 24 articles were authored by

1 person, 28 by 2 authors, 20 by 3 authors, and 20 by 4 or more authors. This indicates that 73.8% of the studies were conducted collaboratively, while 26.2% were done individually (see Figure 4).

This trend of collaboration (<https://tinyurl.com/2a73ryoc>) reflects the configuration of networks among researchers working together on topics related to AI. This implies that more robust and diverse research is being developed, through the exchange of ideas, resources and methodologies; connections that indicate greater influence and academic visibility.

Methods

Of the 92 articles, 2 studies (2.18%) were theoretical-descriptive or reflective, 27 (29.3%) used

Figure 4 Authors per Article

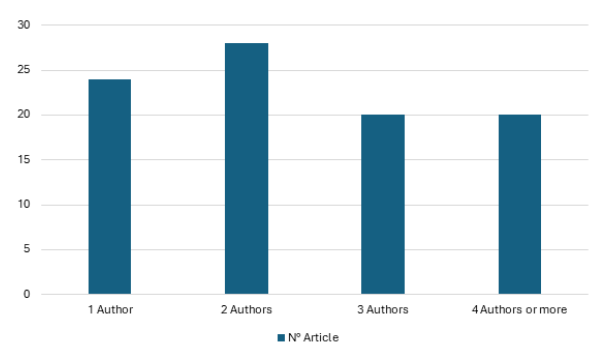
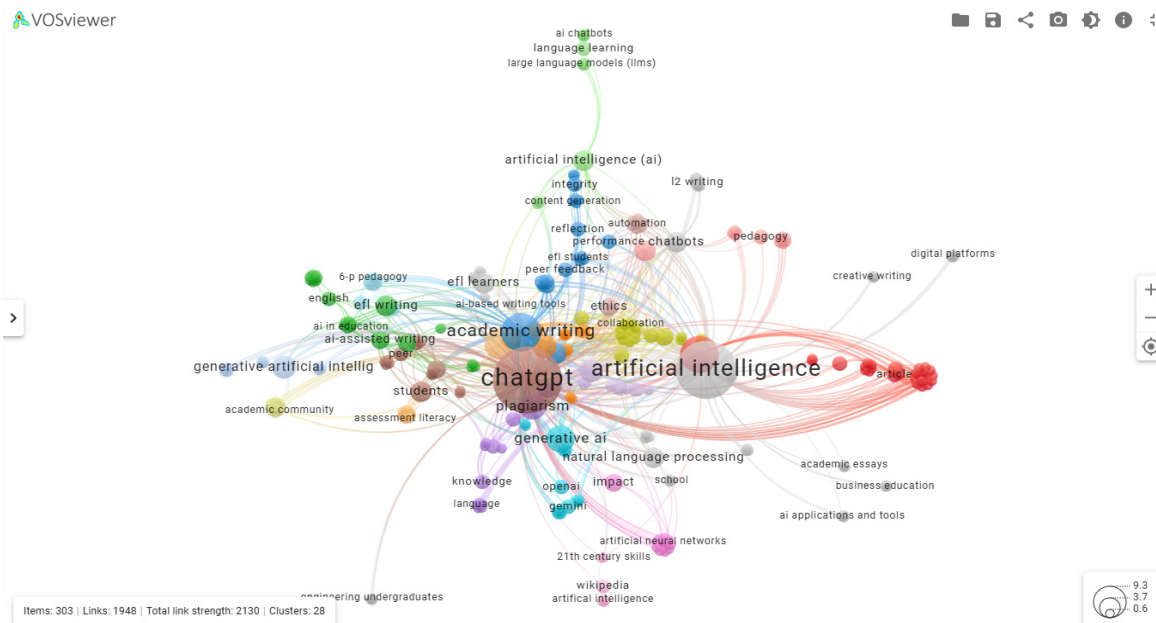


Figure 5 Co-Occurrence of All Keywords



quantitative methods, 42 (45.7%) were qualitative, and 21 (22.8%) employed a mixed-methods approach. Case study procedures dominated both quantitative and qualitative research, with 4 quantitative studies using quasi-experimental methods and 1 qualitative study adopting an ethnographic design. All articles examined AI applications in college academic writing.

The prevalence of qualitative research reflects a focus on exploring complex phenomena and understanding human experiences, emphasizing how users interact with AI, their perceptions, and the quality of AI support in academic composition and editing. Quantitative studies, on the other hand, aim for objective, measurable evidence, indicating that AI's impact in this area is being evaluated more systematically. Mixed-methods studies, although fewer, combine qualitative depth with quantitative validation, adding robustness to research on AI in academic writing.

Keywords

One interesting finding is the frequency of the most common keywords that appear in these articles which reflect prevalent terms used in

investigations on the application of AI-based technologies in college academic literacy.

Figure 5 shows that the representative terms, organized from highest to lowest frequency, are distributed in 12 large groups: “ChatGPT”, “artificial intelligence”, “academic writing”, “chatbot”, “higher education”, “machine learning”, “technology”, “generative AI”, “editing”, “feedback”, “ethics”, and “plagiarism” (<https://tinyurl.com/23tjb3x3>). However, the most frequent clusters are the first five terms. They correspond to a set of closely related nodes according to the topic and other more specific topics.

In this network developed in VOSviewer (version 1.6.20 released on October 31, 2023), the visualization of the size of each node is determined by the highest occurrence or frequency of the topic. The largest node, “artificial intelligence,” represents the degree or number of relationships it has with the rest of the nodes. In addition, it suggests that it is interconnected with various parts of the network, for example, with “ChatGPT”, “academic writing”, “technology”, “chatbots”, and “generative AI”, among others. It also distances itself from other nodes such as “ChatGPT”, “ethics,” and

“pedagogy.” This implies that it has a greater influence by size. In Figure 5, the higher the frequency of joint occurrence of keywords or the proximity of nodes between other nodes, the greater the conceptual link between the terms.

In terms of color usage, a pattern emerges where elements are colored and layered based on their score or value. Each color corresponds to a specific group, which is also identified by shape (circles), intensity, and the connections or lines between elements. Additionally, these colors represent the proportion of articles grouped within the bibliometric network.

This visualization reveals several clusters, including ones associated with cyan, shades of blue, green, yellow, red, and other colors. The different colors represent groups and illustrate the relationship between them in terms of co-citation links. In other words, the closer topics like “artificial intelligence,” “ChatGPT,” “generative AI,” and “writing” are, the stronger their relationship is. Finally, the size of each topic category, as shown in Figure 5, reflects the strength of that category, while the color indicates its impact. In this case, “ChatGPT” and “artificial intelligence” stand out.

AI Application: Critical Reflections Regarding Challenges and Risks

After analyzing the trends of publications on AI applied to the revising and editing of academic texts across the globe, this section presents a critical reflection on the ethical implications, challenges and risks of AI use in academic literacy.

Q2: How is AI Conceptualized in Academic Literacy and What Kind of Ethical Implications, Challenges, and Risks Are Considered?

In the articles included in this SR, AI is viewed through a prism of complex opportunities and challenges (Kumar, 2023; Perkins, 2023). Its conceptualization varies, although some thematic continuities emerge across the scholarly discourse.

Chaudhry et al. (2023) define ChatGPT as “a conversational artificial intelligence (AI) tool that uses a deep learning model to generate human-like text response based on provided input” (pp. 1-2). De Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023) highlight AI as beneficial for writing and creativity but stress that it cannot replace human intelligence or creativity. Similarly, Al-Zubaidi et al. (2024) assert that human creativity remains unmatched by AI systems like ChatGPT.

Martín-Marchante (2022) discusses AI as a transformative but underutilized technology in education, while Chaudhry et al. (2023) present the concept of AI as a “disruptive technology” with educational potential. Moreover, researchers have recently conceptualized ChatGPT as a critical tool for reshaping traditional writing instruction and promoting new learning paradigms. (Chambers & Owen, 2024; Levine et al., 2024; Li et al., 2024; McKnight & Shipp, 2024).

In academic literacy, AI research covers a variety of systems related to academic writing (Cortes & da Cunha, 2022; Martín-Marchante, 2022; Vazquez-Cano et al., 2021; Ozcelik et al., 2024; Mudawiy, 2024), computer-generated writing (Abd-Elal et al., 2022), scientific writing (Kim & Kim, 2022), assessment, feedback and grading (Kumar, 2023; Martín-Marchante, 2022; Nazar & Renau, 2023; Perkins, 2023; Sanosi, 2022; Taskiran & Goksel, 2022), EFL learning (Chung, 2020; Taskiran & Goksel, 2022; Woo et al., 2023), academic integrity (Abd-Elal et al., 2022; Chaudhry et al., 2023; Perkins, 2023), academic dishonesty (Sweeney, 2021), and student learning (Reiss, 2021), among others.

Recent literature on ChatGPT highlights how it could improve student learning by providing feedback on essay structure and content clarity (Chambers & Owen, 2024; Mahapatra, 2024; Tossell et al., 2024; Jiang et al., 2023), supporting students throughout the writing process, enhancing their performance and confidence in producing academic work (Bender, 2024; Kim et al., 2024; Nguyen et al. 2024; Pellas, 2023; Prachnakorn et

al., 2024), and significantly improving non-native English-speaking students' writing (Li et al., 2024). However, ChatGPT remains unable to substitute aspects of human writing quality, such as emotional depth, writing voice and identity, and rhetorical flexibility (Barrot, 2023). Research has also indicated that the use of ChatGPT can result in reduced student engagement with traditional learning methods, such as class participation and exam preparation (Hamamra et al., 2024), and disengagement from foundational academic skills (Li et al., 2024) such as planning, revision, and self-editing skills (Guo et al., 2024; Levine et al., 2024). Research has warned of the risks of over-reliance on AI in writing, noting that it can potentially hinder students' development of critical thinking, original thought, and creativity (Irons & Irons, 2024).

Particularly, ethical implications and challenges include a change in the traditional teacher role, which could affect the dynamics of teacher-student relationships. Kim and Kim (2022) explore the attitudes and perceptions of teachers towards AI in STEM education. Reiss (2021) alludes to the challenge of ensuring that the application of AI does not diminish the social aspects of learning or reduce the need for human interaction, although it has the potential to be particularly beneficial for students with special educational needs. Hutchinson (2024) and Maphoto et al. (2024) propose managing the balance between teachers and AI, ensuring that educational technologies are equitable. This concern for the depersonalization of education is shared by Vázquez-Cano et al. (2021), who indicate that a reliance on AI tools lacks the human touch that often motivates students.

The technology's potential for misuse is also highlighted. Sweeney (2023) conceptualizes AI as a facilitator of academic dishonesty, pointing to its role in aiding unauthorized essay-writing services. Alsagri et al. (2024) and Nugroho (2024) emphasize the potential for AI inaccuracies and misuse to bypass critical thinking and original work. Similarly, Waltzer et al. (2024) highlight

the difficulty of ensuring academic integrity in an era where AI tools are easily accessible and hard to detect. Bozkurt (2024) suggests a specific framework for acknowledging and disclosing the use of generative AI in scholarly writing, and Barrent and Pack (2023) emphasize transparency in the use of AI tools as a shared responsibility of students and faculty. De Wilde (2024) focuses on the need for educators to develop strategies for detecting AI-generated writing to preserve academic honesty and originality in student submissions.

These ideas contrast with the research by Reiss (2021) and Abd-Elaal et al. (2022), which view AI as an enriching adjunct to traditional pedagogical approaches. Other studies divert the attention from AI to other digital utilities, like Microsoft Word's collaborative features, suggesting that we are still grappling with defining the boundaries of what constitutes AI in academic literacy (Hafner and Yu, 2020).

