

Lenguas **En** contexto

ISSN 2007-3038

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal



Dra. María Lilia Cedillo Ramírez
Rectora de la BUAP

Mtro. José Manuel Alonso Orozco
Secretario General de la BUAP

Dra. María Amelia Xique Suárez
Director de la Fac. de Lenguas

Mtro. Marco Antonio Aparicio Fernández
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

Dra. María Lilia López López
**Secretaría de Investigación y
Estudios de Posgrado de la
Fac. de Lenguas**

Mtro. Miguel Ángel Rodríguez Vega
Secretario Administrativo de la Fac. de Lenguas

Dr. Luis Antonio Lucio Venegas
Director General de Publicaciones

Comité Editorial

• Dra. Catalina Juárez Díaz, Editora responsable • Dra. Alejandra Platas García, Miembro del comité editorial • Dra. María Leticia Temoltzin Espejel, Miembro del comité editorial

Comité de arbitraje

- Dr. Christof Sulzer, Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino, Universidad Autónoma de Baja California, México
- Dr. Jesús Francisco Villalpando Quiñonez, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dr. Jorge Eduardo Pineda Hoyos, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Dr. Nahum Samperio Sánchez, Universidad Autónoma de Baja California, México
- Dr. Noé Blancas Blancas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
- Dra. María Cristina Miranda Álvarez, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Carla Calisto-Alegría, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Eduardo Daniel Libreros Galicia, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
- Dra. Florencia Ciccone, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Dra. Heike Grönn, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- Dra. Louise Mary Greathouse Amador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- Dra. María del Socorro Rodríguez Guardado, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
- Dra. María Irma Sánchez López, Universidad de Sonora, México
- Dra. María Magdalena Hernández Alarcón, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Miriam Llamas Ubieta, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Nallely Garza Rodríguez, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Nora Margarita Basurto Santos, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México
- Mtro. Rosbenraver López Olivera López, Universidad Veracruzana, México

Comité científico

- Dr. Christof Sulzer, Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- Dra. Louise Mary Greathouse Amador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- Dra. María del Socorro Rodríguez Guardado, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
- Dr. Moisés Damián Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo, México
- Dr. Nahum Samperio Sánchez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Diseño editorial

- Mtro. Agustín Antonio Huerta Ramírez • Diana Laura Valencia Mendoza

Diseño de portada

- Mtro. Agustín Antonio Huerta Ramírez • Iker Antonio Huerta García

Webmasters

- Adi Janai Jiménez Campos • Jesús Manuel Rosales Quiroga

CINTILLO LEGAL

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 16, No. 16, agosto de 2025 a julio de 2026, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla, Pue., y difundida a través de la Facultad de Lenguas de la BUAP, con domicilio en 24 norte No. 2003, Col. Humboldt, C.P. 72370, Puebla, Pue., Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5826, <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>. Editora responsable: Dra. Catalina Juárez Díaz, correo electrónico: catalina.juarez@correo.buap.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2021-032614380400-203, ISSN: 2007 - 3038, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número: Dra. Catalina Juárez Díaz, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370, fecha de última modificación, agosto de 2025.

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

ÍNDICE

■ Editorial	2
Catalina Juárez Díaz <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
■ Desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales mediante un módulo de <i>Collaborative Online International Learning</i> entre estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la University of Maryland, Baltimore County	3
Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez y Carlos Adolfo Ordoñez Aburto <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
■ Enhancing Chemistry Student Understanding of English Texts Using AI	14
María del Carmen Gómez Pezuela Reyes y Juan Gabriel Garduño Moreno <i>Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco</i>	
■ El tándem virtual como estrategia en la autorregulación del aprendizaje del inglés	24
Dan Isai Serrato Salazar, <i>Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	
■ ¿Apuntes en cuaderno o en medios electrónicos? Temas para reflexionar	38
Estela Maldonado Pérez y Rocío Hernández López, <i>Universidad Autónoma Metropolitana, México</i>	
■ Institutional Language Policy: The Case of a Higher Education Institution in Colombia	49
Leny Dayana Rodríguez Durán, <i>Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Colombia</i> Enrique Vez López, <i>Universidad Veracruzana, México</i>	
■ Propuesta metodológica para la traducción de culturemas del coreano al español del cuento infantil 효녀 심청 (La educada Shim Cheong)	66
Quetzal Vega Aragon y Jahiro Samar Andrade Preciado, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
■ Posesión predicativa en la lengua tawahka: un enfoque tipológico-funcional	82
David Ramírez Sorto, <i>Universidad Nacional Autónoma de Honduras</i> Grupo de Investigación de Lenguas Indígenas de Honduras (GRILHO)	
■ Los hermanos Grimm en el Nuevo Mundo: contacto cultural y convergencia	93
Scott Ritter Hadley, <i>Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i> Norbert Francis, <i>Facultad de Educación, Northern Arizona University</i>	

EDITORIAL

■ Catalina Juárez Díaz

La revista *Lenguas en Contexto* agradece el interés de los autores que contribuyeron con sus propuestas para el número 16. Nos complace presentar este nuevo número, esperamos sea de utilidad el contenido reunido en esta edición. El número se compone de siete artículos científicos, enfocados al estudio de estrategias tecnológicas y tradicionales para desarrollar estrategias de traducción, habilidades lingüísticas y de autorregulación y un artículo reflexivo que muestra la aportación de los textos orales en el aprendizaje de lenguas en contextos con diversidad lingüística y cultural.

Este número inicia con el artículo de Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez y Carlos Adolfo Ordoñez Aburto, quienes señalan la pertinencia de la integración de módulos COIL en las clases de lengua extranjera en dos universidades, una en México y la otra, en Estados Unidos de Norteamérica para fortalecer las competencias lingüísticas, interculturales, sociales y ciudadanía global arraigada con los valores de la Agenda 2030.

En el segundo artículo, María del Carmen Gómez Pezuela Reyes y Juan Gabriel Garduño Moreno señalan que el uso de la Inteligencia Artificial (IA) es un medio al que los estudiantes de farmacología recurren para compensar las limitaciones en la comprensión lectora de inglés e invitan a la integración estratégica de la IA como herramienta complementaria en el proceso de aprendizaje procedimental.

En el tercer artículo, Dan Isaí Serrato Salazar, presenta el tándem académico virtual como un medio efectivo e innovador para fortalecer la autorregulación de los estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto académico y las relaciones de vinculación interinstitucional a nivel internacional.

El cuarto artículo, de Estela Maldonado Pérez y Rocío Hernández López, destaca la efectividad de una estrategia de aprendizaje tradicional, la toma de apuntes sobre la práctica de sacar fotografías de los materiales

presentados por el profesorado para repasar información antes de los exámenes.

En el quinto artículo, Leny Dayana Rodríguez Durán y Enrique Vez López encontraron ventajas y desventajas de la implementación de una política lingüística institucional en Colombia relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

En el sexto artículo, Quetzal Vega Aragon y Jahiro Samar Andrade Preciado presentan las estrategias de traducción más comunes en la traducción del cuento y proponen aplicar técnicas de traducción para transmitir el mensaje sin perder la esencia de los culturemas al momento de traducir del coreano al español latino.

En el séptimo artículo, David Ramírez Sorto aborda un tema de interés, en la búsqueda de mecanismos estructurales con que la lengua tawahka de Honduras codifica el dominio de la posesión predicativa y describe la posesión del tipo predicativo en esta lengua.

Cerramos el número con la contribución de Scott Ritter Hadley y Norbert Francis, quienes presentan el análisis de cómo la narrativa oral permite el contacto cultural entre lenguas. Se enfocan en “*Los cuentos de la infancia y del hogar*” de los hermanos Grimm como ejemplo de difusión y recreación narrativa en América, así como su contribución al estudio de la tradición oral y al aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües.

El comité editorial de la revista *Lenguas en Contexto* espera que el contenido presentado en este número sea una invitación a la reflexión, enriquecimiento de saberes, una inspiración para buscar nuevas prácticas en la enseñanza de lenguas y de la traducción; que cada contribución incite a integrar enfoques innovadores y a responder creativamente a los desafíos profesionales actuales y futuros y que sea un recurso útil para seguir repensando la enseñanza de lenguas y de la traducción. Finalmente, extendemos una cordial invitación para enviar sus propuestas para el siguiente número. ■

DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS E INTERCULTURALES MEDIANTE UN MÓDULO DE *COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING* ENTRE ESTUDIANTES DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA Y LA *UNIVERSITY OF MARYLAND, BALTIMORE COUNTY*

■ Abelardo Romero Fernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<https://orcid.org/0000-0002-1935-4365>
 abelardo.romero@correo.buap.mx

■ Laura Villanueva Méndez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<https://orcid.org/0000-0002-1161-0379>
 laura.villanueva@correo.buap.mx

■ Carlos Adolfo Ordoñez Aburto

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<https://orcid.org/0009-0008-7623-8628>
 carlos.ordonez@alumno.buap.mx

Recibido: 28 de abril de 2025

Aceptado: 21 de junio de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Romero, A., Villanueva, L. y Ordoñez, C. A. (2025). Desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales mediante un módulo de Collaborative Online International Learning entre estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la University of Maryland, Baltimore County. *Lenguas en Contexto*, 16(1), 3-13.

Resumen

El presente artículo analiza un módulo de Collaborative Online International Learning (COIL) incorporado a un curso de Lengua Extranjera Inglés IV entre estudiantes del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y de la University of Maryland Baltimore County (UMBC). A través de un enfoque cualitativo, se exploraron las percepciones, emociones y aprendizajes de los participantes mediante cuestionarios abiertos a lo largo del módulo, cuya información fue codificada y categorizada para el posterior desarrollo de redes semánticas (Flick, 2018 y Gibbs, 2012). Los principales hallazgos indican que, a pesar del nerviosismo inicial, los participantes consideran que desarrollaron confianza comunicativa, ampliaron su vocabulario, mejoraron su pronunciación y lograron reflexionar críticamente sobre diferencias culturales e incluso estereotipos. Se concluye que la interacción constante, la paciencia y el apoyo mutuo entre pares fueron factores esenciales para que los participantes valoren positivamente su experiencia COIL. Este estudio destaca cómo la integración de módulos COIL en las clases de lengua extranjera puede fortalecer tanto competencias lingüísticas como interculturales, contribuyendo a la formación de una ciudadanía global comprometida con los valores de la Agenda 2030.

Palabras clave: COIL, aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias interculturales

Development of Linguistic and Intercultural Competences through a Collaborative Online International Learning Module between Students from the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla and the University of Maryland, Baltimore County

Abstract

This article analyzes a Collaborative Online International Learning (COIL) module integrated into an English IV foreign language course involving students from the Complejo Regional Nororiental of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) and the University of Maryland Baltimore

County (UMBC). Using a qualitative approach, the study explored participants' perceptions, emotions, and learning through open-ended questionnaires administered throughout the module. The data were coded and categorized for the development of semantic networks (Flick, 2018; Gibbs, 2012). The main findings suggest that, despite initial nervousness, participants felt they developed communicative confidence, expanded their vocabulary, improved their pronunciation, and reflected critically on cultural differences and even stereotypes. The study concludes that constant interaction, patience, and mutual peer support were essential factors for participants to positively value their COIL experience. This study highlights how the integration of COIL modules into foreign language classes can strengthen both linguistic and intercultural competencies, contributing to the formation of global citizenship aligned with the values of the 2030 Agenda.

Keywords: COIL, Foreign Language Learning, Intercultural Competence

Introducción

Las Naciones Unidas (2018) plantean que el contexto global actual demanda que la educación superior adopte un enfoque cada vez más internacional. En este sentido, los proyectos de Collaborative Online International Learning (COIL) se posicionan como una estrategia pedagógica innovadora y necesaria para promover el desarrollo de competencias lingüísticas, interculturales y comunicativas por medio de intercambios virtuales internacionales entre instituciones de educación superior (IES). Este tipo de iniciativas resultan particularmente relevantes en contextos donde el acceso a la movilidad física es limitado, como ocurre comúnmente con la comunidad estudiantil y docente del Complejo Regional Nororiental (CRN) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en Teziutlán.

En este contexto, la presente investigación analiza una experiencia COIL diseñada e implementada entre estudiantes de la asignatura de Lengua Extranjera IV del CRN de la BUAP y estudiantes de español como lengua extranjera de la University of Maryland, Baltimore County (UMBC), quienes participaron en un módulo COIL incorporando a sus cursos regulares. Esta colaboración fue una manera de dar respuesta al interés de ambas universidades por integrar la dimensión internacional a sus planes de estudio por medio de experiencias accesibles y significativas que fomenten el entendimiento intercultural, la comunicación multilingüe y la formación de ciudadanía global.

Con base en esta experiencia, el principal objetivo de esta investigación fue explorar las percepciones, aprendizajes y desafíos experimentados por estudiantes participantes durante el módulo COIL, con el fin de identificar los elementos culturales, lingüísticos y emocionales implicados en la interacción intercultural. De una forma más específica, el módulo COIL también buscó fortalecer las competencias lingüísticas en la lengua extranjera, en inglés para los estudiantes de BUAP y en español para los estudiantes de UMBC, favorecer la comprensión de diferencias y similitudes culturales, y promover habilidades y actitudes que sustenten la competencia intercultural como la empatía, el respeto y la flexibilidad. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo que permitió crear categorías y códigos abiertos de análisis para posteriormente crear redes semánticas como herramientas de análisis para comprender las experiencias de los participantes desde sus propias voces.

Marco teórico

Desde una perspectiva global, Harari (2014) plantea que actualmente existen problemas que son en esencia tan globales, como el deshielo de los casquetes polares, que la división entre estados-nación parece ser cada vez más arcaica, es decir, hay problemas tan grandes y que afectan la gran mayoría de la población mundial que prácticamente es imposible que un país o un grupo de países los solucionen de manera individual. Además, este autor plantea que la población mundial está cada vez más conectada debido a que han comenzado a compartir una cultura común e incluso un idioma, el inglés, que los lleva a verse como ciudadanos mundiales o globales. En este sentido las Naciones Unidas plantearon, por medio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Meta 4.7 del ODS 4 (Educación de Calidad), lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (2018, p. 29).

A partir de esta necesidad, Beneitone (2022) y Opertti (2023) coinciden en que, en un mundo cada vez

más interconectado, es esencial que los estudiantes se formen como ciudadanos globales, y concentrarse en la movilidad física para lograr este objetivo no es suficiente. De hecho, estos autores sostienen que la internacionalización de la educación requiere de un cambio de paradigma en el cual las oportunidades educativas internacionales trasciendan los estrechos límites de la movilidad presencial. De esta manera, educar para generar una ciudadanía global implica proveer al estudiantado con conocimientos, habilidades y las competencias interculturales necesarias para comprender la interdependencia global y, a partir de ello, actuar de manera solidaria y asumir un rol activo en la comunidad local con un pensamiento local. Además, se destaca que el desarrollo de una ciudadanía mundial o una educación global contribuirá al rechazo de la violencia y la solución de conflictos por medio de cooperación que valoriza y vitaliza conocimientos locales que podrían haber sido minimizados o subvalorados pero que pueden ayudar a tener una visión más amplia y profunda (Opertti, 2021). Ahora bien, para desarrollar una ciudadanía global se requiere que se fomente un aprendizaje global. De acuerdo con Landorf y Doscher (2015) el aprendizaje global es el proceso por el cual diversas personas colaboran y analizan problemas complejos que trascienden fronteras.

Frente a este contexto existe la demanda de estrategias pedagógicas que generen espacios para la internacionalización de la educación y los intercambios virtuales se convierten en una opción viable para cumplir la meta 4.7 de los ODS debido a que permite crear conexiones entre estudiantes de distintos países para realizar tareas académicas y discutir y proponer soluciones a problemas desde distintas perspectivas. El enfoque COIL fue desarrollado por Jon Rubin a comienzos del año 2000 en la State University of New York (SUNY), posteriormente fue sistematizado por Sarah Guth (Rubin y Guth, 2015). El enfoque COIL consiste básicamente en que dos y más docentes de distintos países colaboren para diseñar módulos dentro de dos asignaturas para que éstas se enlacen a partir de un tema en común y de esta manera los estudiantes de ambas instituciones puedan trabajar conjuntamente ya sea de manera individual y o grupal. El principal objetivo del enfoque COIL es propiciar el aprendizaje disciplinar, en este caso el aprendizaje y práctica de una lengua extranjera, el desarrollo de competencias interculturales y las competencias digitales sin que sea necesaria una movilidad física (Anderson y Or, 2024; Lee et al., 2024; O'Dowd, 2021; Rubin y Guth, 2015). Es importante mencionar que las plataformas en línea, el software de videoconferencia, las redes socia-

les y diversas herramientas digitales desempeñan un papel crucial en facilitar la comunicación y la colaboración entre participantes internacionales en los módulos COIL (Jie y Pearlman, 2018).

En lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Ramirez-Marín et al. (2020) señalan que los intercambios virtuales pueden representar oportunidades inigualables para que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas por medio de interacciones por periodos extendidos de tiempo en el que los estudiantes deben conseguir determinados objetivos usando la lengua extranjera que están aprendiendo. Istifci y Kaya (2011) sostienen que COIL fomenta el aprendizaje colaborativo por encima del cooperativo. Según estos autores, el aprendizaje cooperativo es aquel en el que cada integrante realiza una tarea específica de manera individual y posteriormente se integran los resultados para cumplir con un objetivo común, pero no hay una integración de habilidades. En cambio, el aprendizaje colaborativo implica un proceso de apoyo mutuo en el cual ambos participantes aprenden uno del otro, esto implica combinar conocimientos para llegar a una meta u objetivo.

En esta misma línea, los módulos COIL han comenzado a ganar poco a poco espacio y reconocimiento como una estrategia efectiva para desarrollar competencias lingüísticas desde educación básica hasta educación de nivel superior. O'Dowd (2021) destaca que la interacción auténtica entre hablantes de distintas lenguas, en el marco de actividades académicas que requieren colaboración para conseguir objetivos, mejora la fluidez, incrementa el vocabulario y fortalece la competencia comunicativa de los participantes debido a que deben interactuar de forma orgánica. Además, Casañ-Pitarch et al. (2020) consideran que actividades de intercambio virtual internacional como COIL proporciona oportunidades para la negociación de significados, lo cual involucra un uso práctico de la lengua y una adaptación pragmática, que son esenciales para el dominio de una lengua extranjera. Por otro lado, Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido (2022) consideran que la implementación de módulos COIL pueden ser una gran estrategia para que los estudiantes comiencen a ganar confianza para usar la lengua extranjera que están aprendiendo debido a que el miedo a usar el idioma puede ser una limitante para su aprendizaje. Gobena (2025) señala que la falta de confianza al usar una lengua extranjera, en este caso el inglés, puede llevar a los estudiantes a desarrollar miedo a cometer errores, ansiedad, vergüenza e incluso baja motivación.

Asimismo, la participación en proyectos COIL mejora las habilidades lingüísticas de manera práctica y también pro-

picia un cambio respecto a la relación que los estudiantes tienen con la lengua extranjera que están aprendiendo debido a que les permite experimentarla de una manera real para comunicarse y colaborar con otros para crear conocimiento, intercambiar ideas y perspectivas para generar empatía intercultural. COIL representa un espacio para la construcción de una conciencia y ciudadanía global. Los participantes de módulos COIL dejan de percibir al idioma como una asignatura escolar más y le dan vida y un sentido a partir de tener la posibilidad de entrar en contacto con personas de otra cultura (Hauck y Muller-Hartmann, 2020 y Rubin y Guth, 2023).

Además, de acuerdo con Themelis y Simeon (2020) los módulos COIL también fomentan el desarrollo de una competencia intercultural crítica, debido a que los participantes se exponen a distintas formas de organizar argumentos y pensamientos para construir significados diferentes desde distintas culturas. Este tipo de interacción puede contribuir a generar una conciencia comunicativa más amplia, donde el desarrollo de la competencia lingüística y la intercultural resultan complementarios. En esta misma línea, Deardorff (2006) define la competencia intercultural como la capacidad de desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos que se reflejan en comportamientos y formas de comunicación eficaces y apropiadas en contextos interculturales. Por su parte, Calley (2024) considera que esta competencia no es innata y que se desarrolla por medio de experiencias significativas que son guiadas por objetivos claros y bien definidos.

Finalmente, Byram (1997) aporta el concepto de competencia comunicativa intercultural desde el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y destaca la importancia de integrar a los elementos lingüístico y cultural. Sairattanain (2024), por su parte enfatiza que el fundamento de esta competencia es la comunicación respetuosa y sensible entre personas de contextos lingüísticos y culturales diversos. Estas perspectivas destacan el potencial de COIL como una estrategia educativa que fortalece la creación y fortalecimiento de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales asociadas a una ciudadanía global. Estas características hacen que COIL sea una vía pertinente para los desafíos que plantea una sociedad donde ya no es suficiente tener comunicación con distintas personas en el mundo sino generar conocimientos de manera global para dar solución a problemas que no pueden ser resueltos por esfuerzos individuales sino mundiales.

Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que este permite explorar, analizar y comprender

fenómenos en su contexto natural, privilegiando la experiencias, significados y prácticas de los participantes (Flick, 2018 y Maxwell, 2019). Al concentrarse en la construcción de la realidad a partir de las percepciones de los participantes el enfoque cualitativo facilita el acceso a las voces de los informantes y posibilita que expresen sus puntos de vista, en lugar de limitarse a la perspectiva del investigador.

En cuanto a los participantes, esta investigación contó con 28 estudiantes mexicanos (19 mujeres y 9 hombres) y 14 estudiantes estadounidenses (10 mujeres y 4 hombres). Los primeros cursaban la asignatura de Lengua Extranjera IV en el cuarto semestre de la licenciatura en Psicología en el Complejo Regional Nororiental (CRN) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en la sede de Teziutlán; los segundos se encontraban cursando la clase de “Spanish 301” en la University of Maryland, Baltimore County, aunque pertenecían a distintos programas de licenciatura.

Respecto a la implementación del módulo COIL, este se llevó a cabo a lo largo de cuatro semanas. No obstante, su diseño y planeación comenzaron desde el semestre anterior, en coordinación entre docentes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la University of Maryland, Baltimore County (UMBC). Ambos docentes participaron previamente en un curso de inducción al enfoque COIL impartido por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), el cual les permitió establecer un objetivo general, definir resultados de aprendizaje, diseñar actividades, criterios de evaluación y un cronograma.

En relación con las actividades desarrolladas, estas buscaron que los estudiantes practicaran la lengua extranjera que estaban aprendiendo —inglés para los estudiantes de la BUAP y español para los de la UMBC— y, al mismo tiempo, desarrollaran competencias interculturales mediante la comunicación auténtica. Entre los temas abordados destacaron celebraciones tradicionales como el Día de Muertos y Halloween, así como otros elementos culturales relevantes. Las actividades incluyeron sesiones sincrónicas semanales por medio de la plataforma Zoom, en las cuales los estudiantes dialogaban en torno a temas previamente establecidos. Para facilitar la interacción, los docentes proporcionaron guías con preguntas modelo y frases útiles, con el objetivo de ayudar a iniciar y sostener la conversación.

Para garantizar el seguimiento y monitoreo del proceso, a cada equipo de estudiantes se le solicitó grabar una sesión semanal de 30 minutos, dividiendo el tiempo en dos

bloques: 15 minutos en inglés y 15 minutos en español, los enlaces a las grabaciones eran recopiladas en un documento compartido de Excel. Las sesiones sincrónicas tenían el objetivo de que los estudiantes pusieran en práctica sus habilidades lingüísticas, al mismo tiempo que ejercitaban la escucha activa, la empatía y la toma de turnos, lo que favoreció un aprendizaje colaborativo significativo. El trabajo de campo y el análisis de la información se llevó a cabo durante tres momentos, antes, durante y después de la experiencia COIL. Para la recolección de datos se solicitó a los participantes responder a un breve cuestionario semanalmente con preguntas abiertas que indagaban en las experiencias de los participantes conforme el módulo avanzaba; las preguntas se elaboraron a partir de la bibliografía revisada. Se procuró que los cuestionarios fueran breves, dos o tres preguntas, y los participantes podían responder en español o en inglés. Es importante mencionar que responder a los cuestionarios era voluntario y que se obtuvo el permiso de los participantes para usar su información para los fines de esta investigación.