While studies diverge in their emphasis, they collectively underscore AI's multifaceted role in academic literacy. Chung (2020), Geng (2024) and Fonseca et al. (2024) discuss the complex interaction between machine translation tools and language proficiency. Vázquez-Cano et al. (2021) and Sanosi (2022) highlight AI's potential in language learning, especially in Spanish literacy and automated written evaluation. Heintz et al. (2022) and Taskiran and Goksel (2022) subtly bring to the fore questions about the adequacy and limitations of automated feedback, a notion that correlates with Chaudhry et al. (2023) close examination of natural language generation tools.

The integration of AI and digital tools in education raises complex ethical concerns that are primarily related to equity and inclusivity. While Vázquez-Cano et al. (2021) and Sanosi (2022) question educational equity within the context of AI-based tools, Hafner and Yu (2020) and Kong et al. (2024) extend this concern to digital inclusion, emphasizing that not all students may have the skills or resources to access basic software such

as Microsoft Word. Intellectual property also comes into focus. Hafner and Yu (2020) highlight the complications surrounding academic misconduct and plagiarism in collaborative settings. This view adds a fresh dimension to existing discourse on data privacy and authenticity outlined by authors such as Chaudhry et al. (2023), Cortes and da Cunha (2021), and Sanosi (2022).

Among the challenges of AI incorporation, issues of adaptability and integrating effective feedback emerge in the work of Hafner and Yu (2020), resonating with Vazquez-Cano et al. (2021), and Cortes and da Cunha (2021). Taskiran and Goksel (2022) hint at the inadequacy of automated feedback systems, while Heintz et al. (2022) raise concerns about AI's ability to understand specialized terminologies and its adaptability to various academic fields. These points echo earlier observations made by Abd-Elal et al. (2022), Perkins (2023), and Chaudhry et al. (2023) about the practical difficulties of integrating these technologies into educational settings (De Wilde, 2024; Waltzer et al., 2024).

Regarding risks, over-reliance on technology is a recurring theme. Barrot (2023) raises concerns about students becoming overly reliant on AI, diminishing their ability to develop critical and creative writing skills. Data security, especially in collaborative settings, is another critical risk, aligning with the data privacy concerns raised by Heintz et al. (2022) and Vazquez-Cano et al. (2021). Additionally, concerns about academic integrity and originality have been emphasized by Fathi & Rahimi (2024) and Ironsi & Ironsi (2024). Hafner and Yu (2020) highlight the neglect of interpersonal skills such as face-to-face communication as another risk. Similarly, Heintz et al. (2022) discuss the potential diminishment of human interaction and mentorship in academic editing, echoing concerns of depersonalization and decreased pedagogical quality and student engagement identified by Kim and Kim (2022), Kumar (2023), Vazquez-Cano et al. (2021) and Hamamra et al. (2024). Heintz et al. (2022)

further introduce the risk of AI replacing human jobs, particularly in the editorial field. Consuegra-Fernandez et al. (2024) point out the risks related to the misuse of ChatGPT, suggesting that it may interfere in the students' learning process. In sum, AI and digital tools command a multidimensional approach to address an intricate tapestry of ethical implications, logistical challenges, and risks. These studies collectively emphasize the need for rigorous evaluation, stakeholder dialogue, and ethical considerations in navigating AI-based technologies in education.

In the academic literacy context, AI is conceptualized as a multifaceted tool that reshapes writing instruction, feedback, and creativity. However, research highlights that AI cannot replace the emotional depth and originality of human cognition. Scholarship also underscores that the ethical implications, challenges, and risks of AI in this context are significant, including academic integrity issues, depersonalization of learning, potential data privacy breaches, and reduced student engagement with foundational skills. These factors underline the pressing need for equitable and responsible integration of AI in academic literacy.

Q3: What are the advantages and disadvantages of using AI in academic editing, proofreading, and writing?

To provide a coherent answer to this third question, we reviewed research that highlights the pros and cons of using AI for academic writing, editing and composition. Kumar (2023) identifies time-saving, convenience, consistency of feedback, and career advancement as possible advantages. Other benefits include improvements in the quality and effectiveness of writing, particularly in creativity and fluency, while potential disadvantages include legal conflicts, high costs, inadequate feedback quality, and concerns about student privacy. Other disadvantages involve concerns about plagiarism, difficulties in controlling AI-generated texts (de Vicente-Yagüe-Jara et al.,

2023), limitations in the correcting of conceptual content, and limited precision in the detection of complex errors in grammar usage and bibliographic references (Nazar & Renau, 2023).

Martin-Marchante (2022) points out that students' underutilization of available AI tools in their writing process can hinder their potential to fully benefit from the advantages these technologies offer. He suggests that this challenge can be overcome by developing new pedagogical strategies that better integrate AI into the composition process, thus allowing students to take full advantage of AI's capabilities, such as enhancing writing efficiency, consistency, and overall quality. Analyzing the efficacy of AI scaffolding systems utilized in scientific writing in STEM classrooms, Kim and Kim (2022) assert that "most STEM teachers positively experienced AI as a source for superior scaffolding" (p. 1) while acknowledging that AI decision-making lacked transparency and problematized the role of instructors. While free machine translation (MT) services provide L2 learners with accessible language support, Chung (2020) notes that low-proficiency learners often adopt MT output without critical analysis, which can lead to errors and overreliance.

Some advantages of using ChatGPT during academic composition identified by Chaudhry et al. (2023) include facilitating student learning through dialogue. Sweeney (2023) and Berek (2024) analyze limitations in traditional plagiarism detection systems while arguing that a proactive response to AI can assist in the promotion of transparency and student reflection. Moreover, according to Sanosi (2022), the advantages of Automatic Writing Evaluation (AWE) include the detection and correction of diction, punctuation, and spelling errors. AWE is, however, less useful than human instructors when addressing overarching syntactical difficulties and language acquisition. Al-Garaady et al. (2023) also indicate that ChatGPT can only identify surface-level errors and cannot replace

the deeper understanding of human instructors regarding deep structure and pragmatics in writing. Chambers and Owen (2024) report the advantages of using chatbots to improve writing outcomes. Similarly, Levine et al. (2024) and Yuan and Sawaengdist (2024) suggest that integrating AI into various stages of the writing process enhances students' ability to generate ideas, plan arguments, and refine their writing style. Li et al. (2024) and Woo et al. (2023) found that non-native English-speaking students benefited from AI-assisted academic writing, particularly in organizing content and enhancing language structure. Tsai et al. (2024) identified that ChatGPT provides timely feedback to English language learners. Additionally, Pitychoutis (2024) showed the benefits of using AI chatbots, especially in fostering learner's autonomy.

Finally, Santillan and Monica (2021) argue that collaborative virtual tools improve text planning, production, revision, and rewriting. In relation to academic text production, Hafner and Yu (2020) argue that MS Word is, among other AI tools, useful in language socialization in English for Specific Purposes (ESP) classrooms.

While most studies confirm that employing AI in academic text composition and revision can improve student learning outcomes; it is crucial to emphasize that further research is needed to identify effective pedagogical strategies for classroom implementation. AI tools can enhance efficiency, consistency, and linguistic quality—particularly for non-native English speakers—but they also raise concerns about privacy, academic integrity, and handling complex errors. Addressing these challenges will require careful oversight, transparency, and complementary pedagogical approaches to ensure their responsible and beneficial application.

Biases, Limitations, and Opportunities

The analyzed literature primarily comprises exploratory and initial studies, often limited to

small, case studies or specific text corpora. This represents a limitation in the understanding of the implementation of AI-based technologies in the correction, editing, and composition of academic texts written by college students. However, there are significant opportunities to expand research in this area given the incremental access and advance of these technologies during the last three years, as confirmed by the increased number of publications since 2022.

Future research should analyze the extensive use of AI technologies in academic literacy instruction, editing, revising, and composition in college and other educational settings.

In addition, this SR limited its search to Scopus and WOS databases that, although large and international in scope, could exclude other published research. Furthermore, this study only included scientific articles published in English or Spanish. Future research should consider the use of other databases and different types of publications written in different languages to broaden the review's scope.

Conclusion

This systematic review addressed three guiding questions: How have publications on AI applied to academic text correction and editing evolved over the last five years, including their journals of publication, geographical origins, and authorial patterns; how is AI conceptualized in relation to academic literacy, and what specific ethical implications, challenges, and risks arise, such as data privacy, academic integrity, and over-reliance on AI-generated content; and what are the advantages and disadvantages of using AI in academic writing. In response to the first question, over the last five years, research on AI-based technologies for academic text revising and editing has expanded notably, with a dominant presence of scholars from the United States, China, and England, and key publications featured in reputable journals such as the *International Journal*

for Educational Integrity, *Journal of Educational Computing Research*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, and *RELC Journal*.

Addressing the second question, the literature conceptualizes AI as a tool that streamlines academic literacy processes, improves linguistic quality, and delivers efficient feedback, especially beneficial for non-native English speakers. However, this enthusiasm is tempered by concerns about data privacy, academic integrity, possible over-reliance on AI-generated content, and the technology's limited capacity to address complex rhetorical or conceptual challenges. Such issues underscore the importance of transparent, responsible usage and the development of pedagogical strategies that complement AI tools rather than replace human judgment, providing reassurance about the ethical considerations in AI implementation.

In response to the third question on advantages and disadvantages, while AI can expedite the writing process, foster learner autonomy, and enhance idea generation and refinement, it also suffers from shortcomings related to privacy risks, subtle error detection, and handling nuanced conceptual material. Consequently, its effective integration in educational settings calls for careful oversight, thoughtful pedagogical scaffolding, and ongoing stakeholder dialogue, ensuring that all voices are heard and considered in the implementation process.

Although current literature suggests that incorporating AI-based tools into academic writing and editing may yield meaningful improvements in student learning outcomes, the body of research still needs to be expanded. Future studies should include a broader spectrum of discourse communities, academic genres (extending beyond scientific articles to books, book chapters, and novels), and diverse educational contexts and languages. Such investigations will help guide the equitable, responsible, and context-sensitive implementation of AI technologies, ensuring that these tools

serve as valuable complements to, rather than substitutes for, human expertise and traditional pedagogical practices.

References

- Aljuaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic review. *Arab World English Journal (AWEJ)* (special issue on ChatGPT, April, 2024), 26–55. <https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Anghelescu, A., Firan, F. C., Onose, G., Munteanu, C., Trandafir, A.-I., Ciobanu, I., Gheorghita, S., & Ciobanu, V. (2023). PRISMA systematic literature review, including with meta-analysis vs. chatbot/GPT (AI) regarding current scientific data on the main effects of the calf blood deproteinized hemoderivative medicine (actovegin) in ischemic stroke. *Biomedicines*, 11(6), 1623. <https://doi.org/10.3390/biomedicines11061623>
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analyzing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15(2-3), 92–104. <https://doi.org/10.1080/09500780108666803>
- Beltrán, J. (2018). *Manual de edición*. Universidad Nacional.
- Benítez, T.; Guariguata, Y., & Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, 43, 309–348. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2124>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chong, G., Jian, M., & Zhiying, J. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 4(4), 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001>
- Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria*, 24(3), e002139. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>
- Ezzaim, A., Kharroubi, F., Dahbi, A., Aqqal, A., & Haidine, A. (2022). Artificial intelligence in education —State of the art. *International Journal of Computer Engineering and Data Science (IJCEDS)*, 2(2). Retrieved from <https://www.ijceds.com/ijceds/article/view/37>
- Faisal, E. (2024). Unlock the potential for Saudi Arabian higher education: A systematic review of the benefits of ChatGPT. *Frontiers in Education*, 9(1325601), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1325601>
- Fajardo, G. M., Ayala, D. C., Arroba, E. M., & López, M. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(1), 109–131. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935>
- Franklin, C., & Bolick, C. (2007). Technology integration: A review of the literature. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1482–1488). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Harvard Educational Press.
- Gil Gómez, M. (2016). *Manual de edición. Guía para estos tiempos revueltos*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Gisbert, J., & Bonfill, X. (2004). ¿Cómo realizar, evaluar y utilizar revisiones sistemáticas y metaanálisis? *Gastroenterología y hepatología*, 27(3), 129–149. [https://doi.org/10.1016/S0210-5705\(03\)79110-9](https://doi.org/10.1016/S0210-5705(03)79110-9)
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. SAGE.
- Gregorio-Chaviano, O., Marín-Florez, A., Katherine López-Mesa, E., López-Córdoba, M. A., López Gómez, M., & Zamora, M.-C. (2023). Efeito das citações do jornal Índice de citação de fonte emergente sobre o fator de impacto. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da informação*, 28, 1–28. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e91382>
- Guerra-Lyons, J., Benítez, T., Pérez, A. & Rosado, N. (2023). Towards growing control of factorial explanations: Reflections from a genre-based course experience in Colombia. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 56(112), 260–281. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000200260>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package

- and shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and open synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022b). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K. (2022a). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Hopgood, A. (2022). *Intelligent systems for engineers and scientists: A practical guide to artificial intelligence*. CRC Press.
- Horner, B. (2013). Ideologies of literacy, “academic literacies,” and composition studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.21623/1.1.1.2>
- Humble, N., & Mozelius, P. (2019). Artificial intelligence in education — a promise, a threat or a hype? *Proceedings of the European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics*, EM-Normandie Business School Oxford, UK, 31 October–1 November 2019, 149–156. <https://doi.org/10.34190/ECIAIR.19.005>
- Jaeho, J., Seongyong, L., & Seongyune, Ch. (2023). A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 1–19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2204343>
- Kaynak, O. (2021) The golden age of artificial intelligence. *Discover Artificial Intelligence*, 1(1). <https://doi.org/10.1007/s44163-021-00009-x>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368–377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- Li, X., Jiang, Y., & Rodriguez-Andina, J. (2021). When medical images meet generative adversarial network: recent development and research opportunities. *Discover Artificial Intelligence*, 1(5). <https://doi.org/10.1007/s44163-021-00006-0>
- Mahir, P., Hanifah, E., & Syarifuddin, S. (2023). Discussing ChatGPT in education: A literature review and bibliometric analysis. *Cogent Education*, 10(2), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243134>
- Mora, R. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58, 52–56.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., ... Moher, D. (2021a). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., ... Moher, D. (2021b). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., ... Moher, D. (2021c) The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine*, 18(3), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Pérez, A. (2019). *Lenguaje en acción. Lenguaje, propósitos, funciones y su relación con la lengua*. Universidad del Norte.
- Pérgola, L. (2021). *Escribir, editar y corregir textos*. El Guion Ediciones.
- Phillips, A., & Bhaskar, M. (2019). *The Oxford Handbook of Publishing*. Oxford University Press.
- Porter, H. D. (2017). Constructing an understanding of undergraduate disciplinary reading: An analysis of contemporary scholarship. *Journal of College Reading and Learning*, 48(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1362970>

- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Sallam M. (2023). ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *Healthcare*, 11(6), 887. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060887>
- Samek, W., Montavon, G., Vedaldi, A., Hansen, L., Muller, K. (2019). *Explainable AI: Interpreting, explaining and visualizing deep learning*. Springer Cham.
- Santos Rego, Miguel A., & Fernández-Ríos, Luis. (2016). El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización. *Innovación educativa*, 16(72), 35–52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300035&lng=es&tlng=es
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tiwari, A., Kumar, A., Jain, S., Dhull, K. S., Sajjanar, A., Puthenkandathil, R., Paiwal, K., & Singh, R. (2023). Implications of ChatGPT in public health dentistry: A systematic review. *Cureus*, 15(6), e40367. <https://doi.org/10.7759/cureus.40367>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13–26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Urrútia, B., & 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>
- Valverde, M. T. (2018). Escritura académica con tecnologías de la información y la comunicación en educación superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(58). <https://revistas.um.es/red/article/view/351521>
- Williams, C., & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, 227–242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Williams, P. (2009). Technological literacy: A multiliteracies approach for democracy. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 237–254. <https://doi.org/10.1007/s10798-007-9046-0>
- Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews [Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas]. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Yuchen, J., Xiang, L., Hao, L., Shen, Y., & Okyay, K. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*, 2(4). <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 3–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E1	<i>International Journal for Educational Integrity</i>	2023	Kumar, R	Faculty members' use of artificial intelligence to grade student papers: a case of implications
E2	<i>Research in Education and Learning Innovation Archives-Realia</i>	2022	Martin-Marchante, B	The use of ICTs and artificial intelligence in the revision of the writing process in Valencian public universities
E3	<i>Frontiers in Education</i>	2022	Kim, NJ; Kim, MK	Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing
E4	<i>Journal of Asia TEFL</i>	2020	Chung, ES	The Effect of L2 Proficiency on Post-editing Machine Translated Texts
E5	<i>Cogent Education</i>	2023	Chaudhry, IS; Sarwary, SAM; El Refae, GA; Chabchoub, H	Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT - A Case Study
E6	<i>International Journal of Management Education</i>	2023	Sweeney, S	Who wrote this? Essay mills and assessment-Considerations regarding contract cheating and AI in higher education
E7	<i>London Review of Education</i>	2021	Reiss, MJ	The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations
E8	<i>European Journal of Engineering Education</i>	2022	Abd-Elal, ES; Gamage, SHPW; Mills, JE	Assisting academics to identify computer generated writing
E9	<i>Journal of University Teaching and Learning Practice</i>	2023	Perkins, M	Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond
E10	<i>Journal of Educational Computing Research</i>	2023	Woo, DJ; Wang, YZ; Susanto, H; Guo, K	Understanding English as a Foreign Language Students' Idea Generation Strategies for Creative Writing with Natural Language Generation Tools
E11	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	2021	Vázquez-Cano, E; Mengual-Andres, S; López-Meneses, E	Chatbot to Improve Learning Punctuation in Spanish and to Enhance Open and Flexible Learning Environments
E12	<i>Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación</i>	2022	Cortes, JAN; da Cunha, I	The Impact of using Computer Assisted Writing Systems in the Writing Process of University Students
E13	<i>Information Technologies and Learning Tools</i>	2022	Sanosi, A	To Err Is Human: Comparing Human and Automated Corrective Feedback
E14	<i>Aula de Encuentro</i>	2021	Santillan, S; Monica, E	Virtual Collaborative Tools to Improve Text Production Language Socialization in Digitally Mediated Collaborative Writing: Evidence from Disciplinary Peer and Teacher Feedback
E15	<i>RELJ Journal</i>	2020	Hafner, CA; Yu, C	Automated Feedback and Teacher Feedback: Writing Achievement in Learning English as a Foreign Language at a Distance
E16	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	2022	Taskiran, A.; Goksel, N.	

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E17	<i>Science Editing</i>	2022	Heintz, K; Roh, Y; Lee, J	Comparing the Accuracy and Effectiveness of Wordvice AI Proofreader to two Automated Editing Tools and Human Editors
E18	<i>PLOS One</i>	2024	Chemaya, N., Martin, D	Perceptions and Detection of AI use in Manuscript Preparation for Academic Journals
E19	<i>Otolaryngology—Head and Neck Surgery (OTO Journal)</i>	2023	Jerome R. Lechien, Amy Gorton, Jean Robertson, Luigi A. Vaira	Is ChatGPT-4 Accurate in Proofread a Manuscript in Otolaryngology—Head and Neck Surgery?
E20	<i>Computers and Composition</i>	2024	Robert E. Cummings, Stephen M. Monroe, Marc Watkins	Generative AI in First-Year Writing: An Early Analysis of Affordances, Limitations, and a Framework for the Future
E21	<i>Social Sciences & Humanities Open</i>	2024	Mohammed Abdulkareem A. Alkamel, Nasim Amin Saleh Alwagieh	Utilizing an adaptable artificial intelligence writing tool (ChatGPT) to enhance academic writing skills among Yemeni university EFL students
E22	<i>RELJ Journal</i>	2024	Todd J Allen, Atsushi Mizumoto	ChatGPT Over My Friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language Learners' Preferences for Editing and Proofreading Strategies
E23	<i>Contemporary Educational Technology</i>	2023	Santi Pratiwi Tri Utami, Andayani, Retno Winarni, Sumarwati	Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive?
E24	<i>Research Ethics</i>	2023	Mohammad Hosseini, David B Resnik, and Kristi Holmes	The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts
E25	<i>Data and Metadata</i>	2022	William Castillo-González, Carlos Oscar Lepez, and Mabel Cecilia Bonardi	ChatGPT: a promising tool for academic editing
E26	<i>Comunicar</i>	2023	de Vicente-Yagüe-Jara, Maria-Isabel; Lopez-Martinez, Olivia; Navarro-Navarro, Veronica; Cuellar-Santiago, Francisco	Writing, creativity, and artificial intelligence. ChatGPT in the university context
E27	<i>Arab World English Journal</i>	2023	Algaraady, Jeehaan; Mahyoob, Mohammad	ChatGPT 's Capabilities in Spotting and Analyzing Writing Errors Experienced by EFL Learners
E28	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Yang, Hongzhi; Gao, Chuan; Shen, Hui-zhong	Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback in EFL writing: An exploratory study

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E29	<i>Assessing Writing</i>	2023	Barrot, Jessie S.	Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials
E30	<i>Interactive Learning Environments</i>	2023	Rad, Hanieh Shafiee; Alipour, Rasoul; Jafarpour, Aliakbar	Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: a case of Wordtune application
E31	<i>Education and Information Technologies</i>	2023	Yan, Da	Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation
E32	<i>Perspectiva Educacional</i>	2023	Nazar, Rogelio; Renau, Irene	Estilector: an automatic evaluation system for academic writing in Spanish
E33	<i>Journal of Language and Education</i>	2023	Crcek, Nikola; Patekar, Jakob	Writing with AI: University Students' Use of ChatGPT
E34	<i>Australasian Journal of Educational Technology</i>	2023	Ducasse, Ana Maria; Ferrero, Carmen Lopez; Mateo Girona, Maria Teresa	Technology-enabled higher education academic writing feedback: Practices, needs and preferences
E35	<i>Register Journal</i>	2023	Martono; Drajati, Nur Arifah; Rochsantiningsih, Dewi; Wijaya, Surya Agung	Intertextuality in Pre-service Teachers' Argumentative Essay in Raising AI: Practices and Beliefs
E36	<i>South African Journal of Higher Education</i>	2023	Singh, M.	Maintaining the integrity of the south african university: the impact of ChatGPT on plagiarism and scholarly writing
E37	<i>International Journal of Adult Education and Technology-ijaet</i>	2023	Storey, Valerie A.	AI Technology and Academic Writing: Knowing and Mastering the Craft Skills
E38	<i>Journal of Academic Language and Learning</i>	2023	Tail, Andy Man Yeung; Meyer, Maximilian; Varidel, Mathew; Prodan, Ante; Vogel, Marc; Lorfino, Frank; Krausz, Reinhard Michael	Exploring the potential and limitations of ChatGPT for academic peer-reviewed writing: Addressing linguistic injustice and ethical concerns
E39	<i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>	2024	Tam, Angela Choi Fung	Interacting with ChatGPT for internal feedback and factors affecting feedback quality
E40	<i>Innovations In Education and Teaching International</i>	2024	Bucol, Junifer Leal; Sangkawong, Napattanissa	Exploring ChatGPT as a writing assessment tool
E41	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Strzelecki, Artur; Cicha, Karina; Rizun, Mariia; Rutecka, Paulina	Acceptance and use of ChatGPT in the academic community