Finalmente, los datos obtenidos fueron analizados por medio del proceso de codificación y categorización abierta, del cual se extrajeron unidades de significado que, posteriormente fueron agrupadas mediante codificación selectiva para desarrollar redes semánticas (Flick, 2018 y Gibbs, 2012). El análisis se llevó a cabo con el apoyo del software ATLAS.ti v. 9, el cual facilitó la organización de los datos cualitativos fortaleció la validez interpretativa, al permitir la comparación constante de las categorías emergentes (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023) que son presentadas en este documento como redes semánticas.

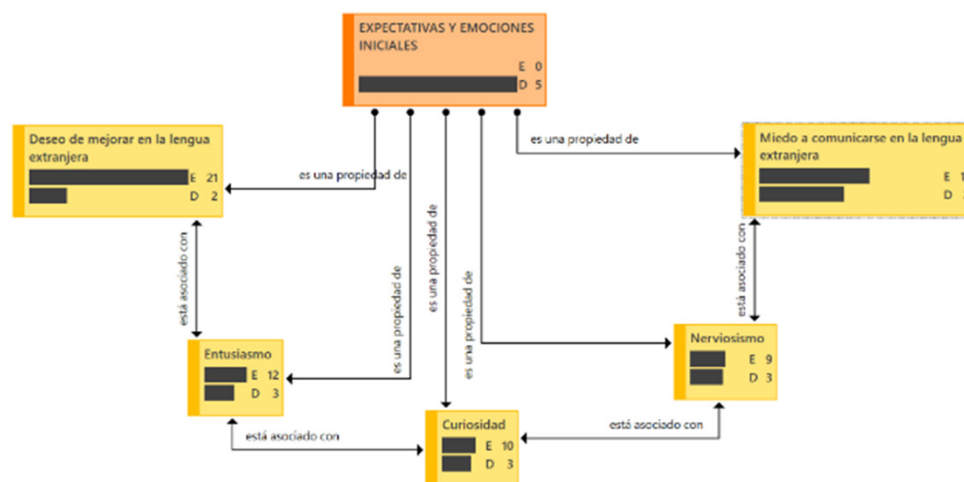
Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los principales hallazgos obtenidos del análisis de las respuestas por parte de los participantes en los cuestionarios de seguimiento que se aplicaron a lo largo del módulo COIL. Los hallazgos son presentados con el apoyo de redes semánticas y citas directas del discurso de los informantes.

Expectativas y emociones iniciales

Desde el comienzo del módulo COIL tanto los estudiantes de BUAP y de UMBC expresaron que sus emociones cambiaban constantemente entre el nerviosismo, la curiosidad, el entusiasmo, el miedo a comunicarse en otro idioma y los deseos de mejorar su nivel de idioma, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Expectativas y emociones iniciales.



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación y categorización de la información recabada para este estudio.

Rubin y Guth (2023) consideran que un elemento esencial para iniciar a participar en un módulo COIL es la curiosidad tanto de los estudiantes como de los docentes para aprender desde una perspectiva distinta a lo que ya conocen. En este sentido, se destaca que la gran mayoría de los participantes no contaban con la experiencia de haber hablado con una persona extranjera en una lengua extranjera. Un aspecto muy destacado por los participantes mexicanos fue el temor ante la idea de interactuar en inglés con una persona extranjera, debido a que consideraban que su dominio del idioma era limitado. La participante 12 de BUAP lo comentó de la siguiente manera, “cuando el profesor nos comentó acerca del proyecto al principio me sentí nerviosa por tener que comunicarme en un idioma que no domino, pero después me sentí emocionada por conocer a otras personas y su cultura”. Sin embargo, el temor reportado también era complementado por la curiosidad de los participantes respecto a tener contacto con otra cultura. El participante 08 de BUAP se expresó de esta manera: “Me parece muy interesante ya que tendremos

la oportunidad de comunicarnos con personas de otro país, tengo muchas ganas de aprender de su cultura” y la participante 21 de BUAP mencionó: “Me siento nerviosa, pero creo que la experiencia será agradable. Me gusta la idea de conocer a alguien de otra cultura, creo que conocer a alguien de otro país me servirá para conocer otras perspectivas, otros puntos de vista”.

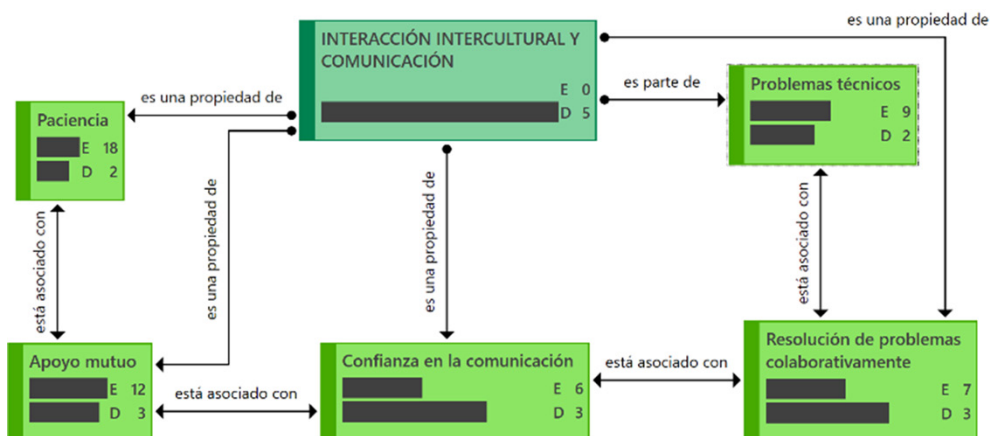
El elemento más desarrollado y que fue común en la mayoría de las respuestas fue el deseo explícito por parte de los participantes de que esta experiencia COIL los ayudara a mejorar su dominio del idioma que estaban aprendiendo respectivamente, particularmente las habilidades de listening y de speaking. La participante 03 de BUAP lo manifestó de la siguiente manera: “[...] mis expectativas son aprender a escuchar mucho mejor la pronunciación de inglés” mientras que la participante 06 de UMBC lo comentó de esta manera: “Sé que me pongo nerviosa, como cuando hablo francés, pero COIL me da la esperanza de que puedo aprender a conversar en español mucho más rápido y claro”. De acuerdo con Gobena (2025) existen barreras psicológicas que pueden afectar gravemente a los estudiantes de una lengua extranjera. Sin embargo, se puede decir que los participantes consideraban al módulo COIL como una oportunidad concreta para poner en práctica habilidades lingüísticas en un contexto real al mismo tiempo que podrían acceder a conocer una cultura nueva, a pesar de tener miedo al comienzo de la experiencia.

Interacción intercultural y comunicación

A continuación, se presenta el análisis de los factores que facilitaron o dificultaron el trabajo colaborativo en equipos bilingües. Estos factores se discuten de acuerdo con la frecuencia y el desarrollo que los participantes hacen de ellos. Las principales categorías detectadas son: paciencia, apoyo mutuo, problemas técnicos, resolución de problemas colaborativamente y confianza en la comunicación; tal como se muestra en la figura 2.

Los participantes identificaron a la paciencia como el elemento esencial para lograr una comunicación efectiva con sus parejas COIL. De acuerdo con Rubin y Guth

Figura 2. Interacción intercultural y comunicación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación y categorización de la información recabada para este estudio.

(2023), para participar en una experiencia COIL los estudiantes deben mostrar generosidad, ya que el objetivo principal es compartir y colaborar con los demás. Los informantes destacaron que a lo largo de las sesiones sincrónicas de trabajo sus compañeros extranjeros mostraron constantemente una actitud de paciencia y comprensión cuando tenían dificultades para expresar sus ideas o para comprender las ideas de los demás. La participante 12 de BUAP lo expresó de la siguiente forma: “nuestro compañero fue muy paciente cuando no entendíamos bien lo que decía”. Al parecer la paciencia favoreció la fluidez de la comunicación entre los estudiantes BUAP y de UMBC y al mismo tiempo sirvió para minimizar el miedo que los participantes tenían al comienzo del módulo. El contar con una interacción abierta y flexible favoreció el desarrollo de entornos de confianza entre los participantes.

En segundo lugar, los participantes también destacaron que el apoyo mutuo surgió como mecanismo de cooperación entre los estudiantes de BUAP y UMBC. Varios reportaron situaciones en las que sus compañeros del módulo COIL realizaban correcciones de forma amable o incluso buscaban formas alternativas para facilitar la comprensión; lo cual promovía un ambiente de confianza y aprendizaje colaborativo. La participante 14 de UMBC los describió de la siguiente manera: ... aunque a veces no entendía, mis compañeras buscaban otras palabras o imágenes y así nos ayudábamos entre las 3 a entendernos”. Casañ-Pitarch et al. (2020) y Weaver et al. (2024) consideran que, en ámbitos de intercambio virtual internacional en

educación superior, los participantes tienden a involucrarse de manera activa debido a un deseo genuino de comunicarse entre sí. Esta motivación los lleva a generar estrategias para negociar el significado de lo que desean expresar y cumplir con los objetivos planteados. Este proceso de negociación favorece tanto al aprendizaje lingüístico como intercultural. En contextos de aprendizaje intercultural, la construcción compartida del significado va más allá del dominio individual de un idioma y se convierte en un acto colaborativo. Para Weaver et al. (2024) el intercambio virtual internacional promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de una ciudadanía global y al mismo tiempo prepara a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más internacional.

Para Rubin y Guth (2023) el enfoque COIL utiliza internet para empoderar tanto a los estudiantes como los docentes de todas partes del mundo para desarrollar su curiosidad, flexibilidad para realizar tareas académicas. Sin embargo, de acuerdo con Gillett-Swan (2017) incorporar tecnología a la enseñanza trae consigo algunas dinámicas que deben ser consideradas para que ésta no termine siendo un factor que complique el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, un aspecto que dificultó el trabajo colaborativo y que fue identificado por los participantes fueron los problemas técnicos que se presentaban durante sus sesiones sincrónicas. Los problemas técnicos destacados por los participantes se relacionaban básicamente con la conexión a internet y con la dificultad para llegar a acuerdos para llevar a cabo las sesiones sincrónicas debido a la diferencia de horarios y otras ocupaciones.

La participante 05 de UMBC lo comentó de la siguiente manera “Nuestro única gran problema fue el de la conexión de internet, pero lo solucionábamos reprogramando las reuniones o esperábamos a que se restableciera” y la participante 03 de BUAP lo expresó de la siguiente forma: “Ha sido un poco difícil por la cuestión de la diferencia de horarios u otras ocupaciones como lo es la parte académica, ya que nos encontramos en finales de semestre, pero aun así tratábamos de ponernos de acuerdo con anticipación” y la participante 09 de UMBC mencionó “El único inconveniente que llegamos a tener era el cambio de horario ya que luego nos confundíamos, otra parte era que luego llegábamos a tener inconvenientes para conectarnos y sobre todo ponernos de acuerdo, pero la forma de resolverlo más factible era ponernos de acuerdo con anticipación”. Al parecer, estas situaciones no se percibieron como obstáculos insuperables sino como desafíos que impulsaron la flexibilidad, paciencia,

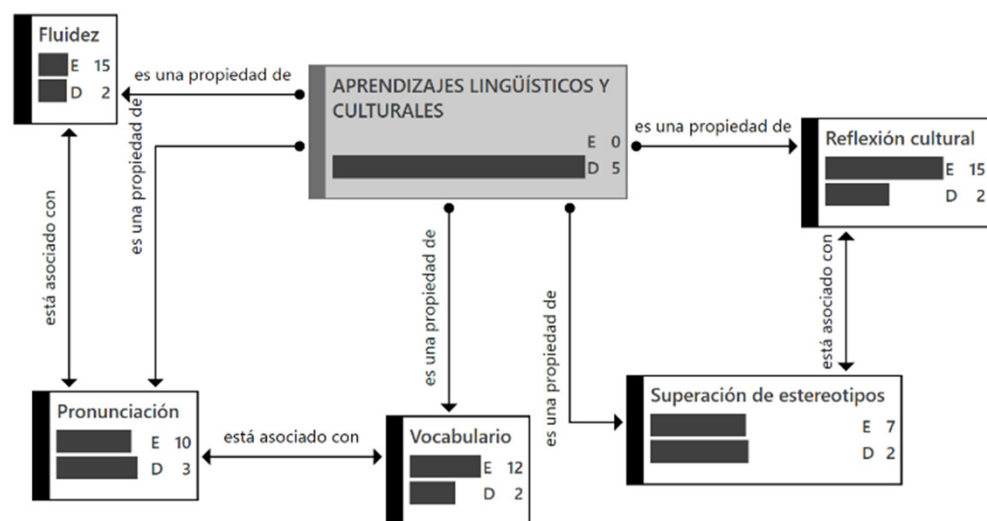
comprensión y la capacidad de organización y mantener una comunicación abierta entre los estudiantes de ambas universidades.

Finalmente, los participantes también destacaron que la experiencia COIL fortaleció su confianza para comunicarse en la lengua extranjera que están aprendiendo: el inglés para los estudiantes de la BUAP y el español para los estudiantes de UMBC. Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido (2022) consideran que COIL pueden ser un gran apoyo para que los estudiantes ganen confianza en sí mismos y en sus habilidades porque pueden aplicar sus conocimientos en una experiencia real. En este caso, al parecer las sesiones sincrónicas fomentaron una interacción constante que llevó a los participantes a dejar de preocuparse y enfocarse en sus errores y se comenzaron a concentrar en transmitir sus ideas. Cómo expresó la participante 03 de UMBC “Una parte de mi experiencia con COIL que tiene mucha importancia es que hablar sin miedo de cometer errores me ayudó en mi proceso de aprendizaje. Eso es porque se gana confianza” y la participante 07 de UMBC “Estaba nerviosa al principio, porque mi grupo hizo primero la parte en español y pensé que no me entenderían, pero poco a poco y después de un tiempo me relajé y pude hablar tranquila”. El desarrollo de esta confianza al usar una lengua extranjera representa un gran logro considerando el nerviosismo reportado al comienzo del módulo COIL y la poca experiencia usando una lengua extranjera para comunicarse.

Aprendizajes lingüísticos y culturales

En la siguiente red semántica se destacan los aprendizajes más relevantes para los participantes tanto en el ámbito lingüístico como cultural al finalizar el módulo COIL. Las categorías se presentan a partir de la frecuencia y la profundidad con la que fueron mencionados por los participantes. Las categorías destacadas por los participantes son: fluidez, reflexión cultural, vocabulario, pronunciación y superación de estereotipos; como se muestra en la figura 3.

La mejora de la fluidez y el aprendizaje de nuevo vocabulario fueron los aprendizajes más mencionados por los participantes respecto al área lingüística. A lo largo de las sesiones sincrónicas de COIL los estudiantes reconocieron que el uso constante de la lengua extranjera en conversaciones reales favoreció su capacidad para expresarse de manera más natural y al mismo tiempo sirvió como un apoyo para ampliar su vocabulario en la lengua extranjera. Las participantes 01 de UMBC y 16

Figura 3. Aprendizajes lingüísticos y culturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación y categorización de la información recabada para este estudio.

de BUAP se expresaron respectivamente de la siguiente forma: “Durante esta experiencia COIL, pude interactuar y aprender más sobre el español, sobre todo vocabulario. Aprendí que necesito practicar más vocabulario y pronunciación. Los más significativo fue hablar con personas que son hablantes nativos porque me ayudaron a aprender” y “Me sentí más confiada al hablar en inglés porque ya conozco más palabras”. Es decir, las interacciones sincrónicas creadas por medio del módulo COIL desarrollaron un contexto que favoreció la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes de una manera más dinámica comparada con una dinámica tradicional.

Los participantes también destacaron que percibieron una mejora en su pronunciación a lo largo del módulo COIL. Los informantes valoraron tener la oportunidad de interactuar con personas con acentos auténticos y también recibir retroalimentación por parte de ellos de forma espontánea durante las conversaciones que mantenían. Las participantes 01, 04 y 12 de BUAP lo mencionaron así respectivamente: “Escuchar y hablar con alguien nativo me ayudó mucho a mejorar mi pronunciación”, “Noté que mi pronunciación ha cambiado, ahora trato de imitar mejor al acento” y “Creo que escuchar hablar a alguien que habla inglés como su lengua materna me ayudó a mejorar un poco mi pronunciación de inglés”. Lo anterior es realmente valioso debido a que el módulo COIL ayudó a fortalecer la competencia oral por medio de un contacto real con un hablante nativo, pero

sin el temor de recibir alguna penalización o se ser juzgados por compañeros como puede llegar a suceder en ambientes escolares más tradicionales y controlados.

Otro aspecto señalado y muy desarrollado por los participantes fue que el módulo COIL les permitió realizar una reflexión sobre diferencias culturales. Rubin y Guth (2015) y Marzetti (2021) consideran que COIL es un medio para generar no sólo aprendizaje académico sino interacciones con personas de contextos culturales distintos que pueden exponer a los participantes a distintas perspectivas. En este módulo COIL

se buscó que los participantes tuvieran la oportunidad de realizar actividades para compartir costumbres, tradiciones y celebraciones, lo cual les permitió, tanto a los estudiantes de la BUAP como a los de la UMBC, comparar y dar un nuevo valor tanto a su propia cultura como a la de su pareja COIL. La participante 03 de UMBC mencionó lo siguiente: “Aprendí que el Día de Muertos y Halloween son más diferentes que similares. Su cultura parece valorar la muerte como algo tranquilo y que debe celebrarse, en comparación con Estados Unidos de Norteamérica donde los eventos son tristes”, la participante 03 de BUAP escribió: “Aprendí que Halloween en Estados Unidos de Norteamérica es muy diferente al Día de Muertos, y me hizo valorar más nuestra tradición” y finalmente la participante 26 de BUAP comentó “Esta experiencia me ha dejado ver que el estilo de vida que llevamos es completamente distinto, pero también amplió mi perspectiva respecto a la vida en Estados Unidos de Norteamérica ya que solamente había obtenido cierta información mediante películas o textos, pero hablar e interactuar con personas pertenecientes a ese país me permitió conocer más de esa cultura”. Este tipo de reflexiones muestran como el módulo COIL también favoreció la comprensión más profunda de la diversidad cultural que muchas veces puede ser comprendida superficialmente.

Finalmente, algunos participantes también consideraron que el módulo COIL contribuyó a la superación de estereotipos que se tenían sobre el país extranjero,

sus costumbres y sus habitantes. Este tipo de aprendizaje fue menos desarrollado, pero resulta relevantes dado que las Naciones Unidas (2018) considera que la formación de una ciudadanía global es una meta que forma parte de los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). El participante 18 de BUAP señaló lo siguiente: “Me impactó cuando nos decía que en Estados Unidos no todos son adinerados, algo que muchas veces pensamos los mexicanos” y la participante 04 de UMBC comentó “Yo aprendí mucho sobre las vidas de mis compañeros y las posibles prácticas culturales que tienen. [...] Desarrollar una relación fue muy importante porque eso ayuda más interculturalmente en nuestro mundo globalizado”. Por tanto, COIL también brindó un espacio para resignificar algunas concepciones que podrían originar una comprensión parcial de la cultura del país vecino y no desde una visión crítica y matizada del mundo.

Conclusiones

La implementación de un módulo Collaborative Online International Learning (COIL) entre estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la University of Maryland, Baltimore County (UMBC) proporcionó evidencia de que las experiencias colaborativas internacionales virtuales pueden favorecer significativamente el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. En el caso de los estudiantes de BUAP, estos avances se dieron en el uso del inglés, mientras que para los estudiantes de UMBC ocurrieron en el uso del español, lo cual permite afirmar que ambos grupos lograron mejorar en su respectiva lengua extranjera. Por medio de la categorización y codificaciones de los datos cualitativos para la creación de las redes semánticas se pudo observar que los participantes consideran que mejoraron su fluidez, pronunciación y vocabulario en inglés o español, según fuera la lengua extranjera que usaron para comunicarse. Al mismo tiempo, fortalecieron habilidades sociales como la paciencia, el apoyo mutuo y la resolución de problemas de forma colaborativa. Es importante mencionar que estos elementos surgieron orgánicamente entre los estudiantes de BUAP y de UMBC en un contexto real que generó confianza en sus habilidades de comunicación oral y se identificaron en un entorno de aprendizaje intercultural.

Además, es muy importante mencionar que el módulo COIL también tuvo un impacto en los procesos de reflexión crítica sobre diferencias culturales e incluso llegó la deconstrucción de estereotipos culturales.

Tener la oportunidad de contar con un diálogo directo con personas de otra cultura permitió a los participantes reconocer y valorar la diversidad y al mismo tiempo ideas preconcebidas con las que ya se contaba sobre contextos externos a sus países. Este tipo de experiencias de aprendizaje virtual internacional abona a la consecución de la meta 4.7 de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de las Naciones Unidas al fomentar una educación para el desarrollo de una ciudadanía global y una cultura de la paz.

Sin embargo, aunque los hallazgos de esta investigación son relevantes, también es importante mencionar que tuvo la limitación de una muestra específica, sólo estudiantes del programa educativo de Psicología, al menos por parte de los participantes mexicanos, y el análisis se basó en las percepciones de los participantes. Futuras investigaciones podrían incluir en la experiencia COIL a estudiantes de distintos programas educativos del Complejo Regional Nororiental en Teziutlán, en Puebla, México y expandir el análisis para realizar comparaciones entre éstos. Además, se podrían incorporar métodos complementarios como entrevistas a profundidad, grupos focales o evaluaciones sobre el dominio de la lengua extranjera inglés pre y post al módulo COIL, esto permitiría obtener una visión integral de los cambios en la competencia lingüística de los participantes.

En última instancia, sería relevante explorar la percepción de los docentes participantes en la implementación de los módulos COIL debido a que su experiencia puede aportar claves importantes sobre las dinámicas interculturales y pedagógicas que se desarrollan. En este sentido, COIL representa una dinámica concreta para fortalecer la internacionalización de las universidades en México desde un enfoque incluyente y accesible. Del mismo modo, COIL permite tanto a estudiantes como a docentes participar activamente en procesos de diálogo intercultural, algo que resulta esencial para un mundo que cada vez es más interdependiente, que enfrenta retos globales y que, muchas veces, parece rebasar a las universidades locales o incluso nacionales.

Agradecimientos

Los autores agradecen especialmente a la Mtra. Lavinia Teasca, Coordinadora COIL de la Dirección General de Internacionalización de la BUAP, cuyo apoyo fue fundamental para la realización de este proyecto. Reconocemos su compromiso y dedicación para fomentar la internacionalización de nuestra universidad y fortalecer

las oportunidades de crecimiento académico y cultural tanto para la comunidad estudiantil como para la planta docente.

Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a los estudiantes del Complejo Regional Nororiental de la

BUAP y de la University of Maryland, Baltimore County (UMBC) por su entusiasmo, colaboración y disposición para participar activamente en este proyecto, sin cuya participación esta experiencia no habría sido posible. ■

Referencias

- Anderson, A. M., & Or, J. (2024). Fostering Intercultural Effectiveness and Cultural Humility in Adult Learners Through Collaborative Online International Learning. *Adult Learning*, 35(3), 143–155. <https://doi.org/10.1177/10451595231182447>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422–444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Calley, S. (2024). The Development of Intercultural Competence Among International Graduate Students. *Christian Higher Education*, 23(5), 445–463. <https://doi.org/10.1080/15363759.2024.2339891>
- Casañ-Pitarch, R., Candel-Mora, M. Á., Carrió-Pastor, M. L., Demydenko, O., & Tikan, I. (2020). Enhancing language and cross-cultural competence through telecollaboration. *Advanced Education*, (16), 78–87. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.214539>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of learning design*, 10(1), 20–30.
- Gobena, G. A. (2025). Psychological Barriers Contributing to Students' Poor English Language Speaking Skills. *International Journal of Instruction*, 18(1), 273–290. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18115a>
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw Hill.
- Istifci, I., & Kaya, Z. (2011). Collaborative learning in teaching a second language through the internet. *Turkish online journal of distance education*, 12(4), 88–96.
- Jie, Z., & Pearlman, A. M. G. (2018). Expanding access to international education through technology enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 14(1), 1–11. <https://doi.org/10.37120/ijttl.2018.14.1.01>
- Landorf, H., & Doscher, S. P. (2015). Defining global learning at Florida International University. *Diversity and Democracy*, 18(3), 24–25.
- Lee, O. E., Xu, Q., Akhtar, F., Jin, M., & Mathew-Byrne, J. (2024). Collaborative online international learning to enhance intercultural effectiveness in social work education. *Social Work Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2416559>
- Marzetti, M. (2021). Cross-cultural perspectives on privacy law: Reflections after a Franco-American 153 Vol. 35 No. 3 *ADULT LEARNING virtual education-collaborative online international learning experience*. *Southern Illinois University Law Journal*, 46, 113.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Mestre-Segarra, M. Á., & Ruiz-Garrido, M. F. (2022). Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context. *System*, 105, N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102714>

- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224.
- Opertti, R. (2021). Diez pistas para repensar el currículum. *Reflexiones en Progreso* No. 42 sobre Cuestiones Actuales y Críticas en el Currículum, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ten_clues_for_rethinking_curriculum_eng.pdf
- Opertti, R. (2023). Sobre una educación global y local. *Curriculum on the Move*, Notas temáticas, N.º 22. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386624?posInSet=1&queryId=1d114dc7-59c5-4cfe-818e-6cc14532a9f1>
- Ramirez-Marín, F., del Carmen Núñez-Figueroa, L., & Blair, N. (2020). Collaborative Online International Learning: Language and cross-cultural experiences of university students. *Matices en lenguas extranjeras*, 14(1), 118.
- Rubin, J., & Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In *Globally networked teaching in the humanities* (pp. 15-27). Routledge.
- Rubin, J., & Guth, S. (Eds.). (2023). *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Taylor & Francis.
- Sairattanain, J. (2024). What is Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching? Examining the Discourse of Thai Pre-Service English Teachers. *Human Behavior, Development & Society*, 25(2), 106114. <https://doi.org/10.62370/hbds.v25i2.273554>
- Themelis, C., & Simeon, M. (2020). Online collaborative learning for intercultural competence development: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 44-58.

ENHANCING CHEMISTRY STUDENT UNDERSTANDING OF ENGLISH TEXTS USING AI

■ María del Carmen Gómez Pezuela Reyes

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

<https://orcid.org/0000-0001-6312-2839>

mpezuela@correo.xoc.uam.mx

■ Juan Gabriel Garduño Moreno

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

<https://orcid.org/0000-0001-5928-8908>

jgarduno@correo.xoc.uam.mx

Recibido: 28 de abril de 2025

Aceptado: 9 de julio de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Gómez-Pezuela, M.C. y Garduño, J. G. (2025). Enhancing Chemistry Student Understanding of English Texts Using AI. *Lenguas en Contexto*, 16(1). 14-23.

Abstract

English proficiency is crucial in academic and professional settings, particularly in specialized fields like Pharmaceutical Biological Chemistry, where students must engage with complex scientific texts published predominantly in English. However, many undergraduates struggle with limited English skills, hindering their ability to access critical consultation resources. While General English courses provide foundational skills, they often lack subject-specific contents, leading students to rely on Artificial Intelligence (AI) tools to bridge gaps in comprehension. This documentary research explores how AI can be strategically integrated into English language classrooms to enhance reading comprehension for pharmacology students. It examines some AI applications, which aid in technical vocabulary acquisition and text summarization, while acknowledging limitations such as ethical issues and cognitive disparities between the human learning process and the automated processing of information. This proposal emphasizes the need for informed AI usage, ensuring that tools complement rather than replace procedural learning. By incorporating AI with pedagogical strategies, educators can help students consult academic texts more effectively, fostering both language proficiency and disciplinary knowledge.

Keywords: AI, English, academic reading, pharmacology

Resumen

El dominio del inglés es esencial en entornos académicos y profesionales, especialmente en áreas especializadas como la Química Farmacéutica Biológica, donde los estudiantes deben interactuar con textos científicos complejos publicados principalmente en inglés. Sin embargo, muchos universitarios enfrentan limitaciones en su competencia lingüística, lo que dificulta su acceso a recursos de consulta esenciales. Mientras los cursos de Inglés General brindan habilidades básicas, a menudo carecen de contenidos disciplinares, llevando a los estudiantes a depender de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para subsanar vacíos en la comprensión. Esta investigación documental explora cómo la IA puede integrarse estratégicamente en las clases de inglés para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de farmacología. El trabajo, analiza algunas aplicaciones de IA útiles para la adquisición de vocabulario técnico y

la simplificación de textos, sin dejar de reconocer limitaciones como cuestiones éticas y diferencias cognitivas entre el proceso del aprendizaje humano y el procesamiento automatizado de la información. El estudio enfatiza la necesidad de un uso crítico de la IA, asegurando que estas herramientas complementan sin reemplazar los procesos del aprendizaje procedimental. Al incorporar la IA con estrategias pedagógicas, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a consultar textos académicos con mayor eficacia, fortaleciendo tanto su competencia lingüística como su conocimiento disciplinar.

Palabras clave: IA, inglés, lectura académica, farmacología

Introduction

The use of English plays a crucial role in academic settings at a global level, particularly in specialized fields like Pharmaceutical Biological Chemistry (PBCh), where practitioners are required to understand complex scientific texts. In this regard, the command of English enables PBCh students to engage with latest textbooks editions, peer-reviewed journals and operation manuals. These academic resources are predominantly published in English. Thus, a strong grasp of the language is essential for students to stay updated with current developments and interact with peers globally.

Although the use of English is undeniably a key ability for professional development, in the national context, many undergraduate students face significant challenges due to limited English command. This gap in language skills hinders students to delve into critical academic resources. Thus, when students have a basic understanding of English, reading in English for academic purposes becomes the first and most critical pathway to utilizing information, even if cognitive processes do not match those commonly endorsed in Applied Linguistics (Gómez-Pezuela et al., 2022).

It must be admitted that though university students are expected to have made progress in learning English in previous educational stages, in practice, this condition is not commonly met. It implies that, on many occasions, these students attend initial language courses once they enter university. It is well documented that such learning is a process that takes place over a considerable amount of study time. Then, for an undergraduate student to reach an adequate level of language learning, this process will equate the university studies.

For the aforementioned reasons, students attending English language courses often encounter a noticeable gap between the contents covered and the practical use of

English required for their professional training. While in the language courses, students learn basic language structures in a cumulative and gradual way, the specific terminology and contextual application needed for professional tasks are frequently overlooked.

This discrepancy explains why PBCh students often turn to Artificial Intelligence (AI) applications to tackle language deficiencies, even without a full understanding of their implications for their own learning process. To this extent, raising awareness among the academic community about this situation is crucial. A clearer understanding of what AI entails and how it can be wisely integrated in the English classroom not only bridges the existing inconsistencies, it also equips students to use these tools truly in their favor. Considering the English language needs of students pursuing the PBCh bachelor's degree -which may lead them to rely on AI applications-, the purpose of this paper is to explore possible ways to integrate certain tools into the English classroom. By understanding these needs, it is more feasible that students make use of this technology in a more informed and analytical way.

AI has been abruptly integrated into many areas of communication. Following the initial astonishment caused by its sudden emergence, we have struggled to identify the true scope of its interpretive competence, the risks involved in relying on it for academic activities or the potential benefits of incorporating it into professional training. Therefore, if AI has become a key component in the generation and management of information in today's world, it is essential to discuss how this transformative tool can support students in developing comprehension skills for academic texts in English, particularly in fostering deeper understanding and efficiency in learning.

This paper begins analyzing the role of English in the field of PBCh, emphasizing its significance as the primary language of scientific communication and the challenges students face in working with specialized terminology and academic texts whose discourse are not aimed at language learners. Next, the paper explores the understanding of AI and its general capabilities. It provides an overview of how AI technologies have evolved and their common applications in language learning. Following this, the paper delves into the application of AI in the comprehension of texts, highlighting how they could aid in dealing with intricate scientific literature and enhance reading comprehension skills. The subsequent section addresses the challenges and limitations of using AI for language comprehension. It refers to key issues such as the cognitive human processes to assimilate infor-

mation and therefore learning as well as the inability of AI to fully grasp nuances in human communication. Finally, the paper concludes by summarizing the key points and reflecting on what current PBCCh students are experiencing regarding AI in their professional development.

Literature review

From the reviewed literature, a selection of perspectives regarding the subject of this paper is included to enrich discussion. Their positions or findings provide insights into the implications of AI in reading comprehension. Thus, the accounts presented reflect some of the most significant contributions to this field, offering a foundation for examining the integration of AI tools in academic reading in English practices.

As an introductory examination of the benefits and limitations of AI tools for learning languages, Rebolledo and Gonzalez (2023) provide a comprehensive overview of their significance in modern language education. These authors explore the transformative potential of AI tools, highlighting their capacity to enhance accessibility, efficiency and personalization in language learning. At the same time, they point out noteworthy deficiencies of these technologies such as the lack of human interaction, the complexities of identifying cultural and contextual nuances and concerns about the data equity among educational contexts worldwide.

Rebolledo and Gonzalez (2023) portray the evolving role of AI in language education. They explain that nowadays, AI tools use algorithms for personalized tutoring, enabling learners to engage with content interactively. Platforms like ELSA speak, Rosetta Stone or Google Translate exemplify this innovation via mobile apps or online platforms. However, what these specialists underscore is that AI tools underrepresented languages or dialects leading to biases in the way users learn languages. As a possible solution to this issue, these specialists foresee the evolution of AI tools towards the combination of virtual reality (as those models operated through motion trackers or avatars) with augmented reality technologies (as those models using devices to explore 3D models).

Within this framework, Alsumaimeri and Alshememry (2024) conducted a systematic review aimed at exploring how AI tools align with three educational trends: individualized learning, technology-enhanced environments and student-centered curricula. Focusing on the impact of AI on EFL teaching and learning, the study analyzed 80 qualitative, quantitative and mixed-methods studies. Researchers sought to understand how AI could enhance learners' skills,

particularly in language learning contexts. The review was organized into four key areas: AI applications in language learning; the most commonly used AI tools; challenges in AI implementation and research gaps. The analysis of research on these areas provides a comprehensive look at the current state of AI in education.

Findings highlighted that AI tools, particularly those integrated with customized feedback mechanisms, surpass the teacher's capacity to offer individualized attention. One of the most significant improvements AI brings to EFL is the development of speaking skills through features like voice recognition and personalized speaking exercises. The review also underscored the importance of personalized learning as it offers students the ability to engage with content at their own pace and receive immediate feedback. However, the authors noted that many teachers have partial knowledge of these tools, which results in the limited use of AI's customization capacity. Alsumaimeri and Alshememry (2024) emphasize that teachers must better understand AI's role in language education to fully capitalize on its benefits.

Despite the potential assets, the study also highlighted several challenges and concerns surrounding AI. One of the key issues is the ethical considerations related to AI, with some teachers viewing the technology as disruptive or even a violation of learners' integrity. The reception of AI among language instructors remains mixed, with some expressing skepticism about its effectiveness. Additionally, the authors pointed to a significant research gap in understanding how AI tools interact with traditional teaching strategies. The need for further research into how AI can be effectively integrated into classroom settings and how it can complement human teaching are two critical areas for future investigation.

On their part, Waleed and Moqbel (2024) carried out a cross-sectional case study to explore the perceptions regarding the impacts on reading comprehension skills through the use of AI tools in EFL classes. Conducted at Taibah University in Saudi Arabia, the research highlights the use of Microsoft Reading Coach -a free access AI tool- by undergraduate students attending a GE course. Researchers applied an 11-item survey in the Spring of 2024 and findings revealed some key issues. First, 66.7% of the students considered that the AI tools they had used helped them because of the personalized assistance.

However, only 16.7% of them considered that the reading strategies provided with AI allowed them to improve reading comprehension strategies and so, traditional instruction was the basis for reading improvement. For this reason,

results confirmed that EFL students used the tool on a regular basis; but, at the same time, they considered that the feedback AI provides to develop the skill is not efficient enough.

As Rebolledo and Gonzalez assert (2023), the transformative capability of AI tools has led to critical innovations in the field of language learning. These tools offer several opportunities for enhancing language acquisition, providing personalized and adaptive learning experiences. However, the adoption of AI in language education poses its risks. For instance, one concern is the dominance of certain dialects over others, which would marginalize lesser-known or underrepresented languages. Additionally, the conceptualization of a language as a unitary system could lead to a decontextualization of both the language and the cultural identities of its speakers, thus undermining the richness and diversity of linguistic traditions.

In line with the perspectives of Waleed and Moqbel (2024), it is essential to acknowledge that perceptions of AI tools vary widely, with many being uncertain of their application in educational settings. Given these diverse viewpoints, it is more practical to maintain a critical perspective on the AI role to integrate its benefits thoughtfully. Since AI has become an inseparable element of contemporary communication, its applications should be embraced with caution, ensuring that its use does not unintentionally harm linguistic diversity or the cultural contexts from which languages emerge.

Theoretical Framework

The term Artificial Intelligence refers to a field of computer science that develops machines that “use language, form abstractions and concepts, solve kinds of problems now reserved for humans and improve themselves” (McCarthy, Minsky, Rochester and Shannon, 2006, p. 12). Hence, the method of integrating information is shown as an imitation of how the human mind organizes and communicates its reasoning. It is worth emphasizing that, at this stage of the AI development, accuracy and adequacy of the information obtained largely depends on two components: the number of terabytes of relevant information available and the way prompts are crafted.

For several decades, much scientific literature has been published in English, meaning that natural language processing systems like ChatGPT or BERT have greater access to specialized terminology and references in this language. Accordingly, when prompts are made in English, the number of algorithms involved assemble more accurate and detailed responses than when made in another

language. On this key component of queries in English, Peng and Han (2021) emphasize that pre-trained models are highly effective when making polished prompts in English. This is because English has a vast corpus of structured and unstructured data, enabling models to understand contexts, semantics and scientific terminology more effectively. In this regard, these specialists explain:

Aiming at the characteristics of English morphology, it [ELMo, a pre-trained model for natural language processing] uses a character-level CNN structure in the input layer and output layer of the pre-trained model. This structure greatly reduces the scale of the vocabulary and solves the problem of unregistered words. The convolution operation also captures morphological information in English (Peng and Han, 2021, p. 278).

Given the above, if English students understand the mechanics of this component of the language processing system, the aim of progressing in English becomes twofold. On the one hand, students can recognize that they should not think that AI is a magical solution that replaces cognitive processes and so the need to learn English. On the other hand, for undergraduate students who are already AI users, making prompts in English enables them to get the most out of the technology. Therefore, being aware of an improved use of English in AI emphasizes the value of learning English as a foundational skill in higher education.

In higher education, two prominent approaches to teaching of English are Content and Language Integrated Learning (CLIL) and General English (GE). CLIL is an interdisciplinary approach that interweaves language instruction with subject-specific content (for instance, Economics, Biology, Architecture, etc.), allowing students to learn English through engaging with academic topics relevant to their fields of study (Coyle, Hood and Marsh, 2010). This dual-focused educational approach fosters contextualized language acquisition, where students develop linguistic skills alongside their understanding of specialized terminology and concepts. CLIL is particularly effective in preparing learners for academic and professional environments where English is the medium of instruction or communication. On the other hand, GE focuses on teaching the foundational skills of the language, such as vocabulary, reading, writing, listening, speaking and grammar, without necessarily linking these abilities to specific subject areas (Richards and Rodgers, 2014). The aim of GE is to develop broad communi-

cative competence for a variety of everyday and academic situations. Therefore, one of the main strengths of GE in higher education is its affordability, as undergraduate students from different majors join the same class. GE allows a single language teacher to cover the shared language learning contents of a diverse group. By consolidating students into mixed-major groups, GE ensures that more students develop foundational English skills without requiring specialized resources for each academic discipline.

The role of English in Pharmaceutical Biological Chemistry training

This paper draws on data retrieved from a multiple case study investigating how a sample of Pharmaceutical Biological Chemistry (PBCh) students with no formal English instruction developed a type of academic literacy in English (Gómez-Pezuela, 2021). Subjects were undergraduate students of the Autonomous Metropolitan University whose academic training focused entirely on PBCh without any type of English language instruction. Consequently, the study's approach diverges from the framework presented in this paper, which targets the use of AI to comprehend specialized academic text in English as part of the activities of a language class. Notwithstanding this difference, findings provide significant insight into the challenges PBCh students face when reading academic texts in English. This data informs the discussion of the possible ways of leveraging AI to enhance English learning through the reading of PBCh texts.

The referred case study (Gómez-Pezuela, 2021) includes information regarding the demand of consulting texts in English from the viewpoints of students, teachers and the major coordinator of the same PBCh community. This study identifies the types of texts commonly consulted by PBCh students as well as the training activities in which the extracted information is applied, such as research, lab work, and academic discussions. These descriptions shed light on the demands placed on students to extract relevant information as they read in English not to learn and practice it, but to apply the data in training activities. Taking into account these dynamics helps to contextualize how AI might support language learners to develop reading comprehension proactively. By scaffolding the comprehension process and addressing specific linguistic and content-related topics, AI tools could help PBCh students to deal with academic texts.

PBCh students frequently engage with high-level academic texts such as research protocols, drug production manuals, textbooks, and scientific journals. This is essential

for their field of study, which demands a precise understanding of complex biochemical and pharmaceutical concepts. In this regard, a significant issue arises as many of these resources are published only in English, limiting accessibility for students who have not developed language command. The lack of equivalent bibliography in Spanish evidences the need for effective language comprehension to ensure PBCh academic and professional development.

It is worth highlighting that undergraduate students enrolled in English classes often demonstrate motivation to learn the language as it aligns with current academic and professional needs. Unlike earlier educational stages, when learning English might have felt detached from their interests, these students are now aware of the benefits that proficiency in English brings to them. This perception provides a better foundation for sustained study. Taking advantage of this drive, teachers can encourage students to continue with the long-term learning process, even amidst the demands of their professional studies.

In conclusion, if English holds an important role in the field of PBCh and the language courses offered are primarily focused on GE, it becomes essential to integrate useful resources into the learning process. Therefore, since undergraduate students are already using AI tools, then it is better for us to be aware of their strengths and weaknesses to incorporate them critically into the learning process.

Methodology

In this section, a selection of AI applications is reviewed to illustrate how this technology could be incorporated into English classes to support PBCh students in enhancing reading comprehension. These apps were chosen to exemplify possible uses that align with the students' field. These tools cover the practice of academic vocabulary found in authentic reading materials as well as resources to comprehend specialized texts. By integrating such inputs to GE classes, students may maintain or increase motivation since contents are linked to their major.

Given the above, three types of AI tools are not considered. First, general English adaptive tools like Duolingo or Babbel are not included since they rely on decontextualized drills and do not employ authentic and specialized texts. Besides, contents are based on cumulative grammar exercises, serving as a simple practice extension. Second, translation platforms such as Google translator or DeepL are omitted. The goal of the English classroom is developing communicative skills in this language rather than refining translation skills. Then, the AI applications selected here comprise ac-

tivities in English as those actually done within the BPCH context. Finally, generative models like ChatGPT or Gemini are also omitted because they are already widely popular for undergraduate students. Besides, students sometimes consider that these products cover all the possibilities offered by AI. Becoming acquainted with other tools can even illustrate new ways of formulating queries using the options already known.

AI tools relevant to comprehension of academic texts

In this paper, AI applications designed for the management of written academic texts are examined, with a focus on the aforementioned need to enhance two core components of reading in English for academic tasks: the contextualization of specialized vocabulary based on a particular field of study and the strategic operations of summarizing and paraphrasing complex ideas. These priorities are determined by the cognitive and linguistic demands inherent to academic reading, in which discipline-specific lexicon and information synthesis are recognized as interdependent challenges.

According to Grabe, there are some key components of reading that significantly enhance comprehension abilities, particularly when reading L2 academic texts (2009). In particular, vocabulary recognition, syntactic knowledge, integration of reading strategies, and discourse pattern recognition stand out as central elements in supporting a deeper understanding of texts. In this sense, vocabulary knowledge permits decoding and interpreting meaning; syntactic knowledge helps readers parse sentence structures; reading strategies enable them to approach texts more efficiently and discourse knowledge allows for the recognition of coherence to ease the use of previous knowledge (Grabe, 2009, pp. 109-128).

AI tools presented below allow paraphrasing parts or entire texts into simpler versions, synthesizing information, and contextualizing terms or concepts. This decision was made to offer target support that can be integrated into the GE classroom as they are all-purpose research areas. Nevertheless, these AI tools can be set up to the specific academic and professional focus of the students, thus it enhances their relevance and application in the PBCh learning environment. 2

Enhancing vocabulary understanding and specialized terminology explanation

Since the last century, English has become the dominant language for science, technology, and industry worldwide, leading to an exceptional growth of specialized terms, concepts,

and definitions in this language (Flowerdew and Peacock, 2001). Given their vocational training, language teachers often develop strategies to help contextualize words and facilitate comprehension; however, this does not mean they are free from limitations when addressing specialized texts in the students' professional fields. In this context, the support offered by certain AI applications designed to assist with understanding specific terminology proves to be highly useful. They enable both teachers and students to bridge the gap between general English proficiency and the demands of technical or professional language (Swales, 2004, pp- 32-57).

In this respect, the app Quizlet3 contains practice activities that support the development of specialized vocabulary. For instance, it allows users to create personalized flashcards tailored to academic vocabulary, enabling them to build their own corpus relevant to their academic fields. The app also provides access to specialized topics, and users can join specific area groups to enhance their learning. Additionally, users have the option to upload journal articles or textbook excerpts, from which queries can be generated based on the content. These activities not only promote language development but also facilitate subject-specific learning. Similar to Wikipedia's peer-review model, this application allows users to clarify or correct the formulated queries, fostering collaborative learning and ensuring accuracy in content comprehension.

After exploring this application, we discovered a particularly resourceful feature that enhances both comprehension and practical application of specialized content. For example, when working with the text "Toxicology and Immunotoxicology of Mercury: A Comparative Review in Fish and Humans" (Sweet and Zelikoff, 2010), the app provides practical scenarios to apply the acquired information. In this case, it presents a medical situation involving a patient showing signs of intoxication. The app user can engage with a series of multiple-choice questions related to appropriate drug treatments, encouraging them to analyze and apply their understanding. Each answer includes feedback to clarify the correct choice, directly referencing the related text.

After exploring this application, we discovered a particularly resourceful feature that enhances both comprehension and practical application of specialized content. For example, when working with the text "Toxicology and Immunotoxicology of Mercury: A Comparative Review in Fish and Humans" (Sweet and Zelikoff, 2010), the app provides practical scenarios to apply the acquired information. In this case, it presents a medical situation involving a patient showing signs of intoxication. The app user can

engage with a series of multiple-choice questions related to appropriate drug treatments, encouraging them to analyze and apply their understanding. Each answer includes feedback to clarify the correct choice, directly referencing the related text.

Text summarization

In general terms, professional training is characterized by the challenge of assimilating dense information and performing complex learning activities, such as reading specialized texts, preparing oral expositions, and developing writing skills to present academic work. All majors have their particulars, while some programs adhere to fixed schedules, others do not. In the case of the PBCh bachelor's degree, students often spend long hours in the laboratory performing practical tasks. For instance, preparing a solution involves following a series of precise phases, where even a minor error can compromise the entire process. If one step is performed incorrectly, students must repeat the procedure from the beginning, identify their mistake to learn the correct technique. As documented, once laboratory work is completed, PBCh students must still engage with English texts to complete additional assignments (Gomez-Pezuela, 2021).

Coupled with the heavy workload, many PBCh students face significant challenges when reading academic texts in English. This demanding task often leads students to seek desperate alternatives, such as relying on real-time translation. This despite the fact that students are aware of the limitations of such tools, as they frequently encounter issues like unreliable or inaccurate translations that hinder comprehension. In light of this, it becomes significant for students to explore more effective options that could simplify the reading process. Familiarizing themselves with reliable applications or tools designed for specialized vocabulary and academic support would not only address these challenges but also enhance their overall learning experience.

An alternative for synthesizing texts is Wordtune Read,⁴ an AI tool designed to ease reading through text simplification. This app allows users to drag files or paste text, organizing the information to identify main ideas, summarize content, or list key topics. It features a split-screen display: on one side, the original text is shown with key information highlighted, while on the other side, that tinted information is presented in a summarized form. It is important to underline that the app does not translate the text. For those who struggle with reading challenging materials, the tool serves as a support to develop understanding gradually.

At this point, it is necessary to consider that the referred apps include free versions with limited access either in their functions or the number of queries. The purchase of full access versions offers different payment options depending on the contract period. It means that while some students may afford them entirely, others may not. Similar to smartphones, where the latest version is quickly released for purchase, AI applications follow marketing strategies. As products on sale, their features are often overblown, creating the feeling that with buying the license, users will solve comprehension struggles.

[W]ords are almost never learned on a reader's first encounter with the word, no matter how intensive this is. In fact, the path from understanding a word's meaning to learning a major meaning of a word, and then learning many aspects of a word's meaning and use, is a long learning process that takes time. In a similar way, learning facts, concepts, and strategies in ways that allow them to be used without effort is a long, incremental process. Understanding something for the first time is not very far along the path to effortless use of that knowledge or skill. (Grabe, 2009, p. 17)

To understand the cognitive processes that enable learning through reading, many theorists have categorized them into lower-level and higher-level components. It is important to note that these terms do not necessarily reflect their level of difficulty but rather the type of memory they engage: working memory or long-term-memory. Working memory involves functions such as word recognition, syntactic parsing, and semantic encoding. In contrast, long-term memory facilitates the reader's ability to gain a general understanding of complete texts and to build a network of ideas in direct response to the written being read. The integration of these processes does not happen immediately. Any reader who analyzes what is required to retain written information and relate it to prior knowledge can appreciate the complexity of learning through reading.

Advocates of the ACT-R theory suggest that many cognitive processes contributing to automaticity are likely transferable when reading in another language. Consequently, when a person has learned to read in their first language, their brain has already developed significant skill and must then shift its focus to recognizing orthographic, phonological, and morphological features of the second language (Grabe, 2009). As a result, the cognitive process-

es involved in storing, connecting and using written input change when reading in another language. This difference provides context for Koda's argument:

Unlike first language reading, second language reading involves two languages. The dual-language involvement implies continual interactions between the two languages as well as incessant adjustments in accommodating the disparate demands each language imposes. For this reason, L2 reading is cross-linguistic and, thus, inherently more complex than L1 reading. (Koda, 2007, p. 1)

Along with the differentiation of cognitive processes involved in reading in another language, we must also take into account the Language Threshold Hypothesis framed by Alderson (1984). This hypothesis sustains that L2 readers require developing a language threshold first to transfer the automaticity reached in L1. Nevertheless, when observing adults developing literacy, both reading skills and language proficiency turn out to be a dual system for comprehension processes.

The idea that AI echoes human intelligence has raised many doubts. As the experience of AI expands, some examinations reveal that certain technological limitations, once thought to be overcome, continue. In this context, the discussion on the true scope of AI led by Noam Chomsky, Ian Roberts and Jeffrey Watumull in 2023 is a cornerstone for framing AI within its proper dimensions. In a brief journal article, these theoreticians acknowledge that though AI can solve some problems, it operates exactly in the opposite way than the human mind.

While AI draws upon patterns from huge amounts of information, the human mind develops thinking and thus intelligence from a limited number of language resources. The key point of this feature is that AI relates algorithms with what is or could be possible. It means that AI describes or even foresees data but, until now, it cannot refer to what is not possible. According to Chomsky, the capacity of distinguishing the possible from the impossible is a simple function a two-year-old child can better perform than AI.

Results

Due to the recent massive incorporation of AI applications, today's undergraduate students represent a sandwich generation, positioned between traditional and AI-driven approaches to academic work. These students have witnessed and participated in the transformative changes brought

about by AI in the way information is processed. Unlike previous generations who rely on conventional reading in English for academic purposes strategies, and future ones who may grow up fully immersed in AI applications use, this group is navigating a hybrid space. Thus, the irruption of AI in academic tasks challenges both students and teachers. This dual perspective highlights the importance of conciliating the integration of AI into the English classroom from an analytical perspective.

Being informed of the complex cognitive process involved in learning, it is necessary to recognize that the immediacy to information does not guarantee its assimilation. As it was exposed, developing L2 reading comprehension strategies is not simply a matter of quantity but rather of combining elaborated components. Much like a clockwork mechanism, the coordination of gears is essential: accelerating some elements can disrupt, rather than enhance the operation. This intricacy clearly shows the importance of balancing the human cognitive demands to ensure meaningful learning.

While challenges posed by AI for undergraduate students are significant, for their teachers, these demands are even greater. AI represents a continual evolution not only in the content and methods of data management, but also in the skills required to cope with this panorama. For language learning communities, the integration of AI requires adapting to new ways of processing information, responding to the immediacy of information, and redefining the very concept of assimilating knowledge. Teachers must stay informed of these technological advances and develop teaching strategies to guide students through such changes in the best possible way. If technological advancements in communication had already progressed at a rapid pace in recent decades, we must acknowledge that AI tools are unprecedented. The emergence of AI in human communication marks a turning point, making it essential to analyze the implications of its use in higher education, including the teaching of English.

Conclusion

In this documentary research, the interplay between the dominant use of English in academia and the challenges faced by undergraduate students, particularly those in PBCh, has been explored. The prevalent reliance on GE classes at public universities, which often falls short in addressing the specialized needs of these students, has also been examined. To address these challenges, the potential of some AI tools to support students in overcoming barriers, has been studied, as well. Nevertheless, the discussion outlined exhibits key

limitations and drawbacks associated with the implementation of AI in this context. Hence, possible future directions of AI in academic settings were considered, emphasizing the need for seeking a balance between the cognitive process the human mind requires to assimilate information and the need for the immediacy of its use.

As it has been elucidated, students attending English language courses frequently encounter a marked gap between the contents covered in class, and the practical use of English required for their professional training. While in the language courses, students learn basic language structures in a cumulative and gradual way, the specific terminology and contextual application needed for professional tasks, such as comprehending scientific articles, are frequently excluded. Thus, a better understanding of what AI encompasses, and the way it can be incorporated in the English classroom will definitely entice students to use these tools in their favor. In other words, since undergraduate students are already using AI tools, the convenience to acknowledge their strengths and weaknesses to incorporate them wisely into the learning process, must be pointed out.

Future directions of AI to enhance reading comprehension in a second language hold great promise, yet the full extent of their impact remains uncertain. As AI evolves, it seems to be reachable by the development of even more sophisticated models. Therefore, it is still too early to predict how these tools will influence the cognitive process underlying language acquisition. Complexities of memory, attention and problem solving involved in learning a language are not fully understood. The interaction between AI and cognitive mechanisms of second language learning represents a challenge difficult to measure.

Despite the uncertainties that AI entails, its presence in higher education has become undeniable. There is no room for a preference dilemma. As language teachers, the question is no longer whether we like it or not, but rather how we adapt to it and what actions we take to incorporate it into the classroom. In this context, educators must focus on understanding how to leverage AI effectively to enrich proven teaching models. The challenge lies not in rejecting AI, but to critically integrate it to enhance learning outcomes. ■

Referencias

- Alderson, C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In C. Alderson & H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1–24). Longman.
- Alshumaimeri, Y., & Alshememry, A. (2024). The extent of AI applications in EFL learning and teaching. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 653–663. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=10272618>
- Anderson, J. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35–44. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.35>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023, March 8). The false promise of ChatGPT. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8–24). Cambridge University Press.
- Gómez-Pezuela Reyes, M. (2021). *Reading in English for academic purposes outside the language class: A social and situated academic literacy* (Doctoral dissertation). University of Southampton. <https://eprints.soton.ac.uk/451732/>
- Gómez-Pezuela, M., Garduño, J., Sokolova, A., & Mercáu, M. (2022). La lectura en inglés con propósitos académicos por parte de lectores no convencionales. *RIIED*, 4(6), 73–83. <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/62>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N., & Shannon, C. (2006). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 27(4), 12–14. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>

- Peng, J., & Han, K. (2021). Survey of pre-trained models for natural language processing. In 2021 International Conference on Electronic Communications, Internet of Things and Big Data (pp. 277–280). IEEE. 10.1109/ICEIB53692.2021.9686420
- Rebolledo, R., & Gonzalez, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI-language learning tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(1). 10.18535/ijsshi/v10i01.02
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp. 1–44). Routledge.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Sweet, L., & Zelikoff, J. (2010). Toxicology and immunotoxicology of mercury: A comparative review in fish and humans. *Journal of Toxicology and Environmental Health*, 4(2), 161–205. 10.1080/109374001300339809
- Waleed, T., & Moqbel, R. (2024). Exploring EFL learners' perspectives on using AI tools and their impacts in reading instruction: An exploratory study. *Arab World English Journal*, 10, 160–171. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call10.11>

EL TÁNDEM VIRTUAL COMO ESTRATEGIA EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

■ **Dan Isaí Serrato Salazar**

Universidad Autónoma de Nuevo León

<https://orcid.org/0000-0002-3359-7654>

dan.serratoslz@uanl.edu.mx

Recibido: 12 de marzo de 2025

Aceptado: 9 de junio de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Serrato Salazar, D. I. (2025). El tándem virtual como estrategia en la autorregulación del aprendizaje del inglés. *Lenguas en Contexto*, 16(1), 24-37.

Resumen

En este estudio se presentan los resultados derivados del uso de un tándem académico virtual español-inglés como estrategia innovadora para mejorar la autorregulación del aprendizaje de estudiantes mexicanos. Esta investigación es de enfoque mixto con un diseño cuasi-experimental y longitudinal. La muestra se conformó por 12 estudiantes universitarios en México aprendiendo inglés B1 nivel de acuerdo con el Marco común Europeo de referencia y 12 estudiantes en Inglaterra aprendiendo español B1, quienes interactuaron en un tándem español-inglés. La autorregulación del aprendizaje se evaluó bajo el modelo teórico propuesto por Zimmerman y Moylan (2009), ya que es el modelo más extendido en la literatura científica en el ámbito de la psicología educacional (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Para la recopilación de datos se utilizó un cuestionario en línea, grupos focales, notas de campo y videograbación. El tándem académico virtual resultó ser una estrategia eficaz e innovadora para mejorar la autorregulación de los estudiantes de lenguas extranjeras en un contexto académico, ya que los participantes mejoraron sus procesos de autorregulación, redujeron su nerviosismo y aumentaron su seguridad y motivación para comunicarse en la lengua meta.

Palabras clave: tándem, autorregulación, aprendizaje de idiomas

Abstract

This study presents the results derived from the evaluation of the use of a Spanish-English virtual academic tandem as an innovative strategy to improve the self-regulation of learning in Mexican students. This research has a mixed approach with a quasi-experimental and longitudinal design. The sample consisted of 12 university students in Mexico learning English B1 according to the Common European Framework of reference and 12 students in England learning Spanish B1, who interacted in a Spanish-English tandem. Learning self-regulation was evaluated under the theoretical model proposed by Zimmerman and Moylan (2009), as it is the most widely used model in scientific literature in the field of educational psychology (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Data collection included an online questionnaire, focus groups, field notes, and video recordings. The

virtual academic tandem proved to be an effective and innovative strategy to improve the self-regulation of foreign language students in an academic context, as participants improved their self-regulation processes, reduced their nervousness, and increased their confidence and motivation to communicate in the target language. In addition, this project strengthens inter-institutional relations at an international level.

Keywords: *tandem, self-regulation, language learning*

Introducción

La habilidad para comunicarse en el idioma inglés se ha convertido en un factor preponderante para el desarrollo de los países. El inglés es el idioma extranjero más comúnmente estudiado en el mundo (Rodríguez et al., 2022). En América Latina se ha ido incrementando el interés por el aprendizaje del inglés, lo cual resulta evidente, dada la emergencia de políticas nacionales y programas educativos relacionados (Cárdenas y Soto, 2022). Según lo establece el Modelo Educativo de la UANL (2020) en sus ejes transversales, el estudiante universitario debe desarrollar habilidades sociales y de comunicación utilizando lenguas extranjeras y realizando estudios en el área internacional para interactuar con sus pares en el exterior, participando en programas de intercambio internacional. Cada vez más, nuestro país necesita mejorar su nivel de competencia para realizar intercambios con otros países en los ámbitos educativo, deportivo, cultural, social, político, tecnológico y económico.

El presente estudio se realizó dentro de la carrera de Ciencias del Lenguaje donde se imparten cuatro cursos de inglés correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2 de acuerdo con el Consejo de Europa (2002). Estas clases son presenciales y los grupos cuentan con alrededor de 30 alumnos cada uno. En su mayoría, los alumnos que toman estos cursos comienzan con el nivel principiante A1, y tienen conocimiento básico del idioma. Algunas de las estrategias utilizadas entre estudiantes dentro de clase son los juegos de roles, conversaciones, debates, dramatizaciones, exposiciones y canciones principalmente enfocadas en la mejora del uso gramatical. Las estrategias no incorporan interacciones auténticas con nativos angloparlantes, ni un acercamiento auténtico a la realidad cultural actual. Tampoco hay una estrategia clara para que el alumnado desarrolle su capacidad de autorregular su aprendizaje de una lengua extranjera haciendo uso de recursos tecnológicos.

Como estrategia didáctica innovadora, se implementa un tándem académico virtual para que el alumnado tenga un acercamiento real a la cultura de países anglopar-

lantes por medio de una metodología didáctica que promueva las estrategias de autorregulación del aprendizaje haciendo uso de la tecnología. A partir de lo anterior, surge la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuál es la efectividad de un tándem académico virtual para mejorar el aprendizaje autorregulado de estudiantes de inglés como lengua extranjera? Derivado de esta pregunta, se plantea el objetivo de analizar la efectividad del uso de un tándem académico virtual para mejorar el aprendizaje autorregulado de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Antecedentes

En los siguientes estudios de índole nacional e internacional se muestran los diferentes esfuerzos que denotan la importancia del aprendizaje del inglés haciendo uso de recursos tecnológicos para desarrollar la autorregulación de los aprendizajes.

En su estudio Zheng et al. (2016), se centran en el impacto del uso de un programa autorregulado móvil en la educación superior con el fin de mejorar las habilidades de aprendizaje autorreguladas. Este estudio fue un experimento con 60 estudiantes de primer año. Se dividieron en dos grupos: uno era el grupo de control y el otro el grupo de experimento. A ambos grupos se les pidió que leyeran cuatro pasajes de lectura. El grupo de control trabajó de manera convencional mientras que el grupo experimental utilizó el sistema móvil. Los participantes respondieron instrumentos enfocados en obtener datos sobre sus habilidades de aprendizaje autorregulado, la carga cognitiva, la aceptación de la tecnología y su conocimiento del idioma inglés. Después del experimento y el análisis de los cuestionarios, los investigadores llegaron a la conclusión de que el uso del sistema de aprendizaje autorregulado móvil ayudó a los estudiantes a mejorar sus estrategias de aprendizaje autorreguladas y, como consecuencia, a tener un mejor rendimiento académico.

Por otra parte, Moreno et al. (2015) identificaron que las personas tienen la capacidad de crear sus propias formas de aprendizaje. El tema principal de su estudio fue proporcionar una base teórica y dar algunas sugerencias sobre autorregulación para promover la motivación en las clases de inglés con estudiantes de diferentes especialidades. El estudio se centró en 60 participantes a quienes se les aplicó un cuestionario con ítems relacionados con las preferencias motivacionales de los estudiantes en una clase de inglés. Después de analizar los cuestionarios utilizando el programa SPSS, Moreno et al. (2015) concluyeron que los motivos y creencias sobre el tema se reflejan en el rendi-

miento académico. Los estudiantes con mayor rendimiento lo atribuyen a sus propios esfuerzos, y también son quienes establecen sus propios objetivos de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes de bajo rendimiento atribuyen sus fallas a los maestros y la dificultad de tareas; sus objetivos se basan en el puntaje final y los juicios sociales.

La gestión del tiempo también es importante como parte de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Zambrano et al. (2021) analizaron la planificación y uso del tiempo académico asincrónico de estudiantes universitarios de carreras del área de educación, psicología e ingeniería. Participaron 73 estudiantes que pertenecen al 15% de los mejores promedios de nota de su grupo en condiciones de pandemia COVID-19. Registraron semanalmente la planificación del estudio de sus estudiantes respecto de las variables de: propósito del estudio, actividad de estudio, asignaturas que estudia y uso del tiempo semanal asincrónico. Posterior al análisis de datos, los autores encontraron que las actividades de estudio que predominan son: lectura, elaboración de información y organización de información y que se dedica poco tiempo para la preparación del estudio y poca autorregulación en la etapa de disposición al estudio. Los autores recomiendan a los docentes orientar el trabajo online hacia la inclusión de estrategias de evaluación formativa, planificación y gestión del tiempo.

En su estudio, Ortiz (2024) analizó el impacto del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el desarrollo de la competencia oral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. En la investigación participaron estudiantes del tercer año de la carrera de inglés de diferentes niveles de aprendizaje. Siguió un enfoque mixto, combinando encuestas, entrevistas, grupo focal y observaciones en el aula, en relación con el uso de las TIC. Posterior al análisis de sus resultados, la investigadora encontró que el uso de nuevas aplicaciones multimedia educativas ha sido efectivo para mejorar a fonética y pronunciación del inglés. También los docentes observaron mayor motivación y participación de los estudiantes en las actividades orales. A partir de esos hallazgos, se concluye que la integración de las TIC impacta positivamente en la mejora de la competencia oral, debido a que brindan formatos de aprendizaje interactivos y motivadores para practicar y mejorar sus habilidades comunicativas de manera más efectiva. Por su parte, Antonio y Carrión (2023) analizaron diversas investigaciones sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje del inglés. Los documentos analizados

confirmaron un progreso en el campo de la enseñanza del inglés cuando se hace uso de las tecnologías a nivel. Realizaron una revisión sistemática con un diseño cualitativo de tipo documental de 30 investigaciones publicadas cuyas categorías fueron: uso de las TIC, enseñanza-aprendizaje de lenguas y aplicaciones digitales. Organizaron los documentos seleccionados por país, TIC implementadas, resultados, hallazgos, y recomendaciones. Los resultados destacan reportes positivos sobre la implementación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; así como beneficios que estas herramientas producen en la motivación, las habilidades lingüísticas oral y escrita, y en la autonomía de los estudiantes.

Por otra parte, Santana-Quintana (2024) identificó que la dimensión afectiva puede resultar un factor que facilite u obstaculice el proceso de aprendizaje de un idioma. En su estudio de tipo cuantitativo/cualitativo, participaron 170 estudiantes. Su objetivo principal fue el analizar si las estrategias afectivas de aprendizaje para las lenguas como efecto motivacional influyen en la adquisición de idiomas. Para la recogida de los datos, utilizó la versión española de 7.0 (ESL/ EFL) "Inventario de estrategias para el aprendizaje" con 50 ítems que se clasifican en dos grandes grupos y que circunscriben y analizan ambos tipos de estrategias: directas e indirectas que redundan en estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, efectivas y sociales. Concluyó con que los docentes deben fomentar diferentes estrategias de aprendizaje, incluidas las afectivas para facilitar el autoaprendizaje y el efecto motivacional en el aprendizaje de un idioma.

En el Modelo Educativo en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) se pone de manifiesto que la enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo. Este Modelo Educativo establece que aprender un idioma extranjero es una habilidad para la vida. Tiene como objetivo que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento (SEP, 2017). De manera particular, diferentes organizaciones gubernamentales que destacan la importancia de aprender inglés han implementado estrategias específicas como la autorregulación para el incremento de las habilidades comunicativas. Sin embargo, aunque la enseñanza del idioma inglés se ha vuelto obligatoria en los diferentes niveles educativos, hoy en día, no existe una manera oficial de evaluar los resultados del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (Ramírez et al. 2017).

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés en México se ha convertido en un medio principal de comunicación dentro de las competencias que todos los estudiantes universitarios deberían desarrollar (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2017). A pesar de los esfuerzos realizados, los resultados del EF English Proficiency Index (2024) muestran que México se ubica en el lugar ochenta y siete de ciento dieciséis países evaluados. Este puntaje coloca al país en un nivel de aptitud bajo. Lo anterior se presenta aun y cuando la proporción del gasto en educación se encuentra entre las más altas de América Latina.

Como se puede reflejar en los antecedentes, el aprendizaje del idioma inglés tiene un impacto sustancial para el desarrollo de un país y las instituciones educativas han hecho eco a esta necesidad de formación. Aunque se han hecho diferentes proyectos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, se puede observar la falta de actualización en las metodologías de enseñanza para promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje haciendo uso de recursos tecnológicos para tener acercamientos reales con angloparlantes.

Marco Teórico

¿Qué es el aprendizaje autorregulado?

La autorregulación de los aprendizajes en un estudiante es el proceso de pensamientos autogenerados en los campos cognitivos, socioafectivos y motivacionales con la intención de alcanzar objetivos de aprendizajes particulares (Zimmerman, 2000; Zimmerman y Moylan, 2009). Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva socio-cognitiva basada en los trabajos de Albert Bandura como el proceso en el cual el estudiante construye de manera activa el aprendizaje seleccionando las metas que desea alcanzar, el contexto, monitorea el aprendizaje, regula su cognición, motivación y conducta.

Los estudios enfocados a la autorregulación dentro del campo educativo surgieron a finales de los años 70 y se fueron consolidando teorías a mediados de los

80. Estas buscaban determinar el impacto de los procesos tales como el establecimiento de metas, aprendizaje de estrategias, autoeficacia, autoinstrucción, y autocontrol en el aprendizaje (Zimmerman, 2001). Existen diferentes modelos teóricos en torno al aprendizaje autorregulado. Para este estudio se describe el del modelo de Zimmerman.

Zimmerman y Moylan (2009) describen las tres fases con sus variables correspondientes como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases y procesos de autorregulación basado en el modelo de Zimmerman y Moylan (2009)

Planeación	
Análisis de la tarea	Creencias auto-motivadoras
Establecimiento de objetivos Planificación estratégica	Auto-eficacia Expectativas de resultado Interés/Valor de la tarea Orientación a metas
Ejecución	
Auto-control	Auto-observación
Estrategias específicas de la tarea Auto-instrucciones Creación de imágenes Gestión del tiempo Control de entorno del trabajo Búsqueda de ayuda Incentivar el interés Auto-consecuencias	Monitorización metacognitiva Auto-registro
Auto-reflexión	
Auto-juicio	Auto-reacción
Auto-evaluación Atribución casual	Auto-satisfacción/afecto Ineficiencia adaptiva/defensiva

La primera fase, denominada planificación, se compone por dos principales categorías: el análisis de la tarea y de las creencias auto-motivadoras. Dentro del análisis de la tarea se deben establecer los objetivos a alcanzar y realizar una planificación estratégica. Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje establecen objetivos de tal manera que realizan esfuerzos y utilizan recursos personales con tal de conseguirlos (Bandura, 2012).