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E42	<i>Electronic Journal of E-learning</i>	2024	Tseng, Yu -Ching; Lin, Yi-Hsuan	Enhancing English as a Foreign Language (EFL) Learners' Writing with ChatGPT: A University-Level Course Design
E43	<i>IEEE Transactions on Learning Technologies</i>	2023	Abbas, Mohsin; van Rosmalen, Peter; Kalz, Marco	A Data-Driven Approach for the Identification of Features for Automated Feedback on Academic Essays
E44	<i>Journal of Educational Evaluation for Health Professions</i>	2023	Park, Janghee	Medical students' patterns of using ChatGPT as a feedback tool and perceptions of ChatGPT in a Leadership and Communication course in Korea: a cross-sectional study
E45	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Guo, Kai; Wang, Deliang	To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT 's potential to support teacher feedback in EFL writing
E46	<i>Perspectives On Medical Education</i>	2023	Lingard, Lorelei	Writing with ChatGPT: An Illustration of its Capacity, Limitations & Implications for Academic Writers
E47	<i>Innovations In Education and Teaching International</i>	2024	Daly, Peter; Deglaire, Emmanuelle	AI-enabled correction: A professor's journey
E48	<i>Journal Of Teaching in Travel & Tourism</i>	2024	Nimri, Rawan; Yang, Elaine	Addressing the elephant in the room: engaging students in ChatGPT conversations on assessments
E49	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Fokides, Emmanuel; Peristeraki, Eirini	Comparing ChatGPT 's correction and feedback comments with that of educators in the context of primary students' short essays written in English and Greek
E50	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Shin, Dongkwang; Lee, Jang Ho	Exploratory study on the potential of ChatGPT as a rater of second language writing
E51	<i>International Journal of Applied Linguistics</i>	2024	Liu, Yanhua; Park, Jaeuk; Mcminn, Sean	Using generative artificial intelligence/ ChatGPT for academic communication: Students' perspectives
E52	<i>Higher Education Research & Development</i>	2024	Ghimire, Som Nath; Bhattarai, Upaj; Baral, Raj K.	Implications of ChatGPT for higher education institutions: exploring Nepali university students' perspectives
E53	<i>Journal Of Chemical Education</i>	2024	Reddy, Manik R.; Walter, Nils G.; Sevryugina, Yulia V.	Implementation and Evaluation of a ChatGPT -Assisted Special Topics Writing Assignment in Biochemistry
E54	<i>Techtrends</i>	2024	Meishar-Tal, Hagit	ChatGPT: The Challenges It Presents for Writing Assignments
E55	<i>Language Learning in Higher Education</i>	2024	Yuan, Ye; Li, Huan; Sawaengdist, Anan	The impact of ChatGPT on learners in English academic writing: opportunities and challenges in education
E56	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Tsai, Chung-You; Lin, Yi-Ti; Brown, Iain Kelsall	Impacts of ChatGPT -assisted writing for EFL English majors: Feasibility and challenges
E57	<i>Arab World English Journal</i>	2024	Al-Zubaidi, Khairi; Jaafari, Mohamed; Touzani, Fatima Zahra	Impact of ChatGPT on Academic Writing at Moroccan Universities

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E58	<i>Arab World English Journal</i>	2024	Mudawy, Ammar Mohammed Ahmed	Investigating EFL Faculty Members' Perceptions of Integrating Artificial Intelligence Applications to Improve the Research Writing Process: A Case Study at Majmaah University
E59	<i>Arab World English Journal</i>	2024	Pitychoutis, Konstantinos M.	Harnessing AI Chatbots for EFL Essay Writing: A Paradigm Shift in Language Pedagogy
E60	<i>Smart Learning Environments</i>	2024	Ozcelik, Nermin Pinar; Eksi, Gonca Yangin	Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant-a case study
E61	<i>Rie-revista De Investigacion Educativa</i>	2024	Consuegra-Fernandez, Marta; Sanz-Aznar, Javier; Burguera-Serra, Joan Gabriel; Molina, Juan Jose Caballero	ChatGPT: The Dilemma of the Authorship of Graded Assignments in Higher-Education
E62	<i>Brock Education-a Journal of Educational Research and Practice</i>	2024	Chambers, Leah; Owen, William J.	The Efficacy of GenAI Tools in Postsecondary Education
E63	<i>Cogent Education</i>	2024	Hamamra, Bilal; Mayaleh, Asala; Khlaif, Zuheir N.	Between tech and text: the use of generative AI in Palestinian universities - a ChatGPT case study
E64	<i>Quality Assurance in Education</i>	2024	Ironsi, Chinaza Solomon; Ironsi, Sarah Solomon	Experimental evidence for the efficacy of generative AI in improving students' writing skills
E65	<i>Technology Knowledge and Learning</i>	2024	Barrot, Jessie S.	Leveraging Google Gemini as a Research Writing Tool in Higher Education
E66	<i>Journal Of Academic Ethics</i>	2024	Alsagri, Hatoon S.; Farhat, Faiza; Sohail, Shahab Saquib; Saudagar, Abdul Khader Jilani	ChatGPT or Gemini: Who Makes the Better Scientific Writing Assistant?
E67	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Kim, Jinhee; Yu, Seongryeong; Detrick, Rita; Li, Na	Exploring students' perspectives on Generative AI -assisted academic writing
E68	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	2024	Shahzad, Muhammad Farrukh; Xu, Shuo; Javed, Iqra	ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: the role of trust as a cornerstone
E69	<i>Journal Of Adolescent & Adult Literacy</i>	2024	Levine, Sarah; Beck, Sarah W.; Mah, Chris; Phalen, Lena; Pittman, Jaylen	How do students use ChatGPT as a writing support?
E70	<i>ELT Journal</i>	2024	De Wilde, Vanessa	Can novice teachers detect AI -generated texts in EFL writing?

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E71	<i>Internet And Higher Education</i>	2024	Guo, Kai; Pan, Mengru; Li, Yuanke; Lai, Chun	Effects of an AI-supported approach to peer feedback on university EFL students' feedback quality and writing ability
E72	<i>Education And Information Technologies</i>	2024	Bui, Ngoc My; Barrot, Jessie S.	ChatGPT as an automated essay scoring tool in the writing classrooms: how it compares with human scoring
E73	<i>BMC Medical Education</i>	2024	Li, Jiakun; Zong, Hui; Wu, Erman; Wu, Rongrong; Peng, Zhufeng; Zhao, Jing; Yang, Lu; Xie, Hong; Shen, Bairong	Exploring the potential of artificial intelligence to enhance the writing of english academic papers by non-native english-speaking medical students - the educational application of ChatGPT
E74	<i>International Journal for Educational Integrity</i>	2024	Waltzer, Tal; Pilegard, Celeste; Heyman, Gail D.	Can you spot the bot? Identifying AI-generated writing in college essays
E75	<i>Computer Assisted Language Learning</i>	2024	Fathi, Jalil; Rahimi, Masoud	Utilizing artificial intelligence-enhanced writing mediation to develop academic writing skills in EFL learners: a qualitative study
E76	<i>Studies In Higher Education</i>	2024	Nguyen, Andy; Hong, Yvonne; Dang, Belle; Huang, Xiaoshan	Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing
E77	<i>Changing English-studies In Culture and Education</i>	2024	Bender, Stuart Marshall-	Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy: ChatGPT and Gen-AI in the Classroom
E78	<i>Innovations In Education and Teaching International</i>	2024	Nugroho, Arif; Andriyanti, Erna; Widodo, Pratomo; Mutiaraningrum, Ira	Students' appraisals post- ChatGPT use: Students' narrative after using ChatGPT for writing
E79	<i>Reading Teacher</i>	2024	Hutchison, Amy	Making Artificial Intelligence Your Friend, Not Your Foe, in the Literacy Classroom
E80	<i>Smart Learning Environments</i>	2024	Mahapatra, Santosh	Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study
E81	<i>Medical Teacher</i>	2024	Prachnakorn, Natdanai; Preecha, Kongsit; Sri-u-thai, Thanapon; Jaroenyod, Thanat; Sawang, Kanokpitch; Patwong, Natthakamol; Wattanapisit, Apichai	Incorporating artificial intelligence into a workshop on scientific and scholarly report writing for preclinical medical students
E82	<i>English Teaching-practice And Critique</i>	2024	McKnight, Lucinda; Shipp, Cara	Just a tool? Troubling language and power in generative AI writing
E83	<i>Interdisciplinary Description of Complex Systems</i>	2024	Berek, Laszlo	Artificial intelligence-generated text in higher education - usage and detection in the literature

Appendix 1. Works Selected for the Systematic Review (continued).

Code	Publication Title	Publication Year	Author	Title
E84	<i>Open Praxis</i>	2024	Bozkurt, Aras	GenAI et al.: Cocreation, Authorship, Ownership, Academic Ethics and Integrity in a Time of Generative AI
E85	<i>International Journal of Technology in Education</i>	2024	Kim, Dave; Majdara, Aref; Olson, Wendy	A Pilot Study Inquiring into the Impact of ChatGPT on Lab Report Writing in Introductory Engineering Labs
E86	<i>Research And Practice in Technology Enhanced Learning</i>	2024	Kong, Siu-Cheung; Lee, John Chi -Kin; Tsang, Olson	A pedagogical design for self-regulated learning in academic writing using text-based generative artificial intelligence tools: 6-P pedagogy of plan, prompt, preview, produce, peer-review, portfolio-tracking
E87	<i>Open Praxis</i>	2024	Maphoto, Kgabo bridget; Sevnarayan, Kershnee; Mohale, Ntshimane elphas; Suliman, Zuleika; Ntsopi, Tumelo jacquiline; Mokoena, Douglas	Advancing Students' Academic Excellence in Distance Education: Exploring the Potential of Generative AI Integration to Improve Academic Writing Skills
E88	<i>IEEE Transactions on Learning Technologies</i>	2024	Tossell, Chad C.; Tenhundfeld, Nathan L.; Momen, Ali; Cooley, Katrina; de Visser, Ewart J.	Student Perceptions of ChatGPT Use in a College Essay Assignment: Implications for Learning, Grading, and Trust in Artificial Intelligence
E89	<i>Language Learning & Technology</i>	2024	Woo, David James; Susanto, Hengky; Yeung, Chi Ho; Guo, Kai; Fung, April Ka Yeng	Exploring AI-Generated text in student writing: How does AI help?
E90	<i>Languages</i>	2024	Jiang, Zilu; Xu, Zexin; Pan, Zilong; He, Jingwen; Xie, Kui	Exploring the Role of Artificial Intelligence in Facilitating Assessment of Writing Performance in Second Language Learning
E91	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	2024	Barrett, Alex; Pack, Austin	Not quite eye to AI: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process
E92	<i>Education Sciences</i>	2024	Pellas, Nikolaos	The Effects of Generative AI Platforms on Undergraduates' Narrative Intelligence and Writing Self-Efficacy

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E1	<i>International Journal for Educational Integrity</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - Social Sciences (Q1)	3.8/1.95	12	WOS / Scopus	21
E2	<i>Research in Education and Learning Innovation Archives-Realia</i>	Education & Educational Research (Q3)	1/0.34	3	WOS	38
E3	<i>Frontiers in Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	1.9/1.04	31	WOS / Scopus	91
E4	<i>Journal of Asia TEFL</i>	Education & Educational Research (Q4) / Education (Q3) - Linguistic and Language (Q2)	0.4/0.31	10	WOS / Scopus	43
E5	<i>Cogent Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	1.5/0.86	37	WOS / Scopus	78
E6	<i>International Journal of Management Education</i>	Business(Q1) - Education & Educational Research (Q1) - Management (Q1)/ Education (Q1) - Strategy and Management (Q1)	6/2.1	17	WOS / Scopus	80
E7	<i>London Review of Education</i>	Education & Educational Research (Q2)	1.9/0.78	26	WOS	54
E8	<i>European Journal of Engineering Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q1) - Engineering (Q1)	2.0/1.07	21	WOS / Scopus	62
E9	<i>Journal of University Teaching and Learning Practice</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	2/0.96	140	WOS / Scopus	96
E10	<i>Journal of Educational Computing Research</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - Computer Sciences Applications (Q1)	4/2.35	6	WOS / Scopus	51
E11	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - E-Learning (Q1) - Computer Science Applications (Q1)	8.6/3.95	58	WOS / Scopus	96
E12	<i>Círculo de lingüística Aplicada a la comunicación</i>	Language & Linguistic (Q3) - Linguistic (Q4) / Linguistic and Language (Q1)	0.7/0.33	0	WOS / Scopus	30
E13	<i>Information Technologies and Learning Tools</i>	Education & Educational Research (Q4/Q3)	0.5/0.41	1	WOS	40