Los objetivos se pueden orientar en tres direcciones: (1) para mejorar sus conocimientos y habilidades, (2) para obtener buenos resultados en las tareas y (3) para obtener reconocimiento social, ya sea de maestros, padres, amigos, entre otros (Covarrubias et al., 2019). Dentro del análisis de la tarea se debe realizar una planeación estratégica. Esta se enfoca en la selección de estrategias de aprendizaje o de métodos que le permitan alcanzar los objetivos esperados.

Para las creencias auto-motivadoras se distinguen cinco variables: 1) la autoeficacia, 2) las expectativas de resultado, 3) el valor de la tarea, 4) el interés y 5) la orientación hacia las metas. Las cinco variables son de carácter individual, ayudan a generar la motivación necesaria para alcanzar los objetivos trazados y deben estar vinculadas a la planificación estratégica. Moreno (2017) define la automotivación como la capacidad de buscar razones para realizar lo que hay que hacer sin ser obligados, de manera que uno mismo encuentre las razones, impulso, entusiasmo para realizar una tarea.

Durante la segunda fase, denominada de ejecución, se encuentran dos procesos: 1) el auto-control y 2) la auto-observación. Dentro de estos dos procesos se utilizan estrategias de tipo metacognitivo y motivacional para mantener la concentración y el interés por alcanzar un aprendizaje (Zambrano et al., 2018). Para las estrategias de auto-control Zimmerman y Moylan (2009) refieren al uso de la autoinstrucción, imágenes, gestión del tiempo, estructuración ambiental, métodos de búsqueda de ayuda, incentivos de interés y consecuencias personales. Por otro lado, el auto-control motivacional se refiere a incentivar el interés, por ejemplo, usando mensajes de recuerdo sobre la meta.

Dentro de la auto-observación se encuentra el monitoreo metacognitivo y el auto-registro. Las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a planificar, supervisar y regular sus estrategias cognitivas tales como la repetición, organización y elaboración (Suárez, Fernández, Rubio & Zamora, 2016). Dentro del monitoreo metacognitivo se da seguimiento mental informal de los procesos y resultados del desempeño y su efectividad en la producción de aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2009).

El autorregistro implica llevar un control formal de procesos o resultados de aprendizaje. Estos pueden ser de forma gráfica donde se autorregistra lo referente a las condiciones que rodean un evento personal, registros de gestión del tiempo y otros factores. El proceso de autorregistro se centra en comparar lo que se hace con relación al modelo ideal de ejecución (Zambrano et al., 2018). Existen otros instrumentos que ayudan a que los sujetos registren sus procesos metacognitivos los cuales pueden ser de manera escrita u oral por medio de autoreportes, cuestionarios y entrevistas (Bonilla y Díaz, 2018).

En la tercera fase, denominada de autorreflexión, se realizan los procesos de auto-juicio y auto-reacción, los cuales interactúan entre sí. Para ejecutar el auto-juicio es primordial la auto-evaluación comparando el propio desempeño con diferentes estándares (Zimmerman y Mo-

ylan, 2009), en el proceso de auto-juicio el estudiante se autoevalúa y valora su propio trabajo. Para lo anterior, se deben considerar criterios de calidad que se deben establecer previo al trabajo, por ejemplo, criterios establecidos por un profesor para que los alumnos realicen una actividad (Zambrano, Albarrán & Salcedo, 2018).

Dentro del auto-juicio se realiza el proceso de atribuciones causales por parte de los estudiantes. Las atribuciones causales son las conductas de estudio donde se busca descubrir cuáles son las causas que auto-explican el éxito o fracaso en la actividad de aprendizaje (Barca-Lozano et al., 2019). Estas atribuciones son las creencias que originan los resultados personales ya sea por la capacidad, el esfuerzo y el uso de estrategias para alcanzar aprendizajes (Zimmerman y Moylan, 2009).

Por otra parte, el proceso de auto-reacción involucra la auto-satisfacción, afecto, e inferencias adaptativas o defensivas. La auto-satisfacción parte de las reacciones cognitivas y afectivas a los juicios de uno mismo (Zimmerman & Moylan 2009). Dentro de la auto-reacción, el estudiante puede tomar decisiones adaptativas, las cuales se caracterizan por motivar a participar en nuevos procesos de aprendizaje y continuar con el uso de una estrategia o modificarla. También, el estudiante puede tomar decisiones defensivas para evitar esfuerzos de aprendizaje que lo lleven a una futura insatisfacción. Las decisiones que se tomen afectarán los procesos futuros en los ciclos de aprendizaje.

Este modelo de Zimmerman y Moylan (2009) ha sido validado por diferentes investigadores, por ejemplo, DiBenedetto y Zimmerman (2010), quienes sometieron a proceso de validación el modelo. En su caso, analizaron a 51 estudiantes de secundaria donde encontraron que los estudiantes más avanzados eran quienes mostraron más uso de subprocessos (estrategias) del modelo de Zimmerman.

¿Qué es el tándem virtual de lenguas?

El término “tándem” se escuchó por primera vez en Alemania y Francia a finales de la década de 1960 cuando se estableció la Oficina de la Juventud Franco-Alemana donde el “aprendizaje en tándem” se daba entre jóvenes alemanes y jóvenes franceses quienes intercambiaban idiomas. El aprendizaje en tándem se incorporó en la universidad gracias a la creciente movilidad de los estudiantes entre las instituciones de educación superior y al creciente movimiento hacia la integración europea. Al comienzo de la década de los 80 se registraron establecimientos de asociaciones en tándem entre turistas y estudiantes universi-

tarios con diferentes idiomas nativos (Muller, Schneider & Wertenschlag, 1988). Con la llegada del internet, se facilitó la comunicación con otros países. Los tandems virtuales, o intercambios sincrónicos virtuales, ofrecieron oportunidades para que los estudiantes de idiomas practiquen sus habilidades comunicativas.

El concepto tandem aparece en los diccionarios como una bicicleta para dos personas que se sientan una tras otra, provista de pedales para ambos (Escribano y González, 2014). Aplicado al ambiente académico, un tandem se define como el encuentro entre dos personas que se apoyan mutuamente en el aprendizaje y la práctica de una lengua extranjera. Regularmente su práctica se efectúa en contextos informales, primordialmente con la intención de mejorar la comunicación y la fluidez verbal o escrita (Escribano y González, 2014). Particularmente en el uso de la interacción oral, el tandem se utiliza como una actividad realizada fuera del entorno académico, con el objetivo de conocer personas de otras culturas y practicar la lengua que se está aprendiendo.

Las interacciones virtuales permiten a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa oral y además se pueden usar para complementar los cursos tradicionales. Los participantes se benefician de la retroalimentación individual y practican sus habilidades lingüísticas. Pueden aprender la forma precisa de pronunciar y usar vocabulario (Wu y Maret, 2008), y también desarrollan diferentes habilidades sociales como la escucha activa (Griggio, 2018; Pomino & Gil-Salom, 2016; Resnik & Schallmoser, 2019; Wang-Szilas, Berger & Zhang, 2013).

Metodología

El método de investigación es de tipo mixto, dado que la problemática implica recuperar y analizar datos con diferentes recursos tanto cualitativos como cuantitativos (Creswell & Guetterman, 2019). Se tiene la finalidad de profundizar en las variables de estudio y alcanzar una perspectiva más amplia. El tipo de cuestionamientos para la recolección de datos requieren tanto de categorías cerradas como abiertas para permitir el surgimiento de nuevas interrogantes que arrojen información previamente no considerada pero sustancial para este estudio.

Se trata de un estudio de campo, realizado en un contexto natural. En este caso, un ambiente escolar, consistente de un curso de inglés. Se llevó a cabo en un nivel académico universitario tanto en México como en Inglaterra. La universidad en México es pública y se encuentra ubicada al norte del país, se utilizaron las instalaciones de esta universidad para llevar a cabo los tandems con los recursos necesarios para desempeñar esta investigación con fluidez.

Participantes

Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia intencional, ya que los participantes se seleccionaron debido a la facilidad de localizarlos y porque pertenecían a la población de interés (Otzen & Manterola, 2017). Se trabajó con un total de 12 estudiantes de una universidad pública ubicada en el noreste de México (ver Figura 1) de entre 18 y 20 años. En torno a los criterios de inclusión, se consideró a estudiantes que tuvieran nivel B1 en inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, regulares en su asistencia al curso de inglés, cómodos en el uso de la tecnología, mayores de edad, no repetidores de semestre. Se excluyeron a aquellos estudiantes que no contaban con disponibilidad de tiempo fuera de sus cursos curriculares y con problemas para que su voz fuera audible.

Figura 1. Participación México-Inglaterra durante la intervención



Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar datos:

Encuesta en línea: El instrumento realizado para este estudio es de elaboración propia con base en el modelo validado de Zimmerman y Moylan (2009). Cuenta con 28 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos, de nunca a muy frecuentemente. Se distinguen con precisión las dimensiones que integran teóricamente el modelo de la variable. Las tres dimensiones son la planeación, la ejecución y la auto-reflexión. El cuestionario se divide en diez ítems para la dimensión de planeación, diez ítems para la ejecución y ocho ítems para la evaluación. Previo a la implementación del instrumento, el cuestionario se sujetó a un proceso interinstitucional de juicio por expertos, el cual se administró a una pequeña muestra con la finalidad de probar su eficacia y pertinencia. Se hicieron ajustes en las instrucciones, se tomó el tiempo que se toma en contestar, y se decidió hacer la versión definitiva con la aplicación Google Forms de manera que se contestara en línea. Posterior a la recopilación de los datos, se procedió a codificarlos e insertarlos en una aplicación de análisis de datos de tipo estadístico.

Guía para grupos focales: Para los grupos focales se realizó un cuestionario semi-estructurado para recuperar la información concerniente a la autorregulación. Durante el grupo focal, también se realizaron preguntas basadas en las dimensiones de planeación, ejecución y auto-reflexión del modelo de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009).

Notas de campo. Durante la intervención se usó una guía con áreas en las cuales se centraron las notas. Estas áreas se enfocaron en recabar información referente al funcionamiento de los recursos tecnológicos, aprendizajes referentes a la cultura, interacción, obstáculos como problemas lingüísticos y cosas que no funcionaron durante la interacción.

Videograbación. Durante el tándem virtual vía Skype, se videograbó la interacción con equipos celulares de buena calidad de audio y video. Esta estrategia sirvió para comprender y observar actividades posteriores a la intervención (Creswell, 2014). Ayudó a captar comportamientos que no se registraron en las notas de campo tales como factores ambientales, expresivos y anímicos. Finalmente, y basándose en los videos, se realizaron transcripciones para facilitar el análisis de datos.

Procedimiento

El presente proyecto se divide en un estudio piloto, pre-test, tándem, post-test y análisis de datos y se describe a continuación.

Etapa 1. Tándem piloto. Se realizó primeramente un estudio piloto para revisar la logística y anticipar riesgos que pudieran afectar la intervención del tándem.

Etapa 2. Pre-test. Se aplicó el cuestionario en línea antes del tándem para evaluar la autorregulación. Los estudiantes recibieron vía correo electrónico la liga para tener acceso al cuestionario. También, se realizaron dos grupos focales integrados por seis participantes cada uno y así tener un tamaño estándar con la finalidad de recuperar más información de todos los participantes. En cada grupo hubo un maestro que fungió como moderador para facilitar a los participantes la expresión de sus opiniones, creencias y percepciones sobre los temas en cuestión.

Etapa 3. Tándem de intervención. Con la finalidad de que los estudiantes mejoraran su autorregulación en el aprendizaje de su lengua meta, se procedió a la intervención. El tándem virtual consistió en una interacción de 30 minutos entre los estudiantes de Inglaterra y México vía Skype. Los primeros 15 minutos se habló en inglés y los siguientes 15 minutos, en español. La hora de inicio fue a las 8:00 am (México) y 2:00 pm (Inglaterra). Los temas abordados fueron culturales, visitas a ambos países, vida estudiantil y otros emergentes. Los estudiantes de México ya tenían sus preguntas elaboradas con la finalidad de guiar las temáticas. Los temas estaban relacionados con los contenidos trabajados en el aula durante sus clases de inglés. El nivel de competencia de los estudiantes de acuerdo con el Marco Común Europeo era B1.

Etapa 4. Post-test. Posterior a la intervención se realizó el procedimiento igual al pre-test para recuperar la información requerida en los instrumentos referente a su experiencia en el tándem virtual.

Etapa 5. Análisis de datos. Para evaluar la autorregulación se requirió del programa SPSS para el análisis de datos cuantitativos. Primero, se utilizó la prueba Shapiro-Wilks debido a que se trabaja con una muestra menor a 30 encuestas. Con esta prueba se revisó la normalidad de los datos. Se estimó como nivel de confianza el 95%. Por lo anterior, si el P-valor es mayor a 0.05, se acepta que los datos vienen de una distribución normal. Dado que, de los 28 ítems, el P-valor de 16 de ellos fue menor que alfa (0.05) mientras los 12 ítems restantes fue mayor que alfa, se considera que su distribución no es normal. Considerando que la distribución de los datos no es normal, que los datos son ordinales y que la muestra es pequeña, se decidió usar pruebas no paramétricas.

Para obtener las diferencias de la preprueba y postprueba en cuanto a las tres fases de autorregulación (planeación, ejecución y evaluación) se obtuvieron las medias y las desviaciones estándar de cada fase y de la sumatoria de las fases. Con la T de Wilcoxon se calculó la significancia de la diferencia entre las muestras relacionadas.

La información cualitativa se transcribió, codificó y categorizó. Para el análisis se asignó a cada participante un identificador genérico compuesto por letras y números (ej. NCI, GF2), donde:

- NC = Notas de Campo
- GF = Grupo Focal
- 1,2,3... = Número de participante

Así, la identidad de cada participante se mantuvo anónima.

Se realizaron análisis temáticos de los grupos focales para evaluar la autorregulación de manera cualitativa antes y después de la intervención. Se utilizaron los comentarios de los participantes para ejemplificar información relevante de las notas de campo. Se analizaron las notas de campo tomadas durante la intervención por áreas temáticas. También la videograbación se utilizó para observar los comportamientos de acuerdo con las variables en cuestión.

Consideraciones éticas

Como parte de los principios éticos de esta investigación, el investigador informó de la finalidad de la investigación e invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria. Se aclaró que los participantes estaban en total libertad de detener su participación y de retirarse de la investigación sin penalización alguna en cualquier momento. Los participantes tienen derecho a ver los resultados de la investigación y también se invita a los estudiantes que no participan a ser parte de futuras intervenciones para que también gocen de los beneficios (Asociación Psicológica Americana [APA], 2010).

Se respetaron los derechos de todos los participantes quienes contaban con libertad para expresarse libremente con dignidad y fraternidad. Todos los participantes mexicanos consintieron en que se podrían mostrar imágenes de su persona siempre y cuando fueran utilizadas

con fines académicos. Además, se garantizó el anonimato de los nombres de los participantes y se pidió autorización para mencionar el nombre de la institución en procesos de divulgación.

Análisis de Resultados

Todos los datos proceden del mismo grupo de doce estudiantes de curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés.

Antes de participar en el tándem, los estudiantes reportaron un nivel alto de autorregulación en las tres fases (ver Tabla 2): planeación, ejecución y evaluación. Después del tándem se refleja un incremento en los puntajes. La fase de ejecución obtuvo la mayor diferencia entre la preprueba y postprueba en comparación con las fases de planeación y evaluación.

Tabla 2. Sumatoria de los ítems relacionados a cada fase de autorregulación

Fase de autorregulación	Pre-tratamiento	Post- tratamiento	Puntuación máxima
Planeación	41.17	42.83	50.00
Ejecución	46.00	51.17	70.00
Evaluación	31.17	33.50	40.00
Total	118.33	127.50	160.00

Nota. N=12.

Para calcular la significancia estadística de estas diferencias, se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (ver Tabla 3). Se obtuvo un valor de $Z = -2.397$ ($p = 0.017$). Dado que el valor de p es inferior al 0.05 de significancia, se interpreta que la diferencia entre los puntajes pre-post es estadísticamente significativa. También se calculó la significancia de cada fase. En la fase de la planeación se obtuvo un valor de $Z = -1.302$ ($p = .193$), lo cual no es estadísticamente significativo. La prueba de Wilcoxon para las otras dos fases (ejecución y evaluación) mostraron un valor P de .008 y 0.050 respectivamente los cuales son menor a 0.05, por lo que se considera que las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Tabla 3. Significancia entre las muestras relacionadas de autorregulación

Fase de autorregulación	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Valor Z	Valor P
Planeación	8	4	0	-1.302	0.193
Ejecución	2	9	1	- 2.670	0.008
Evaluación	4	7	1	- 1.962	0.050
Sumatoria de las tres fases	3	9	0	- 2.397	0.017

Si bien los alumnos ya contaban con algunas estrategias de autorregulación en las diferentes fases, el tándem les ayudó a mejorarlas.

La información obtenida de los grupos focales permitió complementar el significado de los datos observados en este análisis cuantitativo. En cuanto a la primera fase y previo al tándem, algunos participantes mencionaron que dentro de sus creencias auto-motivadoras se encontraba el tener nerviosismo e inseguridad al comunicarse en inglés de manera oral con otras personas: “Pues yo en mi caso me siento nervioso y peor ya conforme sigo hablando.” [GF9]. También señalaron estrategias para mejorar su inglés tales como: ver películas con subtítulos, escuchar canciones en inglés con acento británico y practicar durante la clase con sus compañeros, quienes no son nativos: “Yo escucho canciones y trato de repetirlas, me grabo, y luego ya me escucho para luego ya ver la diferencia entre cómo pronuncia el cantante o como cuando ves series [y notas] cómo pronuncian las palabras y cómo lo pronuncio yo” [GF4].

En relación con la fase de la planeación, los estudiantes manifestaron que el tándem mejoró su capacidad de autorregulación. Los estudiantes se sintieron más autoeficaces, redujeron su nerviosismo al expresarse en inglés y se sintieron más seguros:

- “El año pasado fui a Cancún... Intenté hablar con una chava [palabra coloquial para muchacha] en inglés, pero me dio mucho nervio. Después que hicimos el tándem, fui a Estados Unidos y hablé con un cajero en inglés y se me hizo más fácil [comunicarme].” [GF12].

- “Me siento un poco más segura, si ya me entendió alguien en el tándem y, aunque hubo algunas fallas que puedo mejorar, pues es posible.” [GF9].

- “Te ayuda demasiado en tu confianza porque es como que ya hablé con este nativo y sí me entendió; entonces creo que si sigo hablando con más personas [nativas], me van a entender mejor.” [GF1].

Posterior al tándem algunos participantes comentaron que es mejor plantear estrategias que involucren practicar el idioma con nativos: “Es mejor practicar con alguien que lo habla todos los días que con los mismos compañeros que literal sólo lo hablamos en clase.” [GF7].

En relación con la fase de ejecución, antes de la intervención algunos de los participantes mencionaron que, aunque establecen momentos para practicar inglés, les era muy difícil cumplirlos:

- “Lo fijo, pero no lo sigo.” [GF2].
- “Sí he querido ponerme de que media hora [para] practicar el tercer idioma y media hora [para] el inglés, pero se me olvida.” [GF3].

Otros participantes respondieron que no fijaban tiempos en particular para el estudio y práctica de su competencia comunicativa en inglés:

- “O sea, no es decir una hora en específico, pero como que de repente estoy así y digo, ‘ah, quiero estudiar inglés y ya’, pero no es un horario específico.” [GF10].
- “No tengo una hora en específico, simplemente es cuando quiero ver algo en inglés y ya.” [GF11].

También había quien no tenía un lugar específico para el estudio de lenguas; por ejemplo: “Yo no tengo un espacio fijo. Siempre estoy cambiando de lugares, pero pues depende de donde yo tenga que estar en ese momento. Entonces no establezco un lugar para estudiar.” [GF3].

Respecto a la búsqueda de ayuda durante la realización de una tarea, los participantes contestaron que se apoyaban en los recursos tecnológicos, principalmente Internet. Y en torno a la manera en que se auto-motivan para el aprendizaje del inglés, comentaron que este idioma es esencial para sus vidas: “Pues yo creo que tiene que ver con la carrera en la que estamos, pues obviamente que el inglés va a ser esencial en nuestras vidas. Entonces desde ya, tenemos que irnos involucrando lo más que se pueda en la cultura y con nativo.” [GF1].

Después de la intervención, los estudiantes mexicanos mencionaron cómo colaboraron para poder organizarse con los participantes de Inglaterra. Con el consentimiento de los participantes, se compartieron los contactos entre ambos grupos.

- De manera espontánea, sin que fuera un requisito académico, una de las estudiantes de México se puso de acuerdo con una de las estudiantes de Inglaterra para tener una sesión individual. “Cuando recién comencé a hablar con Ana [nombre cambiado de la estudiante inglesa para conservar el anonimato], fue lo primero que acordamos... ‘Vamos a aprender tanto inglés como español y lo primero que debemos hacer es acomodarnos a nuestros horarios porque veo que obviamente son como seis horas de diferencia’.” [GF4].
- “Porque si es [el tándem] con alguien de otro país, pues tienes que establecer horarios en que los dos puedan llevar a cabo esa conversación.” [GF7].

El tándem conlleva a la elección de lugares apropiados para entablar una conversación por videollamada. En particular, los participantes enfatizaron la importancia de que fuera un espacio libre de distracciones: “No se podría hacer un tándem en la calle o incluso en el pasillo de una misma escuela tampoco se podría porque todo el mundo estaría interrumpiendo.” [GF4].

Una de las ventajas percibidas del tándem se asocia a su sincronía y a la interacción con hablantes nativos. Esto permite resolver las dudas concernientes al uso cotidiano del idioma meta durante la interacción sin necesidad de hacer una búsqueda posterior al diálogo: “Pues [valoro] poder preguntarle a un nativo directamente y que te las respondan [las dudas] en ese mismo instante y no tener que esperar.” [GF11]. El tándem motiva a interactuar con otros, perfeccionar el idioma meta y aprender más cultura:

“Me siento más motivada de que puedo expresarme; ya vimos que sí puedo... Entonces ya me digo, si alguna vez me llegara a encontrar con un nativo británico, ya podría decir que si entendí el acento británico que no vaya a entender el americano. [...] Lo que a mí me motiva es querer perfeccionar el idioma meta, así como también aprender sobre la cultura.” [GF11].

Los participantes se consideraron al menos algo satisfechos con sus aprendizajes. Previo al tándem, en cuanto a la auto-reflexión, los alumnos respondieron que comprender videos y libros que antes no eran capaces de entender es una manera de autoevaluar su progreso en el aprendizaje del inglés:

- “Yo, en lo personal, cuando empecé a ver series, las empecé a ver con subtítulos en español, pero ya después de un tiempo... sin subtítulos y [...] ahí ya me voy dando cuenta de mi progreso.” [GF1].
- “Veo qué tanto mejoré porque estoy leyendo un libro que antes no podía.” [GF2].
- “Siento que a veces cuando aprendo algo nuevo o refuerzo algo que ya sabía llego otra vez con mi mamá y mi hermana y [les digo] ‘mira lo que aprendí hoy’. Entonces siento que repaso y me autoevalúo de que lo que aprendí está bien.” [GF12].

Posterior a la intervención, los participantes reportaron que su interacción con los estudiantes de Inglaterra les permitió autoevaluarse y entender que tenían áreas de oportunidad que modificar en cuanto a su conocimiento del idioma:

- “Después de un tándem, pues te das cuenta de que tal palabra es más adecuada para comunicar cierta idea que la que yo sabía y pues la voy a empezar a utilizar así.” [GF6].
- “Pues después de un tándem dices, [...] ‘ah, pues esto sí me beneficia porque, pues, ellos como nativos te dicen lo que no se dijo bien’.” [GF12].
- “Creo que para mí la autorreflexión es muy inmediata; o sea, acabo de tener un diálogo [con una persona de Inglaterra] ...pienso [...] en lo que acabo de decir y si lo dije bien. Es muy a corto plazo mi autorreflexión.” [GF10].

También, los participantes mexicanos reportaron sentirse más satisfechos, ya que sintieron un progreso en sus aprendizajes, de manera colaborativa con sus pares de Inglaterra: “El tándem me hace sentir bien porque aprendo el tipo de cosas que para ellos [los estudiantes de Inglaterra] no son comunes y que para nosotros sí lo son” [GF14]. “Me siento satisfecha porque creo que sí hay muchas cosas que aprendemos y que en realidad no perdemos nada; sólo es ganar-ganar.” [GF6].

También redujeron sus sentimientos negativos al hablar en inglés: “Se me quitó el miedo de hablar con un vendedor en inglés; como que [el tándem] te ayuda a quitarte el miedo a equivocarte. [...] La chava con la que ahora estoy hablando, me dijo cuando empezamos a hablar, ‘Pues, no te preocupes. O sea, si te equivocas, pues voy a tratar de decírtelo’.” [GF5].

Discusión

Se pone de manifiesto que el tándem académico virtual de lenguas conlleva a una mejora en los procesos de autorregulación de los estudiantes dado que se redujo aspectos afectivos como el nerviosismo y se aumentó la seguridad para comunicarse en la lengua meta. Lo anterior corrobora los resultados obtenidos por Santana-Quintana (2024) quien identificó que los docentes que incluyen estrategias afectivas de aprendizaje facilitan el autoaprendizaje y el efecto motivacional para comunicarse en una lengua extranjera.

Debido a que el tándem se realizó con participantes de dos países con diferentes horarios, fue necesario gestionar el tiempo para su realización. El hecho de realizar tándem ayuda a los participantes a desarrollar su autorregulación para gestionar el mejor momento para realizar la interacción. El desarrollar conciencia en los estudiantes acerca de cuál es el mejor momento para estudiar concuerda con los resultados obtenidos en la investigación de Zambrano et al. (2021) cuando afirman que el docente debe fomentar tareas online donde los estudiantes utilicen estrategias de evaluación formativa, planificación y gestión del tiempo. A pesar de que el tándem se puede realizar en un dispositivo móvil, lo cual facilita poder realizarlo en cualquier lugar, se necesita gestionar un lugar apropiado para la interacción. A pesar de la buena coordinación para llevar a cabo el tándem, se encontró que para los estudiantes de Inglaterra no era el mejor horario, ya que se realizaba al terminar su última clase. Lo anterior afectaba su rendimiento y motivación para participar, ya que les requería quedarse más tiempo en su aula y el tándem no tenía valor curricular. Dado que los estudiantes no eligieron ni el horario ni el lugar para realizar el tándem en plenaria no se podría evaluar con precisión la

autorregulación de la gestión de tiempo y lugar.

En este estudio los participantes consideraron el tándem como una efectiva estrategia virtual para aprender, ya que el dialogar con hablantes nativos les motivó a interactuar en inglés y les ayudó a perfeccionar el idioma meta además de aprender sobre la cultura británica. Esto se alinea con las conclusiones de los estudios de Antonio y Carrión (2023) quienes encontraron que utilizar herramientas tecnológicas puede incrementar la motivación para aprender inglés mejorando las habilidades lingüísticas oral y escrita, y en la autonomía de los estudiantes.

Asimismo, gracias al Internet se puede interactuar dentro y fuera del aula de una forma entretenida y atractiva. En la actualidad el uso de las tecnologías es detonante para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, se pudo observar que si no hay una buena conexión de internet se puede ocasionar todo lo contrario, ya que la interacción se ve interrumpida sin claridad en el audio de manera que no se lograron algunos objetivos de aprendizaje para mejorar la habilidad oral.

El tándem propició la interacción con nativos en donde los participantes de México autoevaluaron y monitorearon sus aprendizajes del idioma haciendo adecuaciones de mejora a sus conocimientos y además obtuvieron un sentido de auto-satisfacción debido a que progresaron en sus aprendizajes con retroalimentación cooperativa de sus parejas. Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Ramírez et al. (2025), concluyendo que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el dominio de factores lingüísticos, sino que también ayuda en el fortalecimiento competencias sociales y afectivas, siendo necesario un enfoque sistémico para su implementación exitosa y sostenible en contextos educativos diversos.

Conclusión

Dentro de la evaluación de la autorregulación de estudiantes dentro del curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un tándem académico virtual español-inglés, se encontró de manera cuantitativa, que el tándem ayudó a fomentar e incrementar los procesos de autorregulación al reducir el nerviosismo e incrementar la seguridad para comunicarse en la lengua meta. Además, el tándem ayudó a autorregular la gestión del lugar y el tiempo más apropiado para la interacción. El dialogar con hablantes nativos motivó a los estudiantes a practicar el inglés y consecuentemente a autoevaluar y monitorear sus aprendizajes del idioma. Dado los resultados mencionados, los participantes terminaron con un mayor sentido de autosatisfacción debido a que progresaron en sus aprendizajes de inglés. ■

Referencias

- Antonio, C. L., & Carrión, J. D. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del inglés, una revisión de literatura. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 12(33). <https://doi.org/10.31644/IMASD.33.2023.a02>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2017). Difunde la ANUIES en sus Instituciones asociadas Catálogo de Buenas Prácticas en la enseñanza del inglés. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [ANUIES disseminates the Catalog of Good Practices in English Language Teaching among its member institutions. National Association of Universities and Institutions of Higher Education.] <http://www.anui.es/noticias/difunde-la-anui-es-en-sus-instituciones-asociadas-catlogo-de-buenas>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. [Motivation, learning approaches and academic performance: Impact of academic goals and causal attributions in university education students in the Dominican Republic.] *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Bonilla T., M., & Díaz L., C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. [Metacognition in second language learning: Strategies, instruments and assessment.] *Revista Educación*, 42(2), 629-644. <https://doi.org/10.15517/revdu.v42i2.25909>
- Cárdenas, S. S., & Soto, S. T. (2022). Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador. <https://www.researchgate.net/publication/361093601>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.] Madrid. Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 6th edition. http://library.fip.uny.ac.id/opac/index.php?p=show_detail&id=6820
- DiBenedetto, M., & Zimmerman, B. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: A microanalytic investigation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5. https://www.researchgate.net/publication/284604049_Differences_in_self-regulatory_processes_among_students_studying_science_A_microanalytic_investigation
- EF English Proficiency Index. (2024). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Griggio, L. (2018). Linking virtual and physical mobility: a success story of a multilingual and multicultural exchange. *Sustainable Multilingualism*, 12(1), 88-112. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0004>
- Moreno, M., Figueroa, E. & Arrieta, D. (2015). La motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios. [The motivation to promote self-regulation in the business English class.] En L. Hernández (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* [Academic self-regulation. Process from the students' association] (pp. 52-76). Instituto Universitario Anglo Español, ReDIE. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/autorregulacion.pdf>

- Moreno, N. (2017). La automotivación del estudiante y su influencia en el logro de aprendizajes en la educación a distancia en el Instituto Peruano de Estudios Tecnológicos, 2015. [Student self-motivation and its influence on learning achievement in distance education at the Peruvian Institute of Technological Studies, 2015.] [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Universidad Nacional de Educación, Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1593>
- Muller, M., Schneider, G., & Wertenschlag, L. (1988). Apprentissage autodirigé en tandem it l'université. In H. Holec (ed.), *Autonomy and self-directed learning*. Strasbourg, France: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, 65-76.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. [Sampling Techniques on a Study Population.] *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/0717-95022017000100037>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, [How do our students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model on self-regulation of learning. *Annals of Psychology*] 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self – Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ramírez, L., Pérez, C. & Lara, R. (2017). Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua. [Panorama of the Mexican Educational System in the Teaching of the English Language as a Second Language.] *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. (12), 13-21 <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ramírez Solórzano, F. L., Vélez Bravo, C. A., Rodríguez Bermúdez, H. D., & Pesantez Medranda, Ángela del R. (2025). Uso del aprendizaje cooperativo para fortalecer habilidades lingüísticas en inglés en aulas de secundaria. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(E1), 2460–2476. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/827>
- Resnik, P., & Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e- tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541-564. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6>
- Rodríguez R., Padilla, D., & Salado, L. (2022). Estudiantes e imágenes sobre lenguas extranjeras en la educación superior, el caso de la Universidad de Sonora. *Revista de la educación superior*, 51(201), 133-149. Epub 20 de abril de 2023. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.202>
- Santana-Quintana, M. C. (2024). Análisis de las estrategias afectivas de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios y su posible repercusión en sus niveles de ansiedad. *Revista Costarricense De Psicología*, 43(2), 1–16. <https://doi.org/10.22544/rcps.v43i02.03>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. [Educational Model for Compulsory Education.] <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339#documentos>
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V., & Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. [Incidence of motivational value strategies on cognitive and metacognitive strategies in secondary school students.] *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (2020). Modelo Académico 2020 de Técnico superior universitario, Profesional asociado y Licenciatura de la UANL [2020 Academic Model of Higher University Technician, Associate Professional and Bachelor's Degree of the UANL.] <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/Modelo-Acad%C3%A9mico-2020-de-TSU-PA-y-Licenciatura-de-la-UANL.pdf>
- Wang-Szilas, J., Berger, C., & Zhang, F. (2013). Tandem Language Learning Integrated in the Curriculum: Reflection from Students' Perspectives. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(2). <https://www.euro-dl.org/index.php?p=special&sp=articles&inum=7&article=696>

- Wu, V. & Marek, M. (2008). Enhancing learner motivation to study English via videoconferencing with a native speaker. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4481-4489). Vienna, Austria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/29010>
- Zambrano, C., Albarrán, F., & Salcedo, P. A. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Formación universitaria*, [Perception of Pedagogy Students regarding the Self-Regulation of Learning. *University education*] 11(3), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>
- Zambrano, C., Bravo, I., Maluenda-Albornoz, J., & Infante-Villagrán, V. (2021). Planificación y uso del tiempo académico asincrónico de estudiantes universitarios en condiciones de pandemia. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400113>
- Zheng, L., Li, X., & Chen, F. (2016). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1). <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1259080>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition* (pp. 299-316). New York: Routledge.

¿APUNTES EN CUADERNO O EN MEDIOS ELECTRÓNICOS?

TEMAS PARA REFLEXIONAR

■ Estela Maldonado Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana, México
<https://orcid.org/0000-0002-2728-2701>
estelamp@hotmail.com

■ Rocío Hernández López

Universidad Autónoma Metropolitana, México
<https://orcid.org/0009-0006-1093-0510>
rohl@xanum.uam.mx

Recibido: 23 de junio de 2024

Aceptado: 28 de abril de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Maldonado Pérez, E. y Hernández López, R. (2025). ¿Apuntes En Cuaderno o en Medios Electrónicos? Temas Para Reflexionar. *Lenguas en Contexto*, 16(1). 38-48.

Resumen

Actualmente se observa, en el ámbito universitario, que la toma de notas de clase en un medio impreso está siendo remplazada por la captura de pantalla o la utilización de un teclado en lugar de papel y lápiz, lo cual empieza a cuestionar aspectos como el desempeño escolar (Mueller y Oppenheimer, 2014), la disminución del nivel de atención en la clase (Glass y Mengxue, 2019), la memoria de larga duración (Schaun, 2022), etcétera. Con el fin de comprender lo que está pasando en el salón de clases, se analiza la forma en la que los alumnos toman apuntes y el uso que le dan a este material a través de una encuesta cuyos ejes fueron la frecuencia, la forma en que toman apuntes y la percepción que tienen de la escritura en su proceso formativo.

Palabras clave: Toma de apuntes, dispositivos electrónicos, desempeño escolar, COVID 19, lenguas extranjeras

Abstract

Nowadays, we can observe in higher education that note-taking in printed media is being replaced by screenshots or by typing, instead of using pencil and paper, which leads to questioning aspects like school performance (Mueller, P. & Oppenheimer, D., 2014), decreased attention in class (Glass, A. & Mengxue K., 2019), long-term memory (Schaun, 2022), etc. To understand what is happening in the classroom, we analyzed the way students take notes and the use they make of this material through a survey whose guidelines were the frequency, the way they take notes, and their perception of writing in their formative process.

keywords: Note-taking, electronic devices, school performance, COVID 19, foreign languages

Introducción

Si bien en los espacios de formación universitaria la utilización de un dispositivo electrónico, como una computadora o una tableta, era utilizado ya desde hace varios años para tomar notas de clase, en lugar de utilizar un lápiz y un cuaderno de notas (Mueller y Oppenheimer, 2014); este escenario fue aumentando, sin lugar a dudas, debido a un evento histórico de aislamiento sanitario que fomentó las interacciones educativas a distancia.

La pandemia del coronavirus en 2019 contribuyó con el uso de dispositivos electrónicos al momento de tomar notas de clase.

En efecto, grandes cambios se produjeron en el ambiente educativo durante y posteriormente al periodo de la pandemia de 2019. En primer lugar, la necesidad del confinamiento sanitario a nivel mundial llevó a las instancias educativas a utilizar instrumentos de comunicación virtual para desempeñar sus tareas docentes. Todo aquello que era realizado de manera presencial como la impartición de clases por parte de los maestros, la elaboración de tareas por parte de los alumnos en formato de lápiz y papel se modificó en gran medida con la ayuda de medios electrónicos para continuar con los procesos formativos.

Fue así que la sala de clases se convirtió en una pantalla de computadora y la distribución de materiales de lectura pasó de un libro impreso a la lectura de documentos en formato PDF. Por su parte, la entrega de tareas mudó de un cuaderno de apuntes a una hoja de Word o al llenado de ejercicios elaborados por los docentes del curso.

De acuerdo con el informe de la CEPAL-UNESCO (2020), a mediados de mayo de 2020, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en las escuelas. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. En el caso de América Latina, este período mostró la brecha digital entre diferentes poblaciones y niveles de estudio, así como las deficiencias de la competencia digital tanto en alumnos como en los profesores.

Posterior a la pandemia, la reincorporación de los alumnos a los espacios físicos de formación trajo con ello varios cambios de diferente orden. En el caso de la toma de apuntes se observa que algunos alumnos prefieren tomar captura de pantalla de la explicación que hace el profesor en el pizarrón de clases en lugar de utilizar un lápiz, un teclado de computadora o una tableta para tomar notas relevantes.

¿Cómo y con qué toman notas los universitarios en el salón de clases hoy en día? A primera vista el cambio de un instrumento para recuperar información importante en un salón de clase parecería ser un tema menor. Sin embargo, investigadores en el área de neurociencia Schaun (2022), Van der Weel y Van der Meer (2024), muestran que el uso de una herramienta en particular puede modificar el procesamiento de la información y la utilización de esta al momento de profundizar en el aprendizaje de un objeto de estudio en particular. Tal es el caso de la utilización de una computadora personal en lugar de un lápiz y un cuaderno al momento de tomar apuntes en un salón de clases; o bien, la utilización de las aplicaciones que ofrecen los dispositivos electrónicos, como

un teléfono celular o tableta electrónica para tomar fotografías como instrumentos para tomar notas en el salón de clases.

Frente a este escenario, consideramos importante detenernos a observar cómo se lleva a cabo este proceso en una universidad pública mexicana y analizar el impacto de este tipo de herramientas en los procesos de aprendizaje. Para ello, elegimos observar la práctica de toma de apuntes en los estudiantes de una Lengua Extranjera (LE) de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, precisamente porque los contenidos de estos cursos están asociados a la relectura de la información obtenida en el salón de clases. En efecto, las características propias de una LE tienen que ver, entre otras cosas, con el análisis y la comparación de aspectos sociolingüísticos entre la LE y la lengua materna, la alfabetización en otro código lingüístico, la correlación fonética de sonidos, ritmos, entonación y grafías, la memorización de vocabulario, etcétera. Todo ello implica, necesariamente, recuperar la información del salón de clases para estudiarla y aprenderla.

Marco teórico

La escritura ha sido una de las piedras angulares de la producción del conocimiento. Las primeras muestras de ello fueron realizadas sobre tablillas de arcilla en Mesopotamia (3000 A.C.), en “huesos oraculares” en China (1200 A.C.), en estelas de piedra durante la cultura maya (900 A.C.); posteriormente se utilizó el papiro y, más adelante, el papel, y hoy en día en dispositivos electrónicos.

En fin, desde hace varios siglos el ser humano ha tratado de plasmar en diferentes materiales y con diferentes herramientas aquello que considera importante y que quiere dejar para la posteridad, es por eso que la escritura ha sido considerada por varios historiadores, como Barraza (2011) y Álvarez (2020), como la base de la civilización.

Ahora bien, definimos el concepto de tomar notas en un formato impreso como la acción que realiza el estudiante al registrar la información expresada en un salón de clases que considera más significativa. En el caso de la toma de notas en un cuaderno de apuntes, estas anotaciones pueden ser frases cortas y estar acompañadas por subrayado, diagramas, dibujos, mapas mentales y comentarios personales, que dan cuenta, en general, de la idea expuesta en el aula. En este sentido, consideramos que la toma de notas en un cuaderno no es una transcripción exacta de lo dicho en clase, sino es una manera de escribir lo comprendido con las palabras del propio alumno.

La toma de apuntes ha sido objeto de varios estudios. En el ámbito educativo la escritura a mano es considerada como una estrategia memorística para codificar y almacenar información (Gamboa, 2023); en el campo de la neurociencia el hecho de escribir a mano resulta ser beneficioso para el establecimiento de patrones de conectividad a nivel cerebral neuronal (Mueller y Oppenheimer, 2014; Van der Weel y Van der Meer 2024).

Pero, ¿qué sucede cuando en el ámbito educativo la toma de notas es reemplazada por la utilización de un teclado o una captura de pantalla? ¿Se recupera esta información para incrementar el conocimiento? ¿Se utiliza esta información para complementar lo escrito al momento de estudiar para un examen? Con el fin de conocer las prácticas utilizadas por los alumnos cuando toman apuntes en la clase de lenguas extranjeras (LE), llevamos a cabo un estudio para observar el impacto de estas nuevas dinámicas en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Hoy en día en el escenario de la didáctica presentamos dos corrientes que se contraponen una con otra. Por un lado, existe la tendencia que se inclina hacia el uso de las herramientas tecnológicas para resolver temas de aprendizaje y, por otro lado, persiste la tendencia a recurrir a las estrategias tradicionales para acceder y producir conocimiento. Como hemos observado, los enfoques de análisis de la toma de apuntes cambiaron recientemente, primero por la llegada de las computadoras portátiles a los salones de clase y después porque los instrumentos para medir los procesamiento mentales, aportados por la neurociencia, dieron luz a estos procesos. En consecuencia, las investigaciones sobre este tema se han concentrado en las diferencias causadas por las herramientas utilizadas al momento de capturar la información.

En primer lugar, encontramos investigaciones que apoyan el uso de la letra escrita para tomar apuntes en el salón de clase. En segundo lugar, tenemos aquellos investigadores que promueven el uso de las nuevas tecnologías para tomar notas utilizando las computadoras personales. En tercer lugar, está el uso práctico de las aplicaciones de los teléfonos celulares para capturar imágenes evitando así la toma de apuntes a mano de manera inmediata. ¿Cuál de estas utilizan nuestros alumnos? Analicemos detenidamente cada una de estas posturas.

Escribir a mano

Considerada como la forma tradicional de tomar apuntes, la escritura a mano no solamente es un ejercicio de coordinación motriz para traducir los sonidos en grafías; es, de acuerdo

con los especialistas en este ámbito (Andrade, 2009), una forma de estructurar conceptos, maximizar el pensamiento crítico y aumentar la capacidad de generar ideas complejas. Desde los primeros años de escuela, la práctica de la escritura resulta ser un elemento importante en la formación de los alumnos, ya que, como mencionan Bouriga y Olive (2021), contribuye a mejorar la atención en el salón de clases y contribuye a estructurar el pensamiento de forma ordenada. Además de ser la práctica más utilizada a nivel mundial por cuestiones económicas, pues solo es necesario lápiz y papel, tomar notas de la forma tradicional resulta ser esencial para el desarrollo de procesos de cognición importantes para el ser humano.

En efecto, a nivel neuronal, se sabe que la práctica de escribir a mano favorece las conexiones neurológicas. Más específicamente, la utilización del papel mejora los procesos asociativos, la codificación de los conceptos y el desarrollo de la memoria a largo plazo (Mueller y Oppenheimer, 2014; Glass y Mengxue, 2019).

En el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, los estudios al respecto analizan la toma de apuntes en un cuaderno en función de dos vertientes: aquellas en donde la toma de notas en un cuaderno está asociada a la motivación intrínseca que tiene el alumno por aprender una LE (Jin y Webb, 2021), y a la toma de notas obligatoria, que puede afectar no solamente la atención, sino también la comprensión auditiva de la LE (Hayati y Jalilifar, 2009).

Herramientas tecnológicas

La era de la información o tecnológica trajo, en el siglo XXI, el uso del internet y la masificación de las computadoras personales. Con la ayuda de las computadoras la toma de apuntes en el salón de clases se ha vuelto una tarea más fácil y dinámica. En efecto, la toma de notas con estos instrumentos se puede llevar a cabo tecleando en una hoja de un procesador de textos como Word, o incluso activando la aplicación de dictado de palabras. Estudios al respecto hablan de las ventajas y desventajas del uso de las computadoras personales para tomar notas en el salón de clases.

Esta automatización de la toma de notas representa para los investigadores de los procesos neuronales un retroceso. Por ejemplo, Bouriga y Olive (2021) señalan que tomar apuntes con una computadora hace que los estudiantes cambien su estrategia de aprendizaje al adoptar estrategias más lineales y automatizadas, lo cual va en detrimento de análisis más complejos de lo que se escribe.

Sin embargo, el uso de los dispositivos electrónicos en los espacios educativos no tiene vuelta atrás. Luego de la introducción del internet y las computadoras personales, surgió

la necesidad de homogeneizar políticas y condiciones para que se fomentará el uso de las nuevas herramientas tecnológicas en las escuelas, la alfabetización digital de las nuevas generaciones y, de algún modo, la disminución de las brechas económicas, geográficas y tecnológicas entre los países.

En esta dinámica de cambio, los trabajos de análisis de la UNESCO (2010), y, en el caso de América Latina y el Caribe, la CEPAL (2013), fueron importantes para apoyar a los gobiernos miembros en el establecimiento de políticas, objetivos, contenidos y dinámicas de enseñanza para promover el desarrollo de las habilidades y competencias del siglo XXI (CEPAL, 2013, p. 111) las cuales asocian los procesos cognitivos, las diferentes disciplinas y el uso de las nuevas tecnologías (Giraldo, 2015).

Otra limitante del uso de esta herramienta se refiere al acceso. Ciertamente, el uso de las computadoras portátiles presenta algunas variaciones en cada país; primero, por el costo que representan estos materiales y, después, por el acceso libre a internet que ofrecen las instituciones. Por ejemplo, en el caso de las universidades de Estados Unidos, los trabajos de Mueller, et al., (2014) reportan que la práctica de toma de notas de la mayoría de los universitarios se realiza mediante las computadoras personales. Por otra parte, en las universidades mexicanas de orden público los estudiantes prefieren dejar en casa sus computadoras.