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E14	<i>Aula de Encuentro</i>	Education & Educational Research (Q4)	0.3/0.11	0	WOS	17
E15	<i>RELC Journal</i>	Linguistic (Q1) / Education (Q1) - Linguistics and Language (Q1)	3.6/1.77	5	WOS / Scopus	29
E16	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	1.9/0.9	8	WOS / Scopus	76
E17	<i>Science Editing</i>	Communication(Q2/Q3) / Communication(Q2) - Health Informatics(Q3)	1.6/0.61	1	WOS / Scopus	15
E18	<i>PLOS ONE</i>	Multidisciplinary Sciences (Q1)/ Agricultural and Biological Sciences (Q1)- Biochemistry, Genetics and Molecular Biology (Q1)- Medicine (Q1)- Multidisciplinary (Q1)	2.9/0.88	0	WOS/ Scopus	48
E19	<i>Otolaryngology—Head and Neck Surgery (OTO Journal)</i>	Otorhinolaryngology (Q1)-Surgery (Q1)/Medicine (Q1)-Otorhinolaryngology (Q1)-Surgery (Q1)	2.6/1.39	14	WOS/ Scopus	14
E20	<i>Computers and Composition</i>	Computer Science (Q2)- Education (Q1)- Linguistics and Language (Q1)	(impact score: 1.55/SJR:0.70)	3	Scopus	30
E21	<i>Social Sciences & Humanities Open</i>	Decision Sciences (Q2)- Psychology (Q2)-Social Sciences (Q1)	(cite score: 4.2/ SJR: 0.69)	0	Scopus	23
E22	<i>RELC Journal</i>	Linguistics (Q1)/ Education (Q1)- Linguistics and Language (Q1)	3.6/1.77	0	WOS/ Scopus	40
E23	<i>Contemporary Educational Technology</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q2) Management of Technology and Innovation (Q2)	2.4/1.43	15	WOS/ Scopus	60
E24	<i>Research Ethics</i>	Ethics (Q2) Medical Ethics (Q2) Social Issues (Q2)/ Education (Q2) Philosophy (Q1)	2.1/0.89	34	WOS/ Scopus	49

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E25	<i>Data and Metadata</i>	Computer Science (Q3)-Health Information Management (Q4)- Information Systems (Q3)-Information Systems and Management (Q3)	(cite score: 4.1/ SJR: 0.25)	23	Scopus	28
E26	<i>Comunicar</i>	Communication (Q1) Education & Educational Research (Q1)/ Communication (Q1)-Cultural Studies (Q1)- Education (Q1)	5.1/2.99	10	WOS/ Scopus	49
E27	<i>Arab World English Journal</i>	Language & Linguistics (Q2)	0.6/0.83	7	WOS	32
E28	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	7	WOS/ Scopus	41
E29	<i>Assessing Writing</i>	Education & Educational Research (Q1)-Linguistics (Q1)/ Education (Q1)- Linguistics and Language (Q1)	4.2/2.32	71	WOS/ Scopus	12
E30	<i>Interactive Learning Environments</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)- Computer Science (Q1)- E-Learning (Q1)	3.7/1.94	12	WOS/ Scopus	60
E31	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	105	WOS/ Scopus	80
E32	<i>Perspectiva Educacional</i>	Education & Educational Research (Q3)	0.7/0.19	1	WOS	40
E33	<i>Journal of Language and Education</i>	Education & Educational Research (Q3)- Linguistics (Q2)/ Education (Q3) Linguistics And Language (Q2)	1/0.44	4	WOS/ Scopus	28
E34	<i>Australasian Journal of Educational Technology</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)	3.3/1.83	0	WOS/ Scopus	67

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E35	<i>Register Journal</i>	Education & Educational Research (Q4)- Linguistics (Q4)	0.4/0.56	0	WOS	40
E36	<i>South African Journal of Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q3)	0.6/0.35	0	WOS	29
E37	<i>International Journal of Adult Education and Technology-IJAET</i>	Education & Educational Research (Q4)	0.2/0.11	3	WOS	35
E38	<i>Journal of Academic Language and Learning</i>	Education & Educational Research (Q3)	0.7/0.39	4	WOS	37
E39	<i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)	4.1/1.97	0	WOS/ Scopus	32
E40	<i>Innovations in Education and Teaching International</i>	Education & Educational Research (Q2)/ Education (Q1)	1.9/0.89	0	WOS/ Scopus	48
E41	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	1	WOS/ Scopus	
E42	<i>Electronic Journal of E-learning</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Computer Science Applications (Q2) Education (Q2) E-Learning (Q2)123 Computer Science, Interdisciplinary Applications (Q2)	2.4/1.2	1	WOS/ Scopus	45
E43	<i>IEEE Transactions on Learning Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1) Computer Science Applications (Q1) E-Learning (Q1) Engineering (Q1)	2.9/1.09	2	WOS/ Scopus	118
E44	<i>Journal of Educational Evaluation for Health Professions</i>	Education, Scientific Disciplines (Q1)/ Education (Q1) Health Professions (Q1) Medicine (Q3)	9.3/1.16	6	WOS/ Scopus	14

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E45	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	77	WOS/ Scopus	56
E46	<i>Perspectives on Medical Education</i>	Education, Scientific Disciplines (Q1) Health Care Sciences & Services (Q1)/ Education (Q1) Medicine (Q1)	4.8/1.28	19	WOS/ Scopus	16
E47	<i>Innovations in Education and Teaching International</i>	Education & Educational Research (Q2)/ Education (Q1)	1.9/0.89	0	WOS/ Scopus	22
E48	<i>Journal of Teaching in Travel & Tourism</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q2) Tourism, Leisure and Hospitality Management (Q3)	1.3/1.96	0	WOS/ Scopus	27
E49	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	0	WOS/ Scopus	96
E50	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	0	WOS/ Scopus	44
E51	<i>International Journal of Applied Linguistics</i>	Education & Educational Research (Q2) Linguistics (Q2)/ Linguistics and Language (Q1)	1.5/1.12	0	WOS/ Scopus	54
E52	<i>Higher Education Research & Development</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)	2.6/1.51	1	WOS/ Scopus	42
E53	<i>Journal of Chemical Education</i>	Chemistry, Multidisciplinary (Q2) Education, Scientific Disciplines (Q2)/ Chemistry (Q2) Education (Q2)	2.5/0.92	1	WOS/ Scopus	54

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E54	<i>Techtrends</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Computer Science Applications (Q2) Education (Q1)	2.2/1.14	0	WOS/ Scopus	43
E55	<i>Language Learning in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q3) Linguistics and Language (Q3)	0.7/0.3	1	WOS/ Scopus	35
E56	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	0	WOS/ Scopus	21
E57	<i>Arab World English Journal</i>	Language & Linguistics (Q2)	0.6/0.83	0	WOS	53
E58	<i>Arab World English Journal</i>	Language & Linguistics (Q2)	0.6/0.83	0	WOS	24
E59	<i>Arab World English Journal</i>	Language & Linguistics (Q2)	0.6/0.83	0	WOS	57
E60	<i>Smart Learning Environments</i>	Education & Educational Research (Q1)/Computer Science Applications (Q1)	6.7/3.04	3	WOS/ Scopus	48
E61	<i>RIE-Revista de Investigación Educativa</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q2)	1.2/1.14	0	WOS/ Scopus	39
E62	<i>Brock Education-a Journal of Educational Research and Practice</i>	Education & Educational Research (Q2)	1.6/1.79	0	WOS	40
E63	<i>Cogent Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	1.5/0.86	0	WOS / Scopus	50
E64	<i>Quality Assurance in Education</i>	Education & Educational Research (Q2) / Education (Q2)	1.5/0.81	0	WOS/ Scopus	41

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E65	<i>Technology Knowledge and Learning</i>	Education & Educational Research (Q1) / Computational Theory and Mathematics (Q1) Computer Science Applications (Q1) Education (Q1) Engineering (Q1) Human-Computer Interaction (Q1) Mathematics (Q1) Theoretical Computer Science (Q1)	3/1.65	0	WOS/ Scopus	22
E66	<i>Journal of Academic Ethics</i>	ETHICS (Q1)/ Arts and Humanities (Q1) Education (Q2) Philosophy (Q1) Sociology and Political Science (Q2)	2.2/0.71	2	WOS/ Scopus	46
E67	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)-Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	0	WOS/ Scopus	91
E68	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - E-Learning (Q1) - Computer Science Applications (Q1)	8.6/3.95	3	WOS/ Scopus	53
E69	<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	Education & Educational Research (Q3)/ Education (Q2)	0.9/0.45	1	WOS/ Scopus	37
E70	<i>ELT Journal</i>	Education & Educational Research (Q1) Linguistics (Q1)	3.1/2.08	0	WOS	12
E71	<i>Internet and Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Computer Networks and Communications (Q1) Computer Science Applications (Q1) Education (Q1) E-Learning (Q1)	6.4/4.13	0	WOS/ Scopus	71

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E72	<i>Education and Information Technologies</i>	Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1)-E-Learning (Q1)- Library and Information Sciences (Q1)	4.8/2.51	0	WOS/ Scopus	41
E73	<i>BMC Medical Education</i>	Education & Educational Research (Q1) Education- Scientific Disciplines (Q1)/ Education(Q1) Medicine (Q1)	2.7/1.52	2	WOS/ Scopus	37
E74	<i>International Journal for Educational Integrity</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - Social Sciences (Q1)	3.8/1.95	0	WOS/ Scopus	59
E75	<i>Computer Assisted Language Learning</i>	Education & Educational Research (Q1)- Linguistics (Q1)/ Computer Science Applications (Q1)- Linguistics and Language (Q2)	6/3.56	0	WOS/ Scopus	48
E76	<i>Studies in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1)/Education (Q1)	3.7/2.13	11	WOS/ Scopus	38
E77	<i>Changing English-studies In Culture and Education</i>	Education & Educational Research (Q3)/Cultural Studies (Q1) Education (Q2)	0.7/0.38	2	WOS/ Scopus	61
E78	<i>Innovations in Education and Teaching International</i>	Education & Educational Research (Q2)/ Education (Q1)	1.9/0.89	4	WOS/ Scopus	40
E79	<i>Reading Teacher</i>	Education & Educational Research (Q2)/ Linguistics and Language (Q1) Pharmacology (Q3) Pharmacology (Medical) (Q3)	1.4/0.62	0	WOS/ Scopus	37
E80	<i>Smart Learning Environments</i>	Education & Educational Research (Q1)/Computer Science Applications (Q1) Education (Q1)	6.7/3.04	9	WOS/ Scopus	53

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E81	<i>Medical Teacher</i>	Education, Scientific Discipline (Q1) Health Care Sciences & Services (Q1)/Education (Q1) Medicine (Q2)	3.3/1.53	0	WOS/ Scopus	5
E82	<i>English Teaching-practice And Critique</i>	Education & Educational Research (Q3)- Linguistics (Q3)/ Education (Q3) Linguistics and Language (Q1)	0.8/0.66	1	WOS/ Scopus	30
E83	<i>Interdisciplinary Description of Complex Systems</i>	Social Sciences, Interdisciplinary (Q3)	0.6/0.24	0	WOS	11
E84	<i>Open Praxis</i>	Education & Educational Research (Q3)/ Education Category (Q2) Library and Information Sciences (Q2).	0.9/057	6	WOS/ Scopus	59
E85	<i>International Journal of Technology in Education</i>	Education & Educational Research (Q2)	1.9/1.04	1	WOS	91
E86	<i>Research And Practice in Technology Enhanced Learning</i>	Education & Educational Research (Q2)/ Education (Q1) Media Technology (Q1) Management of Technology and Innovation (Q2) Social Psychology (Q2)	3.1/1.74	3	WOS/ Scopus	76
E87	<i>Open Praxis</i>	Education & Educational Research (Q3)/ Education Category (Q2) Library and Information Sciences (Q2).	0.9/057	0	WOS/ Scopus	87
E88	<i>IEEE Transactions on Learning Technologies</i>	Computer Science, Interdisciplinary Applications (Q2) Education & Educational Research (Q1)/ Education (Q1) Computer Science Applications (Q1) E-Learning (Q1) Engineering (Q1)	2.9/1.09	17	WOS/ Scopus	87
E89	<i>Language Learning & Technology</i>	Education & Educational Research (Q1)- Linguistics (Q1)	3.5/1.57	2	WOS	34

Appendix 2. Impact Factor, Quartile, and Citations of Studies Reviewed (continued).