La captura de pantalla

Bajo la premisa de que “una imagen vale más que cien palabras” y el cambio en las prácticas de comunicación, de tomar y enviar una imagen, una captura de una pantalla, observamos que la imagen se está utilizando como una forma de elaborar un mensaje visual dentro y fuera del salón de clases por las personas que tienen un teléfono celular. Las capturas de pantalla y las fotografías resultan ser una manera muy práctica de guardar información, momentos, mensajes, emociones, que se almacenan en la memoria de un teléfono celular para documentar un evento, compartir información con otros usuarios o para verla después. Del lápiz al teclado, y del teclado a la imagen, una captura de pantalla es pues una manera de almacenar en un dispositivo electrónico un mensaje, una idea, una emoción que puede ser consultada posteriormente. Además, las imágenes tienen la ventaja de recoger con exactitud un momento para compartirlo con otros (Pantoja, 2007).

En efecto el uso de la imagen es y sigue siendo un instrumento para conocer el mundo, de conservar la memoria visual y la memoria histórica. De acuerdo con este autor, la imagen tiene la virtud de ser un testimonio de un evento,

una forma práctica de representar algo que no se puede explicar con palabras. De acuerdo con la literatura al respecto (Mendieta et al., 2019), para los estudiantes de las nuevas generaciones, las herramientas y las preferencias para acceder a la información han cambiado. Al ser nativos digitales, utilizan las nuevas tecnologías para resolver temas sociales, educativos y hasta médicos. Prefieren las pantallas y la información condensada, llamativa, de fácil acceso y con vocabulario sencillo; las infografías o las diapositivas de PowerPoint a la lectura de los libros de texto, la toma de captura de pantalla a la redacción de un texto descriptivo, todo ello por considerar que la información más importante de un libro, de un evento, de una idea puede ser condensada en pocas palabras.

Si bien el uso de una captura de pantalla resulta ser una manera práctica para tomar imágenes testimoniales cuando una persona no cuenta con lápiz y papel a la mano —y el acceso a un teléfono celular está más extendido entre la comunidad estudiantil que el uso de una computadora portátil— el tema del uso de este tipo de aplicaciones aún se encuentra en la mesa de discusión. Sin embargo, analizar el comportamiento de las nuevas generaciones y retomar los estudios sobre la importancia histórica de las imágenes, como Pantoja (2007), invitan a mirar el tema del uso de los tutoriales (Rodríguez, M S & Platas-García, A. (2022) y buscar la manera de utilizarlos en el salón de clases en los procesos educativos.

Metodología

En el estudio sobre prácticas de toma de apuntes y el rendimiento escolar participaron 67 alumnos que estudiaban inglés en una universidad pública de la ciudad de México, durante el otoño de 2023. En esa institución educativa el aprendizaje del idioma inglés forma parte de la curricula escolar y, por lo tanto, es una materia obligatoria para la obtención del grado académico.

El procedimiento para participar en este estudio fue el resultado de una invitación enviada vía correo electrónico a cuatro grupos de alumnos que estudiaban inglés, a nivel intermedio (A2-B1) los días viernes y sábados en un formato de curso intensivo. En dicha invitación se les comentó que los datos obtenidos en este estudio serían anónimos y que la encuesta estaba diseñada en base a tres ejes:

1. Prácticas utilizadas para recuperar la información importante en una clase
2. Estrategias utilizadas al momento de estudiar para un examen

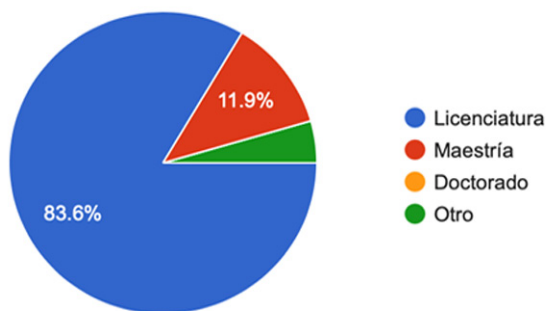
3. Percepción de la escritura en su proceso de aprendizaje

También se les explico a los alumnos que la definición de estos tres ejes buscaba recuperar información sobre las prácticas que ellos utilizan al tomar apuntes en el salón de clases, saber si la información recolectada a lo largo de las clases era útil para ellos al momento de estudiar para un examen y, finalmente conocer el valor que tiene y ha tenido la escritura en su proceso educativo. Esto último, para poder tener sesiones de análisis grupales sobre el impacto de las estrategias utilizadas al tomar apuntes en el salón de clases.

La encuesta consta de 10 reactivos y se encuentra al final del presente documento.

La población que participó en esta encuesta fueron estudiantes de inglés, con una edad promedio de 24 años, de los cuales el 84 % eran alumnos de licenciatura, 12 % de maestría y 4 % de doctorado.

Gráfica 1. Población



Análisis de resultados

Prácticas utilizadas para recuperar la información importante en una clase.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en nuestra encuesta, observamos que la mayoría de los encuestados (97%) declararon que utilizan el cuaderno de notas para tomar apuntes y que solamente recurren a su dispositivo electrónico (en este caso teléfono celular) para tomar una captura de pantalla del pizarrón cuando hay demasiada información (74.60%); o existen gráficos (11.50%). Al desagregar esta información en función del grado de estudio que están cursando los alumnos, pudimos observar que: los alumnos de nivel licenciatura son aquellos que recurren más a este tipo de prácticas, como se puede observar en la tabla número 1.

Tabla 1

Regularmente tomo una captura de pantalla en mis clases cuando...

	Total	Licenciatura	Posgrado
Hay mucha información	74.60%	70.60%	4.00%
Existen gráficos	11.50%	7.00%	4.50%
Otro	11.90%	11.90%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

¿Qué hacen los alumnos con las imágenes capturadas del pizarrón de clases? De acuerdo con las respuestas emitidas por los encuestados se sabe que solo el 50.7% de los alumnos transcribe esta información a su cuaderno de notas. Con esta respuesta sabemos que únicamente la mitad de los alumnos recuperan de manera inmediata la información en sus apuntes de clase; mientras que el 41.3% las mantiene en sus dispositivos electrónicos.

Tabla 2

Utilización de las capturas de pantalla en el salón de clases

	Total
La paso en limpio a mi cuaderno	50.70%
La conservo en mi celular	41.30%
Otro	6%

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

Al analizar detenidamente los resultados obtenidos de la población que transcribe la información recolectada en sus dispositivos electrónico en su cuaderno de notas, esto es el 50.70%, pudimos conocer que los estudiantes de nivel posgrado respondieron que el 97% de ellos recuperan la información captada por sus dispositivos electrónicos en su cuaderno de notas.

Estrategias utilizadas al momento de estudiar para un examen

Ahora bien, ¿qué tipo de estrategias utilizan los alumnos al momento de estudiar para un examen de lengua extranjera? El objetivo de esta pregunta fue conocer los recursos

y estrategias que utilizan los alumnos al momento de estudiar para un examen. Las respuestas obtenidas fueron: tomar los apuntes de clase fue la primera opción. En segundo lugar, ver videos o tutoriales en Internet sobre un tema en particular. En tercer lugar, tomar el libro de texto como referencia y como cuarta opción: recurrir a las capturas de pantalla del teléfono celular (Gráfica 3).

Gráfica 3

Al momento de estudiar para un examen recurre a



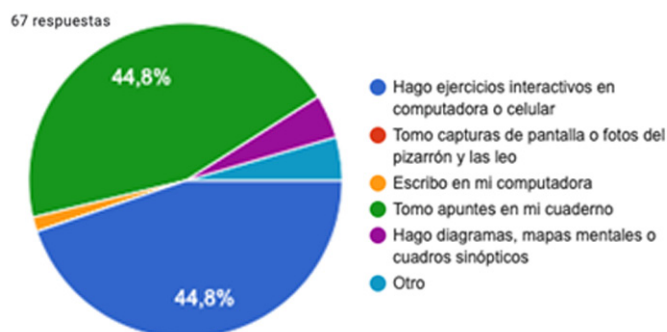
Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

Como se puede observar en la imagen anterior, solo el 1.5 % recurre a las capturas de pantalla. Lo cual muestra varias cosas interesantes. En primer lugar, que las capturas de pantalla pierden primacía al momento de estudiar para un examen y, en segundo lugar, que el 13.5% de los alumnos encuestados utilizan las nuevas dinámicas de acceso digital para estudiar. Esto es, recurren, en segundo lugar, a información emitida por internet, en formato de tutoriales, para acceder a información puntual sobre un tema en particular antes de recurrir al libro de texto como lo mencionan Rodríguez y Platas-García, A. (2022) en sus investigaciones.

Otro elemento importante que recuperamos en esta encuesta fue el saber que, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos fragmentan sus respuestas en dos grandes grupos. Aquellos que consideran importante recurrir a los apuntes de clase para aprender mejor el vocabulario (44.8%) y aquellos para quienes la realización de ejercicios interactivos en internet les resulta útil para entender, no solamente, la estructura de la lengua, los aspectos fonéticos y culturales, sino también para aprender el vocabulario, como lo confirman las respuestas emitidas por los encuestados en la gráfica 4.

Gráfica 4

Considero que puedo aprender mejor el vocabulario de clase cuando



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

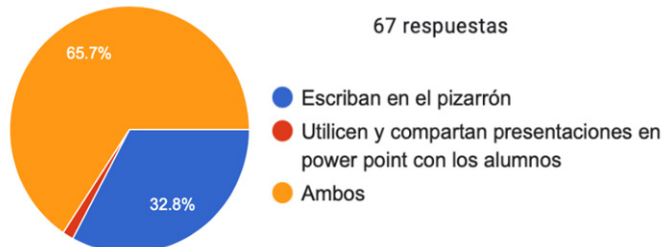
Percepción de la escritura en su proceso de aprendizaje

Como tercera variante de análisis, tomamos el punto de vista que tienen los alumnos, la percepción, particularmente porque, como afirma Minera Reyna (2009), una percepción positiva hacia un objeto de estudio puede influir en la manera de actuar de los individuos y modificar su práctica cotidiana. Bajo esta perspectiva, el análisis de la información recolectada puede darnos evidencias sobre de la relación que existe entre la percepción y la práctica de los alumnos encuestados en referencia a dos variantes: 1) cuando el profesor escribe en el pizarrón y 2) cuando son ellos mismos toman de notas en el salón de clases y el efecto que esto tiene en su aprendizaje.

En relación con la percepción que tiene los alumnos cuando el profesor escribe en el pizarrón o utiliza presentaciones tipo Power Point para dar sus clases, se observa una tendencia hacia la combinación de métodos tradicionales y modernos para la presentación de temas en el salón de clase por parte de los profesores. El 65.7% de los encuestados prefiere que el profesor utilice ambos métodos, mientras que solo un encuestado está a favor del uso de presentaciones digitales.

Gráfica 5

En mis clases o cursos en general, creo que es importante que los profesores

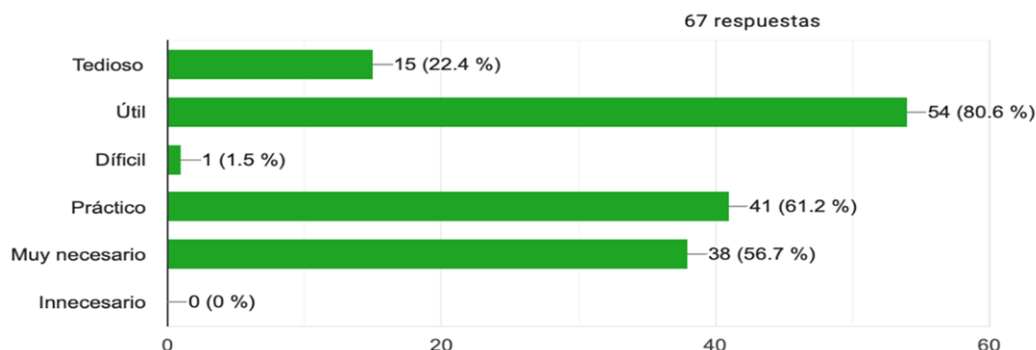


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

Con relación a la percepción que tienen los alumnos respecto a la toma de notas en un medio impreso y la utilización de estos apuntes en el aprendizaje de las LE las respuestas fueron las siguientes (Gráfica 6).

Gráfica 6

Pienso que tomar apuntes en un cuaderno es... (puedes elegir más de una opción)

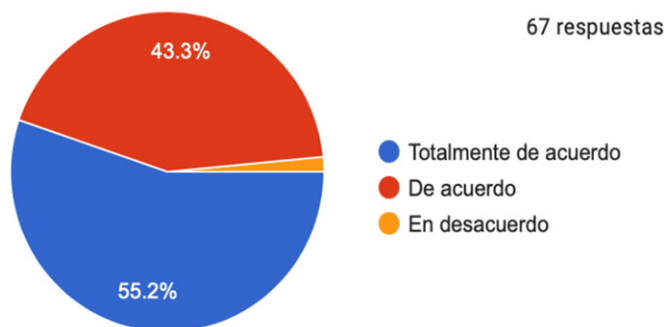


Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

Si bien para el 22 % la toma de notas resulta ser una actividad tediosa, la tendencia generalizada que tienen los encuestados de esta actividad es favorable y muy necesaria para el aprendizaje de una disciplina como el aprendizaje de la LE, en la cual existe una gran cantidad de información que debe de ser practicada y memorizada.

Gráfica 7

Considero que escribir a mano es indispensable para aprender idiomas



Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada

Con este tipo de respuestas podemos observar que si bien, nos encontramos en un contexto digital, que tuvo un auge con la situación de la pandemia, los alumnos encuestados reconocen el valor intrínseco que tiene el hecho de tomar notas en el salón de clases y apoyarse en la recolección de capturas de pantalla o de las presentaciones de PowerPoint

o infografías para completar la información recolectada en el salón de clases.

En el caso de la escritura, en todos los campos disciplinarios, los estudios realizados sobre los efectos de la pandemia

en la educación (Remache-Bunci et al., 2024) mostraron un rezago significativo en el desarrollo de la escritura y de las actividades motrices, debido al estrés generado por la pandemia, por un lado y al uso excesivo de dispositivos móviles por alumnos de diferentes niveles académicos.

Posterior a este evento, los trabajos en neurociencia (Umejima et. al.,

2021) confirmaron que la toma de apuntes con papel y lápiz presentaba varias ventajas, a nivel del razonamiento profundo y la memoria a largo plazo en comparación con el uso de herramientas electrónicas como la tableta o el teclado de una computadora.

Conclusiones

En algunas instituciones de educación pública el tomar notas o escribir en dispositivos móviles o computadoras es cada vez más común, sin embargo, en el caso de los universitarios encuestados, observamos la existencia de una combinación de prácticas y opiniones respecto a la toma de apuntes en clase.

Por un lado, existe una tendencia marcada en la toma de notas de manera tradicional, de tomar apuntes en un cuaderno y revisarlos al momento de estudiar. Por otro lado, observamos que la utilización de dispositivos electrónicos como la captura fotográfica, para recolectar información y almacenarla en sus teléfonos celulares como un espacio de memoria alterna que en ocasiones no es utilizada para completar la información los apuntes de clase al momento de estudiar para un examen. De igual manera, observamos el desconocimiento de técnicas y métodos para tomar nota en clase, lo cual hace evidente la necesidad de implementar medidas en las aulas de todas las materias, incluyendo el salón de clases de LE para cubrir este aspecto.

En la continuación de esta investigación, será esencial comparar el desempeño escolar en los exámenes con las técnicas de toma de apuntes en clase en un grupo de control, con el fin de poder instrumentar una metodología para la realización de la toma de apuntes más adecuada para el aprendizaje de una LE. ■

Referencias

- Álvarez Torres, E. M. (2020). La escritura como la base del conocimiento. Biblioteca Nacional del Perú.
- Andrade, E. (2016). Reflexiones en torno al concepto alfabetización académica. *Letras*, 57(93), 63-80.
- Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072009000200016&lng=es&tlng=.
- Barraza Ibarra, J. (2011). El desarrollo de la escritura en las primeras civilizaciones. *Rev Realidad y Reflexión*, 9 (31), 93-110.
- Bouriga, S. y Olive T. (2021). Is typewriting more resources-demanding than handwriting in undergraduate students? *Reading and Writing*, 34, 2227-2255. DOI:10.1007/s11145-021-10137-6
- CEPAL-UNESCO (2020). Informe COVID 2019, Oficina de Santiago. Oficina regional para la educación de América Latina y el Caribe, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Gamboa Sandoval, L. (2023). El escribir a mano: un camino para mejorar la comprensión lectora. *Pensamiento Actual*, 23(41). <https://doi.org/10.15517/pa.v23i41.57660>
- Giraldo, C., (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Estudio en universidades*. *Ánfora*, 22(38), 39-59.
- Glass, A. y Mengxue K. (2019). Dividing attention in the classroom reduces exam performance, *Educational Psychology*, 39(3), 395-408. DOI:10.1080/01443410.2018.1489046
- Hayati, A. y Jalilifar, A. (2009). Impact of Note-taking Strategies on Listening Comprehension of EFL Learners. *English Language Teaching*, 2(1), 101-111. DOI: 10.5539/elt.v2n1p101
- Jin, Z. y Webb S. (2024) The effectiveness of note taking through exposure to L2 input: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 1-23. DOI: 10.1017/S0272263123000529
- Mueller, P. y Oppenheimer, D. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25 (6), 1159-1168. DOI: 10.1177/0956797614524581. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.ud>
- Pantoja Chaves, A. (2007). La imagen como escritura, el discurso visual para la Historia. *Norba: Revista de Historia*, 20, 185-208.
- Remache Bunci, G., Amores-Pacheco, R., Suárez-Vargas, J. V. y Ocampo-Vásconez (2024). Impacto de la Pandemia en las Habilidades de Escritura en Niños de 8 a 12
- Rodríguez, M. S. & Platas-García, A. (2022). Uso de videos tutoriales en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e21. Epub 10 de febrero de 2023. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e21.4176> Años. *Revista Científica y Académica*, 4(1), 2440-2475. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.194>
- Schaun, T. (2022). The effect of typewriting vs. handwriting lecture notes on learning: a systematic review and meta-analysis. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3982. <https://doi.org/10.18297/etd/3982>
- Umejima, K. et.al. (2021). Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval. *Behavior Neuroscience*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158>
- Van der Weel, F. R. y Van der Meer A. L. H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1219945. <https://ir.library.louisville.edu/etd/3982/>
- Wästlund, Erik, et al. (2005). Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in Human Behavior*, 21, 377394. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563204000202>

Encuesta

Cuestionario: **¿Apuntes en cuaderno o en medios electrónicos?**

Datos generales

Edad:

Nivel de estudios:

a)Licenciatura b)Maestría c)Doctorado d)Otro

Tipo de cursos:

a)Regulares b)Sabatinos c)Intensivos

Toma de notas

1. Generalmente para tomar notas en mis clases empleo	a) Cuaderno b) Celular c) Computadora personal d) otro
2. Tomo una captura de pantalla en mis clases en línea o foto del pizarrón en el salón de clases cuando	a) Existen gráficos b) Existe mucha información c) Otro
3. Generalmente la información de las capturas de pantalla o fotos que tomo en clase	a) Las tengo en mi celular b) Las paso en limpio en mi cuaderno c) Otro

4. Al momento de estudiar para un examen recorro a	a) Mis apuntes de clase b) Las capturas de pantalla c) Libros d) Tutoriales de internet e) Otro
5. Considero que puedo memorizar mejor el vocabulario de mis cursos de idiomas cuando	a) Hago ejercicios interactivos en computadora o celular b) Tomo capturas de pantalla y las leo c) Escribo en mi computadora d) Tomo apuntes en mi cuaderno e) Hago diagramas, mapas mentales, o cuadros sinópticos f) Otro
6. alguna vez he recibido instrucciones sobre cómo tomar apuntes en clase	a) Si b) No
7. alguna vez he investigado por mi cuenta técnicas para tomar apuntes	a) Si b) No
8. Considero que escribir a mano es indispensable para aprender idiomas	a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo

9. En mis clases o cursos en general, creo que es importante que los profesores	a) Escriban en el pizarrón b) Utilicen y compartan presentaciones en power point con los alumnos c) Ambos
10. Pienso que tomar apuntes en un cuaderno es... (puedes elegir más de una opción)	a) Tedioso b) Útil c) Difícil d) Práctico

INSTITUTIONAL LANGUAGE POLICY: THE CASE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN COLOMBIA

■ **Leny Dayana Rodríguez Durán**

Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Colombia

<https://orcid.org/0009-0005-7193-0904>

dayana0128@gmail.com

■ **Enrique Vez López**

Universidad Veracruzana, México

<https://orcid.org/0000-0003-1117-5386>

vision_vez@yahoo.com.mx

Recibido: 22 de julio de 2024

Aceptado: 4 de noviembre de 2024

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Rodríguez, L.D. y Vez, E. (2025). Institutional Language Policy: The Case of a Higher Education Institution in Colombia. *Lenguas en Contexto*, 16(1), 49-65.

Abstract

English learning has become a fundamental area for Colombian higher educational institutions, which has some implications for professional education and its relationship to the global processes in which the country is immersed. This case study was carried out at a private higher education institution in Tunja, Boyacá, Colombia. Its main objective was to analyze the challenges and areas of opportunity in the implementation of an institutional language policy in relation to the teaching and learning of English. The data were collected through individual interviews with students, a focus group with teachers, class observations, and document analysis.

The data were processed by means of a constant comparative analysis to explore the phenomenon from different perspectives. The results revealed that the institution's language policy has some benefits for students at the time of learning a foreign language but has also some disadvantages since it disregards students' reality and needs, such as a learning environment where the students' autonomy is enhanced by providing learning opportunities that enable them to connect the language with their context.

Key words: institutional language policy, higher education, English as a foreign language

Resumen

El aprendizaje del inglés se ha convertido en un área fundamental para las instituciones de educación superior de Colombia, lo cual tiene algunas implicaciones para la formación profesional y su relación con los procesos globalizados en los cuales el país está inmerso. Este estudio de caso se llevó a cabo en una institución de educación privada en Tunja, Boyacá, Colombia, con el objetivo de analizar los retos y áreas de oportunidad en la implementación de una política lingüística institucional con relación a la enseñanza y aprendizaje del inglés. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas individuales con estudiantes, un grupo focal con profesores, observaciones de clase, y análisis de documentos. El procesamiento de los datos se realizó mediante un análisis comparativo constante a fin de explorar el fenómeno desde perspectivas diferentes. Los resultados revelaron que la política lingüística de la institución tiene algunos beneficios para los estudiantes

al momento de aprender una lengua extranjera; sin embargo, también tiene algunas desventajas, en tanto que no atiende a la realidad y necesidades de los alumnos, tales como un ambiente de aprendizaje en el cual se mejore la autonomía de los estudiantes a través de proporcionarles oportunidades de aprendizaje que les permitan conectar la lengua con su contexto.

Palabras clave: *política lingüística institucional, educación superior, inglés como lengua extranjera*

Introduction

The Colombian government, through the implementation of educational policies such as Act 115 (Colombian Ministry of Education [MEN], 1994), sets very specific and detailed information about how education must be provided in preschool, elementary, middle, and high school, and professional education (MEN, 1994). The government is interested in connecting English with professional development. This interest has been also demonstrated by higher education institutions that advocate the idea that a professional who knows English is better skilled to compete globally (Assan & Walker 2018). They are in line with government policy, which has made it mandatory that students learn English from the first years of their academic life all the way to professional education. Higher education institutions have adopted foreign guidelines like the Common European Framework of Reference (Consejo de Europa, 2013) as a benchmark. This presents the problem addressed in this research study: the challenges that an institutional language policy brings about in relation to the teaching and learning of English, in this case, at a private higher education institution.