Article	Publication Title	JCR Category (Category Quartile)	Journal Impact Factor / Journal Citation Indicator	Citations	Databases	References
E90	<i>Languages</i>	Linguistics (Q1)/ Linguistics and Language (Q1)	0.9/0.9	1	WOS/ Scopus	18
E91	<i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i>	Education & Educational Research (Q1) / Education (Q1) - E-Learning (Q1) - Computer Science Applications (Q1) Education & Educational Research (Q1)/ Computer Science Applications (Q2) Computer Science (Q2) Developmental and Educational Psychology (Q2) Education (Q2) Physical Therapy, Sports Therapy and Rehabilitation (Q2) Public Administration (Q2)	8.6/3.95	20	WOS/ Scopus	52
E92	<i>Education Sciences</i>		2.5/1.46	3	WOS/ Scopus	34

How to cite this article: Pérez, A., McClain, S. K., Roa, A. F., Rosado-Mendinueta, N., Trigos-Carrillo, L., Robles, H., & Campo, O. (2025). Artificial intelligence applications in college academic writing and composition: A systematic review. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e355878. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355878>

BOOK REVIEWS



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

RESEÑA: *TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA EN CONTEXTOS ESPECIALIZADOS*

Irene Fuentes-Pérez

Investigadora predoctoral,
Universidad de Alcalá, Alcalá de
Henares, España.

i.fuentes@uah.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0001-5506-3795)

[org/0000-0001-5506-3795](https://orcid.org/0000-0001-5506-3795)

As for machine translation [MT], although for fifty years research teams have been attempting to mechanize this purely human activity of translation, the ultimate system capable of offering an instant and perfect translation is still far from becoming a reality. Computers' capabilities to understand language are the main barrier that has to be overcome, but, in the meantime, a practical and realistic attitude towards MT shows that automatic translation is already producing spectacular results in controlled environments where language is somewhat formalized so that computers can easily process it.

Celia Rico Pérez (2002)

Como se desprende del epígrafe que da pie a esta reseña, con la llegada de la globalización hace más de dos décadas, la traducción automática (TA) ya empezaba a hacerse eco en el sector de la traducción e interpretación (TeI). Ahora, años después, con la llegada de la inteligencia artificial y debido a la velocidad del cambio en nuestra industria, la TA ha irrumpido en prácticamente todos los ámbitos del sector y “merece la pena pararse a reflexionar qué está pasando y cómo afecta esta transformación a las diferentes especialidades de la traducción” (p. 9). En esta obra, titulada *Traducción automática en contextos especializados*, Rico Pérez y Sánchez Ramos han recopilado, en calidad de editoras, una serie de capítulos de distinta índole y autoría con el objetivo de explorar el potencial de la TA en los diferentes ámbitos de la traducción especializada. Se trata, sin duda alguna, de un compendio de aportaciones valiosas que ayudarán al lector a comprender la evolución y el estado actual de la TA en distintos contextos, como la traducción jurídica, la traducción literaria y la localización de videojuegos; sectores *a priori* dispares, pero con un aspecto en común: la implicación y el impacto de la TA.

Asimismo, cabe destacar la reconocida trayectoria de Rico Pérez y Sánchez Ramos en materia de investigación y docencia de TA y tecnologías de traducción. En primer lugar, Sánchez Ramos es profesora catedrática en la Universidad de Alcalá (Madrid, España),

Título: *Traducción automática en contextos especializados*

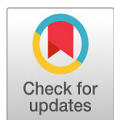
Editoras: Celia Rico Pérez y María del Mar Sánchez Ramos

Editorial: Peter Lang

Año de publicación: 2023

N.º de páginas: 236

ISBN: 9783631888841



Recibido: 2024-06-30 / Aceptado: 2024-10-03 / Publicado: 2025-02-06

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357615>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-4, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

donde lleva a cabo labores docentes en materia de tecnología y traducción, y localización. Por su parte, Rico Pérez ha ejercido durante 25 años como profesora catedrática de tecnologías de la traducción en la Universidad Europea de Madrid y en la actualidad forma parte del claustro de la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Filología. Las editoras poseen investigaciones centradas en las tecnologías de traducción —especialmente en TA y posedición (PE)—, y cuentan con numerosas publicaciones en revistas especializadas y monografías de primer nivel en el ámbito nacional e internacional (Rico Pérez, 2023; Rico Pérez y Sánchez Ramos, 2023; Sánchez Ramos, 2022; Sánchez Ramos y Rico Pérez, 2020, por citar algunos ejemplos de los últimos años).

Traducción automática en contextos especializados se vertebra a lo largo de nueve capítulos —uno por contribución y ámbito—, precedidos por una breve introducción. Al inicio de este volumen, ambas editoras ofrecen una visión general del panorama actual de la TA en el sector de la TeI para finalizar con una descripción del recorrido de cada capítulo que conforma la obra. Como se desprende de los siguientes párrafos, se trata de un trabajo que compila diferentes estudios y en el que cada autor emplea una metodología de investigación propia. De este modo, en función del capítulo, el lector dispondrá de los resultados obtenidos en investigaciones de corte cuantitativo (evaluación de la calidad de un motor de TA), cualitativo (entrevista semiestructurada) y mixto (propuesta didáctica basada en la observación y descripción cualitativa de las necesidades educativas).

El primer capítulo, titulado *Traducción automática: formación, ética y profesión*, escrito por Diana González Pastor, se presenta como un punto de partida indudablemente indicativo de lo que el lector podrá encontrar a lo largo de este volumen. En concreto, González Pastor ahonda en las necesidades de formación del alumnado de TeI condicionados por el uso creciente de la TA en el entorno profesional. En este capítulo inicial, la autora presenta un marco teórico con los aspectos

profesionales y éticos y los enfoques en la didáctica de la TA, seguidos de una propuesta práctica para la incorporación en el aula de traducción de las cuestiones éticas y profesionales en relación con la tecnología y la TA; una idea pedagógica flexible y novedosa que puede ser de utilidad para aquellos profesores que busquen abordar las cuestiones éticas en torno a la TA y a la PE con su alumnado.

Antoni Oliver es el autor del segundo capítulo —*Entrenamiento de motores de traducción automática*—, en el que ofrece una completa introducción para todos aquellos usuarios que deseen introducirse en el entrenamiento de sus propios motores de TA. Oliver pasa revista a la obtención, creación y combinación de corpus paralelos para luego centrarse en un extenso apartado dedicado al preprocesamiento de corpus. Sin embargo, merece la pena detenerse en su explicación sobre el entrenamiento y la evaluación de los sistemas de TA, ya que ofrece una visión muy detallada de cómo funciona un motor de TA y lo que se esconde detrás de un sistema neuronal.

Así, llegamos al tercer capítulo de la mano de Miguel Ángel Candel-Mora, con su trabajo titulado *Transferencia de sentimientos en contenido generado por el usuario procesado con traducción automática*. Para su estudio, el autor recopiló un corpus de 1000 reseñas desde la plataforma Tripadvisor y las traducciones automáticas de esas reseñas que la plataforma proporciona con Google Translate. A partir de esta original recopilación con el par de lenguas inglés-español y en función de una clasificación de errores de TA, Candel-Mora ofrece una muestra visual de los resultados obtenidos que, sin duda alguna, no dejarán indiferente al lector. En este sentido, la claridad y efectividad de su presentación visual no solo facilitan una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, sino que también suscitan preguntas importantes sobre la fiabilidad de la TA en contextos donde las emociones juegan un papel clave.

En el cuarto capítulo, que lleva por nombre *Los tipos textuales de la traducción jurídica y la*

traducción automática, Jeffrey Killman revisa los estudios sobre la calidad de la TA y la PE que incluyen distintos géneros textuales jurídicos. A través de un análisis comparativo, se exploran las características distintivas de cada tipo textual y cómo estas afectan a la calidad de la TA. Además, el autor plantea preguntas clave sobre las expectativas que se pueden tener respecto a la TA en función del tipo de texto jurídico involucrado. Conviene destacar que se trata de un trabajo especialmente atractivo para aquellos profesionales dedicados a este sector de la traducción y que se preguntan si la TA o la PE pueden tener cabida en la práctica de la traducción jurídica.

El quinto capítulo, titulado *Traducción automática y literatura* y escrito por Ana Guerberof Arenas, se trata de un trabajo particularmente interesante, ya que no es habitual ver la TA de la mano de la traducción de textos creativos, como la literatura, si bien se trata, como apunta la autora, de un sector de interés creciente y “que ha ido en aumento desde 2015” (p. 134). En una línea similar al capítulo de Oliver, Guerberof Arenas dedica parte de su capítulo en describir cómo se entrenan los sistemas de TA, aunque se centra en el dominio específico de la literatura. A esta sección le sigue una descripción de los distintos tipos de evaluación de los textos de salida de la TA personalizada para textos literarios y, por último, se exponen distintos experimentos en los que se pone a prueba la TA en la traducción de textos literarios. Como punto clave, la autora pone de relieve la importancia de llevar a cabo este tipo de estudios con el fin de conocer los posibles usos de la TA en el futuro panorama de la traducción literaria.

Gabriel Quiroz Herrera y Giovanni Díaz Laínez son los autores del sexto capítulo, titulado *Aspectos terminológicos de los sistemas de traducción automática neuronal* (TAN). Con el fin de observar el problema de la consistencia terminológica y las variantes geográficas en la TAN, los autores comparan siete de estos sistemas —como DeepL, ChatGPT o Google Translate, por citar algunos de los ejemplos más conocidos en el mercado— y

analizan dos aspectos terminológicos clave: la consistencia terminológica y la preferencia de variante terminológica entre la variante española y la denominada “variante latinoamericana”. Se trata de un capítulo muy visual a la hora de examinar los ejemplos y resultados, lo que sin duda facilita la comprensión lectora y resulta de especial interés tanto para el lector de España como para el lector de América Latina.

El séptimo capítulo está escrito por Cristina Plaza-Lara y lleva por título *La gestión de proyectos de traducción automática: análisis del flujo de trabajo*. Siguiendo la estela de otros autores de este volumen, Plaza-Lara se propone comprender el impacto que ha tenido la inclusión de la TA y la PE en la gestión de proyectos de traducción. Para tal fin, la autora ha realizado un total de diez entrevistas individuales a gestores de proyectos que incluyen TA y PE en su flujo de trabajo. Así, partiendo de una entrevista semiestructurada a la que el lector tiene acceso en este mismo capítulo, los resultados se dividen en una lista de códigos basada en el flujo de trabajo de un proyecto de TA y, a su vez, en tres etapas diferenciadas: preproducción, producción y posproducción. Como colofón, la discusión y las conclusiones recogen información actualizada en torno a la gestión de proyectos de traducción en el panorama actual, habida cuenta del creciente interés en la última década por este sector de la TeI.

En la recta final, encontramos el octavo capítulo de Rafael López Sánchez y Pablo Muñoz Sánchez, cofundadores del sitio web de formación de traductores Traduversia (<https://traduversia.com>). Bajo el título *Traducción automática, posesición y localización de videojuegos: ¿una combinación posible?*, los autores presentan un estudio de caso que compara la TA y la PE de distintos fragmentos del videojuego *Bravely Default II* frente a la traducción humana oficial. En primer lugar, resulta de especial interés la panorámica que nos ofrecen sobre los elementos que se traducen en un videojuego y sus dificultades, sobre todo para aquellas personas ajenas al sector de la localización de

videojuegos. No obstante, el marco práctico de este estudio bien merece la atención del lector, ya que se trata de un trabajo muy visual y una lectura fácil de seguir. Además, destacamos la originalidad de este trabajo por el simple hecho de que la TA y la PE presentan cierta controversia en el mundo de la traducción audiovisual.

Al hilo de esta última idea, Laura Mejías-Climent e Iván Villanueva-Jordán ponen el broche a este volumen con el noveno y último capítulo, titulado *Traducción automática y audiovisual: la búsqueda del equilibrio entre optimización y procesamiento humano*. Este capítulo ofrece una breve revisión de las principales vías de investigación existentes sobre la convergencia y las posibilidades de aplicación de la TA a la traducción audiovisual, con un enfoque particular en los proyectos de subtitulación y doblaje. En su propuesta metodológica, Mejías-Climent y Villanueva-Jordán analizan la TA, mediante dos motores neuronales, de una serie animada para adultos, con el objetivo de trazar los primeros pasos hacia un posible futuro donde la TA se pueda incorporar al doblaje, siempre con procesos de preedición y PE. De este modo, el estudio de caso se divide en distintas categorías — lenguaje soez, verborrea, tabú lingüístico —, en las que el lector podrá ver ejemplos reales extraídos de los originales y su traducción correspondiente por parte de los motores de TA, lo que dará lugar a unas conclusiones en las que se profundiza en aspectos como la productividad, la creatividad y el componente humano de la traducción.

Traducción automática en contextos especializados es, sin duda alguna, un libro de alto valor para aquellas personas que deseen ahondar en el estado actual de la TA en diferentes ámbitos de nuestra industria. Como se desprende de esta reseña, Rico Pérez y Sánchez Ramos han compilado una serie de trabajos de índole muy distinta, como lo son la traducción literaria, la traducción jurídica, la localización de videojuegos, el doblaje o la gestión de

proyectos de traducción, pero que, a su vez, como adelantábamos al inicio de esta reseña, comparten un denominador común: la repercusión de los avances de la tecnología y, por tanto, de la TA y la PE en los diferentes perfiles profesionales en torno a la traducción. A pesar de la complejidad de la temática, cada autor hace gala de un lenguaje claro y conciso que permite al lector una conexión con la obra sin distracciones, además de utilizar, en muchas ocasiones, una manera muy visual de exponer los distintos ejemplos a lo largo de sus páginas. De esta manera, el libro se presenta como un recurso valioso para una amplia gama de lectores interesados en las intersecciones entre la traducción, la tecnología y el lenguaje; desde traductores e investigadores de distintas especialidades, hasta editores y gestores de proyectos de traducción interesados en la TA. En definitiva, se trata de una obra con unos fundamentos teóricos sólidos y un corte pragmático de gran utilidad que no podemos por menos que recomendarla al lector.

Referencias

- Rico Pérez, C. (2002). Translation and project management. *Translation Journal*, 6(4), 38-52. <https://translationjournal.net/journal/22project.htm>
- Rico Pérez, C. (2023). *Tecnologías de la traducción en el ámbito de las migraciones*. Peter Lang.
- Rico Pérez, C. y Sánchez Ramos, M. M. (2023). The ethics of machine translation post-editing in the translation ecosystem. En H. Moniz y C. Parra Escartín (Eds.), *Towards responsible machine translation: Ethical and legal considerations in machine translation* (pp. 95-112). Springer.
- Sánchez Ramos, M. M. (2022). La integración de la traducción automática y la posesición en la traducción jurídica: un análisis dafo para su implementación en la formación de traducción e interpretación en los servicios públicos. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 78, 121-137. <https://doi.org/10.2436/rld.i78.2022.3687>
- Sánchez Ramos, M. M. y Rico Pérez, C. (2020). *Traducción automática. Conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición*. Comares.

Cómo citar esta reseña: Fuentes-Pérez, I. (2025). Reseña: *Traducción automática en contextos especializados*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e357615. <https://doi.org/10.17533.udea.ikala.357615>

RESEÑA: *TRANSLATION AND OBJECTS: REWRITING MIGRANCY AND DISPLACEMENT THROUGH THE MATERIALITY OF ART*

Margarita Savchenkova

Investigadora posdoctoral,
Universidad de Salamanca,
Salamanca, España.

margsav@usal.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-0712-7464)

[org/0000-0002-0712-7464](https://orcid.org/0000-0002-0712-7464)

La autora de la presente reseña es beneficiaria de un contrato posdoctoral de personal investigador cofinanciado por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, al amparo de la Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación (Junta de Castilla y León, España).

Título: *Translation and Objects: Rewriting Migrancy and Displacement through the Materiality of Art*

Autora: María Carmen África Vidal Claramonte

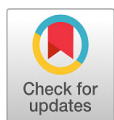
Editorial: Routledge

Año de publicación: 2024

Páginas: 162

ISBN: 9781032795195

doi: 10.4324/9781003488170



Museo de Auschwitz... Un inmenso cristal separa a los visitantes de una montaña de zapatos: pequeños y grandes, nuevos y desgastados, simples y elegantes. Entre ellos, se pueden distinguir pantuflas infantiles, botas de tacón, zapatillas de estar por casa... Jamás conoceremos los caminos que recorrieron sus dueños ni el dolor que soportaron, pero su presencia material en el museo aviva el concepto de *translationality*, “the experience of connecting with another reality across temporal and spatial distance through material, sensory mediation” ([la experiencia de conectar con otra realidad a través de la distancia temporal y espacial gracias a la mediación material y sensorial]; Blumczynski, 2023, p. 6). Pese a su evidente silencio, los zapatos cuentan historias acalladas para siempre, ofrecen una pléyade de traducciones de lo vivido y despiertan intensas emociones en quienes los contemplan ochenta años después de la tragedia. En definitiva, mediante la *translationality*, los objetos adquieren la capacidad única de cruzar las barreras del tiempo, emocionar, evocar recuerdos y sensaciones y, con todo ello, traducir realidades, tal y como expone María del Carmen África Vidal Claramonte en su nuevo monográfico, *Translation and Objects: Rewriting Migrancy and Displacement through the Materiality of Art*.

Si bien el título de esta obra sugiere que en sus páginas se encuentra un análisis detallado sobre la relación entre traducción y objetos, aplicado a las representaciones artísticas de odiseas migratorias, su enfoque es mucho más amplio. Siguiendo las últimas corrientes de los estudios de traducción —que cuestionan la visión tradicional de la traducción como un mero trasvase (inter)lingüístico—, Vidal Claramonte nos invita a emprender un fascinante viaje intelectual para descubrir los múltiples lazos que conectan los objetos con la traducción: desde las emociones y las experiencias hasta las percepciones sensoriales y los recuerdos. Al igual que otros trabajos de esta investigadora, *Translation and Objects* ofrece profundas reflexiones interdisciplinares, que beben de distintos campos

Recibido: 2024-09-23 / Aceptado: 2024-09-25 / Publicado: 2025-01-31

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358415>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. 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. 30 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2025), PP. 1-5, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

epistemológicos como la traductología, los estudios culturales, el arte, la antropología o la filosofía. Este nuevo estudio sirve para mostrar, una vez más, que la traducción es un fenómeno omnipresente, un motor esencial de nuestra existencia, que se manifiesta en nuestras vidas a diario.

Organizado en cinco capítulos, el libro comienza con un prólogo a cargo de Piotr Blumczynski, otro destacado investigador que aboga por ampliar el entendimiento de la traducción al colocar en su seno conceptos de movimiento y experiencia. La elección de este profesor de la Universidad de Belfast (Reino Unido) para redactar el prólogo no es casual, ya que Vidal Claramonte se apoya con frecuencia en sus teorías sobre la *translationality* (Blumczynski, 2023; véase también Robinson, 2017) y la ubicuidad de la traducción (Blumczynski, 2016). En el prefacio a la obra, el mismo Blumczynski destaca el desafío constante de la autora a las barreras autoimpuestas de la traductología, que tienden a restringir la comprensión de la traducción a un fenómeno puramente textual y lingüístico (p. vii). Como lo resume el investigador, concebir la traducción como un trasvase material, que implica un desplazamiento tanto físico como simbólico de objetos, permite a la autora de la monografía defender la idea de “provisionality and arbitrariness of boundaries and borders, the ever-shifting destinations that make every life a perpetual journey” ([la provisionalidad y la arbitrariedad de los límites y fronteras, los destinos siempre cambiantes que hacen de cada vida un viaje perpetuo]; p. x).

Así, el capítulo introductorio, “Translating Beyond Words”, establece los principios fundamentales de la obra. A saber, Vidal Claramonte argumenta que los objetos pertenecientes a migrantes traducen historias silenciadas y revelan las emociones vinculadas a un constante viaje en el que la traducción se transforma en una manera de vivir. Desde las coordenadas del giro material en los estudios de traducción (Littau, 2011, 2016; véase también Bennett, 2022), la investigadora invita a

explorar la traducción en términos de materialidad: “not only language creates meaning, but also material things, emotions, noises, music, images, and smells” ([no solo el lenguaje crea significado, sino también las cosas materiales, las emociones, los ruidos, la música, las imágenes y los olores]; p. 4). Siendo una de múltiples interpretaciones, la traducción emerge en este monográfico como *tangible translation* (Ciribuco y O’Connor, 2022), *translationality* (Blumczynski, 2023; Robinson, 2017), *experiential translation* (Campbell y Vidal, 2019 y 2024), *translatio* en el sentido medieval, concepto que abarca tanto la transmisión de conocimientos como el movimiento físico de personas y objetos (Bertacco, 2023; Blumczynski, 2023). Cargados de emociones y recuerdos, los objetos de migrantes (se) traducen y adquieren significados renovados a medida que se trasladan a nuevos espacios. Esta capacidad de traducir y traducirse es lo que asegura la supervivencia de los objetos, por rescatar el reconocido planteamiento benjaminiano (Benjamin, 1923/1997; véase también Brodzki, 2007), y los exhibe como instrumentos de denuncia política que iluminan las asimetrías de nuestra era globalizada.

La concepción de la traducción como un viaje —un proceso de desplazamiento continuo y un movimiento constante— se convierte en el *leitmotiv* del segundo capítulo, titulado “Traveling”. En esta propuesta reflexiva, Vidal Claramonte explica por qué traducir es, en esencia, viajar: trasladar historias de un contexto a otro y transformarlas, de manera metafórica, en reliquias para llevar a cabo un acto de *translatio*. En el corazón de cualquier viaje, al igual que en la traducción, reside la experiencia que nos cambia y nos enriquece a través del contacto con el Otro. Ambas actividades reflejan nuestro espíritu aventurero, dado que, tanto en el desplazamiento físico como en el traslativo, nos enfrentamos a lo desconocido dentro y fuera de nosotros, nos hallamos envueltos en un juego de *différance* derridiana. De esta manera, todas las representaciones se tornan provisionales: con cada nueva mirada viajera y traductora (re)construimos el mundo y

desmantelamos las construcciones previas para completarlas con nuevas lecturas. En este proceso de (de)construcción y reescritura de espacios, se manifiesta el *translatio*, lo valioso que llevamos con nosotros y que, junto con nuestra identidad, sufre cambios a la hora de desplazarse.

De la mano de Edward Said (1984), Salman Rushdie (2003), Loredana Polezzi (2012) y Simona Bertacco (2023), entre muchos otros teóricos, Vidal Claramonte traza paralelismos entre el concepto de viaje y el de traducción para sugerir que ambos actúan como una forma de crear “an image of something else with symbolic significance” ([una imagen de otra cosa con significado simbólico]; p. 33). Esta imagen, lejos de ser inocente, está siempre marcada y manipulada por la ideología. El capítulo culmina centrándose en el punto álgido de la conexión entre los viajes y la traducción: la figura del migrante. Citando a Moira Inghilleri (2017) y Siri Nergaard (2021), la investigadora examina el papel del migrante como viajero y traductor nato, un individuo eternamente desplazado que navega entre diferentes culturas y lenguas (p. 35).

En su tercera escala, “Migrant Objects”, Vidal Claramonte continúa reflexionando sobre la migración, pero en este caso presta toda su atención a los objetos personales de migrantes, traducciones materiales de sus miedos, inseguridades y emociones, testigos de distintas etapas de sus vidas. Zapatos, comida, fotografías, dibujos, utensilios de cocina, ropa, relojes y muchos otros objetos se plasman como *tangible translations* (Ciribuco y O'Connor, 2022) de la migración. El valor simbólico-emocional que los migrantes otorgan a estos objetos trasciende su utilidad práctica. En ciertos casos, incluso, “it is not these objects but their lack that translates a situation” ([no son estos objetos sino su ausencia lo que traduce una situación]; p. 41).

Son objetos que construyen identidades, conectan al migrante con sus raíces y las generaciones que lo anteceden, le permiten llevar consigo una pequeña parte de su casa, de su experiencia vital.

Siendo materializaciones de la memoria (Simon y Polezzi, 2022), encarnan la traducción corpórea, la traducción con todos los sentidos, la traducción experiencial (Campbell y Vidal, 2019, 2024). Vidal Claramonte explora con detenimiento el papel de algunos objetos específicos, como las fotografías. Siguiendo la senda de Roland Barthes (1980/2000), Susan Sontag (1973/2005) o Walter Benjamin (1931/1972), la investigadora destaca que las fotografías “translate images and memories of the past into contexts of the present, while focusing on the visual worlds and nostalgia that dwell in little things” ([traducen imágenes y recuerdos del pasado a contextos del presente, centrándose en los mundos visuales y la nostalgia que habitan en las pequeñas cosas]; p. 44).

El capítulo se cierra con un análisis exhaustivo de la obra de Mona Hatoum, artista multidisciplinar de origen palestino. En sus trabajos, Hatoum remodela los enseres de los migrantes para dotarlos de nuevos significados y lecturas, generar sensaciones y emociones, marcar la *translationality* de estos objetos mediante un contacto con estos. Vidal Claramonte acompaña al lector por varias exposiciones de Hatoum a fin de transmitir que “the objects carried by traveling migrants are the result of stories of transformation, and that they are an example of *translatio*” ([los objetos que portan los migrantes viajeros son el resultado de relatos de transformación, y que son un ejemplo de *translatio*]; p. 75). A su vez, utiliza su legado artístico para subrayar, una vez más, que el significado nunca es estable y los conceptos tradicionales de fidelidad y equivalencia requieren una revisión urgente.

El cuarto capítulo, “Translationality and *Translatio* in Contemporary Art”, recoge una amplia variedad de ejemplos de cómo diferentes artistas contemporáneos se apoyan en objetos de migrantes para traducir sus historias. Huelga señalar que este capítulo, a la par que continúa la línea reflexiva de los capítulos anteriores, también puede considerarse una extensión del libro *Translation and Contemporary Art: Transdisciplinary Encounters* (Vidal Claramonte, 2022), en el que la autora ya se adentra en terrenos

inexplorados que conectan el arte contemporáneo y la traducción, y analiza algunas creaciones artísticas que abordan cuestiones como la migración y el exilio. Con todo, este cuarto capítulo profundiza aún más en dicha investigación al centrarse exclusivamente en los objetos como vehículos de traducción de desplazamientos.

Los ejemplos recopilados en este cuarto capítulo cautivan por su belleza y la riqueza de metáforas. Más allá de ser manifestaciones artísticas, actúan como una denuncia de las desigualdades que marcan nuestra sociedad contemporánea, en la que, a menudo, los objetos pueden expresar más que las palabras mismas. Cada uno de los objetos descritos no solo invita al lector a seguir leyendo, sino que también lo motiva a buscar imágenes que amplíen su comprensión de las experiencias migratorias narradas por Vidal Claramonte con gran maestría. La investigadora muestra que, por muchos textos que se hayan escrito y se sigan escribiendo sobre el Holocausto, nada puede transmitir su(s) historia(s) con tanta emoción e intensidad como lo hacen los museos llenos de objetos pertenecientes a las víctimas de la Shoá. Gracias a su *translationality*, estos objetos devienen *translatio*, establecen conexiones entre tiempos y espacios. Conmueven y emocionan a quienes los observan, los huelen o los tocan, y, de esta manera, traducen los horrores vividos en nuevos recuerdos y experiencias.

Algo similar sucede con los objetos abandonados durante los viajes de refugiados o con aquellos recuperados tras naufragios. Vidal Claramonte analiza varias exposiciones dedicadas a estas traducciones visuales y tangibles de los procesos migratorios, como *Sink without Trace* (2009) o *Barca Nostra* (2019). Por otro lado, introduce al lector en el trabajo de artistas como Nikolaj Larsen y Emily Jacir, quienes con frecuencia recurren a la metáfora del mar, los cuerpos y los objetos migrantes en sus obras. Más allá de aplicar los conceptos de *translatio* y *translationality* a las creaciones artísticas seleccionadas, la investigadora ofrece sus reflexiones con respecto a la dimensión ética de

estas manifestaciones, a la importancia de abordar las narrativas migratorias éticamente.

El quinto capítulo, “Terra infirma”, concluye esta investigación y vuelve a poner de relieve una de las ideas clave del monográfico: “[t]he objects invite us to walk while translating, to translate while walking, to open the door to new formulations, and encourage new critical perspectives. Translating is a constant, physical movement that causes us to go backward and forward with each new step” ([los objetos nos invitan a caminar mientras traducimos, a traducir mientras caminamos, a abrir la puerta a nuevas formulaciones y a fomentar nuevas perspectivas críticas. Traducir es un movimiento físico constante que nos hace retroceder y avanzar a cada nuevo paso]; p. 125). En definitiva, *Translation and Objects* se presenta como un nuevo monumento a la traducción que mira más allá del plano lingüístico para acercarse a los textos en su sentido más amplio, para transformar objetos en textos. El migrante —un ser desplazado, un habitante eterno de la *terra infirma*— se erige como el indiscutible protagonista de este libro. A través de sus objetos personales, se traduce su experiencia, se modela su identidad y se cuentan sus historias silenciadas, impregnadas de un dolor profundo. Al igual que el propio migrante, sus enseres, su *translatio*, se encuentran en un movimiento perpetuo. Tal y como nos enseña Vidal Claramonte, numerosos artistas contemporáneos se apoyan en estos objetos para traducir la compleja situación de la migración actual y conectarnos con realidades desconocidas.

Referencias

- Barthes, R. (1980/2000). *Camera lucida: Reflections on photography*. (R. Howard, Trad.). Random House.
- Benjamin, W. (1923/1997). The translator’s task (S. Rendall, Trad.). *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 10(2), 151-165. <https://doi.org/10.7202/037302ar>
- Benjamin, W. (1931/1972). A short history of photography (R. Livingstone, Trad.). *Screen*, 13(1), 5-26. <https://monoskop.org/images/7/79/>

- Benjamin_Walter_1931_1972_A_Short_History_of_Photography.pdf
- Bennett, K. (2022). The unsustainable lightness of meaning: Reflections on the material turn in translation studies and its intradisciplinary implications. En G. Dionísio da Silva y M. Radicioni (Eds.), *Recharting territories: Intradisciplinary in translation studies* (pp. 49-73). Leuven University Press.
- Bertacco, S. (2023). *Translatio* and migration. En P. Beatie, S. Bertacco y T. Soldat-Jaffe (Eds.), *Time, space, matter in translation* (pp. 118-135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003259732>
- Blumczynski, P. (2016). *Ubiquitous translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646480>
- Blumczynski, P. (2023). *Experiencing translationality: Material and metaphorical journeys*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003382201>
- Brodzki, B. (2007). *Can these bones live?: Translation, survival, and cultural memory*. Stanford University Press.
- Campbell, M. y Vidal, R. (Eds.). (2019). *Translating across sensory and linguistic borders. Intersemiotic journeys between media*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, M. y Vidal, R. (Eds.). (2024). *The experience of translation: Materiality and play in experiential translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003462538>
- Ciribuco, A. y O'Connor, A. (2022). Translating the object, objects in translation: Theoretical and methodological notes on migration and materiality. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1075/tis.00052.int>
- Inghilleri, M. (2017). *Translation and migration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315399829>
- Littau, K. (2011). First steps towards a media history of translation. *Translation Studies*, 4(3), 261-281. <https://doi.org/10.1080/14781700.2011.589651>
- Littau, K. (2016). Translation and the materialities of communication. *Translation Studies*, 9(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/14781700.2015.1063449>
- Nergaard, S. (2021). *Translation and transmigration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003141716>
- Polezzi, L. (2012). Translation and migration. *Translation Studies*, 5(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/14781700.2012.701943>
- Robinson, D. (2017). *Translationality: Essays in the translational-medical humanities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315191034>
- Rushdie, S. (2003). *Step across this line: Collected nonfiction 1992-2002*. Modern Library.
- Said, E. W. (1984). Reflections on exile. *Granta*, 13, 159-172. [http://www.mcrg.ac.in/RLS_Migration/Reading_List/Module_A/65.Said,%20Edward,%20Reflections_on_Exile_and_Other_Essay\(BookFi\).pdf](http://www.mcrg.ac.in/RLS_Migration/Reading_List/Module_A/65.Said,%20Edward,%20Reflections_on_Exile_and_Other_Essay(BookFi).pdf)
- Simon, S. y Polezzi, L. (2022). Translation and the material experience of migration: A conversation. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 17(1), 154-167. <https://doi.org/10.1075/tis.00053.lor>
- Sontag, S. (1973/2005). *On photography*. Rosetta Books.
- Vidal Claramonte, M. C. Á. (2022). *Translation and contemporary art: Transdisciplinary encounters*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003267072>

Cómo citar esta reseña: Savchenkova, M. (2025). Reseña: *Translation and objects: Rewriting migrancy and displacement through the materiality of art*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1), e358415. <https://doi.org/10.17533.udea.ikala.358415>

AUTHOR GUIDELINES



Title: Lo que el ojo no ve (What the eye doesn't see)

Technique: Oil on canvas

Dimensions: 80 x 150 cm

2024

Íkala

Revista de Lengua y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 30, Issue 1

January-April, 2025

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 Lengua y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-8 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

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.