The Colombian Ministry of Education (2005) has passed regulations so that public and private educational institutions guarantee that all Colombian students have access to the same kind of education. There is special emphasis on relating education to the field of employment, which means that Colombian students should have access to work training and opportunities provided by educational institutions to obtain a degree that certifies that they are skilled to do a job. It shows how Colombian citizens are to be educated to become part of the job market, and to get some certifications that indicate that they can perform an occupational activity. The General Education Act 115 also emphasizes how some institutions in Colombia should provide technical education that focuses on students' training to have them become part of the productive sector in the country. The Colombian government is interested

in linking the educational and productive sectors. For that reason, the government seeks to connect both sectors strategically to boost the economy in the country. English learning in Colombia aims at guaranteeing that future graduates can obtain better jobs globally (MEN, 2016). Other laws replicate the same purpose in education. A case in point is the General Education Act 30 of 1992, which regulates the organization of higher education in the country. It establishes that one of the goals of higher education institutions is to be a factor in scientific, cultural, economic, political, and ethical development at the national and regional level (MEN, 1994).

The Colombian Ministry of Education (2005) states that it is necessary to strengthen Colombia's strategic position in the world, as determined by free trade agreements and the globalization of cultural industries. As one of the strategies to achieve this, the government is committed to creating the conditions for developing Colombians' communicative skills in a second language and raise the standards of teaching a foreign language throughout the educational system (Colombian Ministry of Education, 2005). The goal is that students learn English with the purpose of being part of a globalized community in which the economy has a prevalent position in the educational sector (MEN, 2006). This way, it is expected that they will become strategic actors in the economic growth brought about by free trade agreements with foreign countries (González, 2017).

The government has been leading the initiative that all Colombians must learn a foreign language, namely English, from the very first stages of their learning process (MEN, 1994). The implementation of English language learning is an aspect that has relevance in the first stages of education. It is also reflected in higher education, as it is mandatory for universities in Colombia to include English in their curriculum. Decree 1330 aims at controlling the quality of the educational process in higher education in the country. It states that the curriculum must be focused on a well-rounded education that helps students develop some skills that they can use in regional, national, and international settings (MEN, 2006); thus, the importance of strengthening a curriculum that promotes internationalization processes and foreign language learning.

Higher Education Institutions

The MEN (1994) also created the Curricular Guidelines in Foreign Languages, which is the basis for the Institutional Educational Project. These guidelines were outlined keeping in mind the educational sectors of basic and middle education, but leaving out higher education (MEN, 1994).

Thus, here the issue for universities starts emerging because they do not have specific parameters or documents which help them to conduct the foreign language learning process. Higher education institutions in Colombia have the autonomy to determine the path to foreign language teaching and learning. The 1991 Constitution of Colombia states, in Article 69, that higher education institutions are free to conduct their administrative and educational processes the way they consider appropriate for their context.

In Boyacá, the Colombian department where this research took place, the Territorial Plan for Teacher Education (Secretaría de Educación de Boyacá, 2022) highlights Boyacá's interest in improving the quality of the education by focusing on teacher training. The purpose of this plan was to engage preschool and basic education teachers in learning English to acquire and improve their skills. It is expected that this will allow them to strengthen their skills in other fields such as pedagogy and didactics. Thus, they will become competitive at an international level. The government considers that it is necessary to improve the quality of the education, and to achieve this, students must learn English from the first years of their school life. However, Boyacá's Department of Education has not produced any formal document to support this process within the context of higher education (Secretaría de Educación de Boyacá, 2022), even though, in Boyacá, there are four local higher education institutions, and other institutions from different regions that have opened their doors here.

An Institutional Language Policy

In general terms, an institutional language policy comprises the recognition of the importance of promoting multilingualism and the need to draft policy documents (Clark, 2022); thus, it is an institution's document (or documents) that sets the goals and main parameters of foreign language teaching and learning, and, as such, it attempts to define the path that must be followed by students to learn English. Clark (2022) adds that this form of policy can also be called institutional language policy to distinguish it from other types of language policy. The main goal of the Colombian government in terms of foreign language policy is that students from different institutions master English with the purpose of creating global connections (Colombian Ministry of Education, 2005).

The main goal of an institutional foreign language policy should be that students become communicatively competent at the end of their academic process. On this note, the Colombian Government has the conception that being bilingual (to some extent) in Spanish and English

equals economic growth for all the professionals (Fandiño, Bermúdez, and Lugo, 2012). This desired level of proficiency may be hard to achieve for students whose language learning background has limited because of economic conditions or little, or no access at all, to extra-curricular English courses and exchange programs.

Background

The connection between an institutional language policy and the National Bilingual Plan (NBP) can often be found only on paper. An institution's language policy is supposed to be drafted following NBP parameters. The goal is that students become competent in English, managing the four skills, communicating with the rest of the world, and becoming a part of an international community, but it is hard to assess whether the institutional objective is really achieved, as there is no access to the students' activities outside school to confirm that they do use English effectively.

The government would like that all students to become bilingual and be competent in English, but it seems to be easier said than done. English is not used locally, and it is learnt in academic settings. The idea of becoming a competent English speaker has the purpose of developing and strengthening communication in the different levels depending on each student. As discussed further below, it appears that this is not a key goal for the students taking different degrees.

English learning can be advantageous for those students who are interested in the language and have taken private classes. In this case study, the institution in question, henceforth University of Tunja (a pseudonym), offers an internationalization program which gives some students the opportunity to be part of an immersion program, but only students with the necessary financial resources can pay for it and study one or more semesters in a foreign university that has an exchange agreement with the institution. However, that is not an option for those students with a limited budget. In addition, the objective of having students become bilingual or competent in English without considering whether this may or may not be important for many of them and their future goals puts unwanted pressure on them. It must be clarified that what the institution means by bilingual is that the English proficiency level that the students must attain upon graduation is the B.I. level, as outlined by the CEFR.

Considering the above, the analysis of an institutional language policy presented an opportunity to under-

stand the students' perception of what English learning means for them. It is essential for the institution to promote students' interest in learning the language. The students must be motivated to find their own reasons to be competent in English. They need to be engaged in the process, and their goals must be considered. It is the institution's responsibility to know its students' English background and interests. The teaching and learning of English should follow a coherent path in which all the stakeholders work for a clear purpose. Reflection on the policy implementation and the way in which the policy can be effectively conducted is necessary to prioritize meaningful English learning.

The teaching and learning processes must be connected to the design and implementation of an institution's language policy. It is important that teachers know the institution's goals and become active actors in the creation of a language policy that fits the reality of their context. For teachers of English, it is crucial to know the policies that regulate education and foreign language learning, not only in the country, but also where they work, since educational policies define the way teaching and learning are perceived in a specific setting.

Objectives

This study aimed to provide an analysis of the University of Tunja's institutional language policy, coupled with the students' experiences and views and a meaningful reflection on the part of the English teachers who work at a higher education institution. The research question that guided this study was: what are the challenges and possibilities that the implementation of an institutional language policy presents in relation to the teaching and learning of English at this private higher education institution in Tunja, Boyacá? Likewise, the main goal was to analyze the challenges and possibilities that the implementation of an institutional language policy presents in relation to the teaching and learning of English at the University of Tunja. To do this, it was important a) to analyze the students and teachers' perceptions about their language learning and teaching processes in relation to the institutional, and b) to analyze the actions that the institution has taken for the implementation of English teaching and learning.

Literature Review

Usma (2009) mentions that education is influenced in different ways by the relevance given to globalization in the country. On this note, the issue that emerges is that any higher education institution should carry out an in- depth

analysis of its context—Boyacá, in the present case— and how the University of Tunja could implement a policy that is mandatory, but also considers its own setting and what it demands. Globalization has become the most important reason to be competitive in a foreign language in Colombia; the government's priority for establishing connections with English speaking countries has gained relevance.

Some research studies have focused on how language policies in Colombia are promoted by global interests. Usma (2009) analyzes the relation between language policies in the country and the economic benefits behind it. Educational reform has supported the governmental aim to position itself for global recognition. Usma (2009) analyzes globalization and education from three perspectives: a) economic, which refers to how the markets have influenced the use of English through the movement of capital of foreign countries to Colombia; b) political, which establishes power relationships between different English-speaking countries; and c) cultural, which analyzes the impact of foreign cultures in the country transforming the local cultures.

Globalization reflected in the implementation of educational reforms has brought about social inequality since just a small part of the population can take advantage of them. This ideal of knowing English to enable Colombian citizens to be part of a globalized world is not entirely true because it disregards some Colombian contexts. Students in the public and private sectors do not have the same resources and opportunities to acquire English. Usma (2009) shows the way in which the government in its educational regulations uses the term globalization as a justification for pushing English, presenting this as a benefit for all Colombian students, regardless of their diverse contexts and social realities. Globalization is a concept advocated by the government and replicated in the language policies in the institution where this research was conducted as the main reason to learn English nowadays.

Guerrero (2008) analyzes the discourse of the document Basic standards for competences in foreign languages: English (Colombian Ministry of Education, 2006). From this analysis, this author considers the concept of symbolic power in relation to bilingualism in Colombia. This is the way discourse shapes beliefs or conceptions, influencing groups of people at the time to reproduce the same discourse into actions. Guerrero (2008) developed a textual analysis whereby she found that bilingualism in Colombia means speaking English; bilingualism is a packed, monolithic, and homogeneous goal. The government ex-

pects everybody to be equally proficient in communicating in English, using Spanish as a first language and English as a foreign language to be part of and communicate in a globalized world. The standards for competences in foreign languages (Colombian Ministry of Education, 2006) for teaching foreign languages in Colombia give priority to English. This situation is also reflected in the setting where this research is carried out; English is the language taught with the purpose that students be able to establish global relationships with other foreign universities and economic sectors.

Guerrero (2010) analyzes how English has been declared a prevalent language when speaking of bilingualism. It shows how English is considered a language which will allow students to succeed in their job and academic fields, leaving out any other language. Guerrero (2010) describes how the Colombian government, through the Ministry of Education has spread a discourse that declares English as a powerful tool to access better economic opportunities, international relations, technology, and so on. In that sense, the government is promoting an ideal world in which they define English as the language to be part of a globalized world.

Granados (2013) focuses on describing the experience of carrying out institutional language policies in higher education institutions. Granados (2013) analyzes the initiatives and challenges that the Language Department at Universidad Central have faced in the promotion of bilingualism. Granados (2013) discusses about how Colombian language policies were created based on school contexts, except for higher education. From this analysis, it was found that it is necessary to involve the entire educational community in this process: students, teachers, administrative staff, and families, in order that all of them could go in the same direction in terms of their mission, vision, and goals.

Granados (2013) points out that Colombian language policies are very general and do not consider the different educational contexts, such as higher education institutions. At the University of Tunja, language policy is also being replicated without considering any specific needs some students may have in attempting to become bilingual. Bilingualism in the institution is an overgeneralized concept supported by foreign guidelines like the Common European Framework (Consejo de Europa, 2013).

Martínez (2016) also analyzes some aspects related to bilingualism in terms of learning and teaching in the higher education sector. This study was conducted at a private university in Sogamoso, Boyacá, where English has certain relevance in terms of time dedicated to the subject and the number of teachers in charge of the subject.

Martínez (2016) found that bilingual education in Colombia needs to be re-thought focusing on diverse contexts which require specific purposes, needs, and features. Students as well as teachers should be included in this process in terms of methodology, academic coordination, teaching and learning needs. To attain positive results in bilingual education, it is necessary to involve the different actors to lead the process.

Miranda (2012) highlights how the concept of bilingualism and its application have some social effects in individual and social perspectives. Miranda (2012) focuses on how a person deals with a target language in different situations in a very similar way to how they do with their first language. The social implications have to do with how societies are affected by the advancement of bilingualism in general terms. Miranda (2012) mentions that the government decides what happens in Colombian education in terms of English, however, there are more aspects that need to be considered such as the different social and cultural factors that affect the way in which people learn. Therefore, it is necessary to review in a conscious way how diverse the higher education institutions in the country implement policies.

Quijano and Ureña (2018), did research to characterize and describe in-service English teachers' beliefs about the National Bilingual Program and to identify English teachers' understandings about bilingualism. Their study concluded that, at the time, the participating teachers thought that more resources were needed to implement the policy. They also believed that they needed more training to execute the policy in a meaningful way. They also shared the belief that proficiency in English meant more opportunities in terms of job and study. They were aware of their role as social actors who motivate the students; however, they noticed that there was no consistency in the way that foreign language policy was being implemented.

Institutions set some goals regarding English learning that all the members must achieve no matter what, but the institutions are not being realistic about what they need to develop this process (Pérez, 2016). Institutions require some resources and teachers need to be educated with the purpose of guiding students in attempting to become bilingual process.

Ramírez (2015) did a study developed in a public school in Medellín. The main purpose was to explore how participants of the community see foreign language education in Colombia. There were fifteen participants, and among them, there were administrators, teachers, and students who belonged to the school. In the study, the teachers' point of view regarding bilingualism and language

policy were considered. In that sense, this work hears the voices of other actors that are part of the academic community. Ramírez (2015) also analyzed how the NBP is perceived and implemented by teachers and administrators in Medellín. This study worked on topics such as the hegemony of English. This was a critique of the language policy and resistance to the notion that being bilingual means exclusively learning English.

Ramírez (2015) shows the way people of a specific educational community in Colombia perceive the implementation of bilingual policies. Bilingual plans have been implemented without having a clear picture of how people think and recognize the bilingual process when implementing a bilingual policy. Ramírez (2015) concludes that, in the design and implementation of a bilingual policy, it is fundamental to consider the people directly involved in the language learning process, that is, students and teachers.

Language Policies from Teachers' View

Ricento and Hornberger (1996) consider that educators have a significant role, not just teaching a language, but also making language policy decisions. They describe LPP as a multilayered construct involving goals of policy planning and a hierarchical order from the international perspective to a local one in which the role of institutions and teachers must be highlighted. Teachers face issues about what to teach and how to teach it. Ricento and Hornberger (1996) point out that teachers are directly involved in the process providing a clear perspective of whether the policy works. In the case of foreign language policy, the students' role must be considered, too, but not in a passive way. Both teachers and students must adopt an active role and provide possible perspectives about how to best implement foreign language acquisition.

Ayala and Alvarez (2004) highlight the importance of reflecting about foreign guidelines implemented in Colombia such as the Common European Framework, also known as CEFR (Consejo de Europa, 2013). The authors conclude that the problem is not standardization but adopting foreign guidelines without a critical point of view about how they could be related to the teachers and students' context. They review and discuss some elements such as students' context in relation to the educational policies that have been implemented in the country. Ayala and Alvarez, (2004) found that the government needs to support teachers' professional development; the standards should be connected not only to students' needs but also to teachers' opportunities for development. Research needs to be promoted in the country to analyze the socio-economic and cultural aspects that influence education.

Ayala and Alvarez (2004) state that it is necessary to look at how standards are being implemented instead of replicating the discourse that English is necessary to be part of a globalized world, without considering diverse local contexts and the stakeholders' needs.

Ambrósio et al. (2014) focus their interest in three main points: the students and institutional voices about language policies, the similarities and differences among these two different voices; and the results of their analysis for developing and implementing language policies. They conclude that it is important that the whole community know and comprehend what language policies refer to; in this sense, students should be more immersed in the elaboration of the policies. They claim that students consider it a necessity to learn another language (English) because they think that it would be advantageous for their professional and academic life. Ambrósio et al. (2014) claim that implementing a language policy in institutions should be a reflective process in which all the community members or citizens are active actors. This study shows the importance of policy dissemination to all the educational community because it should be a construction in which all the members could participate by giving their points of view and constructing knowledge (Ambrósio, Pinto & Simões, 2014), especially, those directly involved in the process.

Ramos and Vargas (2012) investigated the teachers' position regarding the National Bilingual Program in the department where they implemented their English teaching practices. There were positive and negative aspects that they perceived. Firstly, they state that there is interest in improving the English teachers' competence. Secondly, they report that there is some support to register in a postgraduate degree to improve their teaching practices. About the negative aspects, the participating teachers shared that they do not participate in the elaboration of public policies. Some of them have not achieved a C1 level, and one consequence of this is that it is difficult for them to access some English courses. Another negative aspect is the fact that not all students have the same opportunities to learn English. Their study revealed the importance of teachers as fundamental actors in the implementation of a bilingual program. The teacher guides this process and its limitations.

Gómez (2017) conducted a bibliographical revision of the papers related to the policy and plans of bilingualism in the country. The goals of the National Bilingual Program as well as the regulation of teaching through the adoption of foreign models and the improvement of communicative English competence were analyzed. The results revealed

that there is a lack of continuity and consistency in English education because the plans established in 2004 and 2016 follow different paths and are neither cohesive nor coherent with the Colombian context. There was emphasis on employability, instead of social development because the plans focused on the acquisition of English to be competent in the industrial environment and in the workplace.

Cárdenas and Miranda (2014) analyzed the educational policy of bilingualism in public and private schools in Cali, considering the English goals established from 2014 to 2019 in the NBP. 56 institutions and 22 communes participated. The researchers identified that the foreign models applied were decontextualized considering factors such as the lack of resources in terms of specialized spaces, didactic resources, and the hiring of graduated teachers in the English area. Cárdenas and Miranda (2014) concluded that students in private schools have more opportunities to achieve a higher English level because the schools invest more in resources and specialized English teachers.

Methodology

For this study, a qualitative approach was adopted, since this type of research aims at understanding how people in a specific context comprehend their realities reflected in their daily actions (Giroux & Tremblay, 2004). This qualitative approach helped to analyze peoples' actions based on their experiences and contexts, and the reasons they do what they do, how they act, or why they learn English. It was a way to get closer to the world that the participants live in (Taylor et al., 2016). Thus, this type of study made it possible to know peoples' words and behaviors. Therefore, it was feasible to see how people performed, considering different aspects that influence them to behave in certain ways.

This study was carried out at a private catholic university located in Tunja, Boyacá. This is a recognized institution in the department for its growth and achievement in terms of research, technology, internationalization process, human quality, and values. This institution has 18 undergraduate programs and 22 postgraduate programs, it also offers 14 courses focused on fields such as science, theology, technology, humanities, arts, and philosophy.

The institution offers an internationalization program which supports some students involved in immersion programs in foreign universities for at least one semester. The purpose of this process is to establish connections with different institutions around the world and to educate professionals who could be part of the global dynamics.

The institution set up an internationalization policy supported by the language policy, both aiming at inserting the institution and its community in the global markets. English is taught as a foreign language. It is expected that students become competent in English with the aim of being part of the globalization process (Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2015). To achieve this, six courses of English are offered and must be taken by the students at the rate of one course per semester, each semester lasting 16 weeks. The levels covered are A1, A2, and B1. The courses and levels are labeled: A.1.1, A.1.2, A.2.1, A.2.2, B.1.1, and B.1.2. In other words, the students take two semesters of English per level. As explained above, the objective is that the students reach the B1 level, as outlined by the CEFR. The students meet for two hours, twice a week, for English class.

There were eleven participants all together. They all decided to participate voluntarily in this study. The participants were 6 students, between 18 and 30 years of age, each one of them from a different English level. There were also 4 teachers of the Languages Department; and one administrator who was in charge the Languages Department, 50% were males and 50% females. The administrator is a man, too. Their ages ranged from 28 to 40. All of them are non-native speakers of English, born in Colombia; however, at the time, they all held a BA and a specialization in English language; and 3 of them held an MA in TEFL. The all held a B2 or a C1 language proficiency certification, as this is a requirement to get a job as an English teacher at the institution. Their teaching experience ranged from six to 15 years at the institution. As for the teaching approach, the institution requires that all teachers adopt a communicative competencies development approach, and they all complied.

The information was collected to obtain data regarding the challenges and possibilities of an institutional language policy. It was possible to use different instruments and techniques that allowed collecting the required information to conduct the present study. For this study open-ended interviews were applied. It was fundamental for this study that six participants answered the questions in the same order with the aim of identifying their different perceptions about the challenges and possibilities in relation to the institutional language policy and learning English where they study. The interviews were carried out individually to let students feel more comfortable and talk about their experiences in the most transparent way. The questions allowed students to analyze their familiarity with the in-

stitutional language policy, their background learning English in the institution, their outlook on their own competence in the language, and the relationship between language learning and the labor market. Considering the main points of this interview, the participants could tell their story learning English at this private institution. The video interviews were recorded and then transcribed. Google Meet was used for this purpose.

Focus groups were a key instrument for collecting the information in this study, considering that it was important to know the teachers' perception of the teaching process in relation to the challenges and possibilities of the institutional policy. According to Morgan (1988), the purpose of a focus group is to do a group interview, which allows for finding common perspectives about the phenomenon and allows the data to emerge. Four teachers participated in the focus group. The strategy allowed them to listen to everybody's voices and to provide important information.

Four English classes of different groups were observed. The observations helped to approach the specific context of the study (Yin, 2003). It provided spontaneous actions and behaviors from the participants that, contrasted with other sources of data, could provide more detailed information of the phenomenon. In that sense, observations helped to establish connections between the participants' perceptions and their realities. The observations were registered in field notes which kept track of the main events of the classes and personal appreciations of them. At the end, this allowed systematizing the most important facts and carrying out a general analysis.

Document analysis was yet another way to gather information. We examined the documents related to a language policy to understand how language learning and teaching is conducted at the institution (Hancock & Algozzine, 2006). The document analysis also helped to understand the participants' views (Giddens, 1979). Three institutional documents were analyzed, as the institutional language policy is stated in two institutional agreements, and the document that outlines the educational project. They are: a) the Institutional Language Policy, b) the Institutional Language Policy Regulations, and c) the Institutional Educational Project (IEP). For registering the data collected from these documents, two analysis matrices were designed to identify the points in common between the documents. From the first matrix that was elaborated based on the Institutional Language Policy and the Institutional Language Policy Regulations, four categories emerged and from the second matrix that was elaborated based on the IEP, three categories emerged.

Procedure

The data collected were analyzed using the grounded data analysis proposed by Freeman (1998), which involves four important steps: "naming, grouping, finding relationships, and displaying" (p. 99). The analysis of each piece of information followed the same process: first, the data were named by emerging codes; second, the codes were grouped by categories which enclosed the information in common; third, the different categories and codes were related to establish connections among them; and finally, the data were displayed through some organizers that allowed identification of the final categories.

The focus group discussed six questions to analyze the teachers' perceptions about the institutional language policy in relation to English teaching and learning in the institution where they work. The questions dealt with the participants' understanding of globalization, what it is about and its relationship to teaching English in Colombia; the participants' knowledge of the institutional language policy objectives; the six English courses and levels—whether they are enough; the students' level of English and how competent they think they will be in the language when they exit the program. From this analysis, fourteen categories emerged that were subsequently compared with other categories emerging from the other tools.

The interviews were conducted with six students of different English levels. The interviews included twelve questions that explored the students' perceptions of globalization and how it affects their academic life and the job market; whether they understand the institution's language policy; their level of English and whether they believe they will be competent enough in the language when they leave the program. We also wanted to know if the students thought that English was important in relation to their other courses, and if they thought it would be a key element in the future academic and professional life. The interviews were video-recorded and then transcribed to be analyzed; twelve categories emerged. There was an additional interview with the Head of the Languages Department. This interview had 11 questions. This helped to analyze the administrative standpoint in relation to how the institutional language policy influences the teaching and learning processes.

Then, the document analysis of the institutional language policy, which is stated in two institutional agreements, was carried out. One document puts forward the institutional language policy itself; and the other establishes the institutional language policy regulations. For registering the data collected from these documents, two analysis

matrices were designed to analyze the points in common between the documents. From the first matrix four categories emerged, and from the second matrix, three categories were identified.

The instruments used to gather the data were fundamental for triangulation; that is, “the act of bringing more than one source of data to bear on a single point.” (Marshall & Rossman, 1989, p. 146). All the data were fundamental to complement and provide more information from the population and the research problem.

To conduct this research, the Academic Vice Chancellor was informed about the topic of the study and the purpose of the research. He signed an informed consent form to grant permission and access to the analysis of relevant institutional documents. In the same way, the purpose of the study was also explained to the teachers and students who participated in this research. They also signed an informed consent form to be volunteers in this research and to offer all the information required. The participants' personal information and the name of the university are confidential, and for that reason pseudonyms are used in this paper.

Findings

Four categories emerged during the data analysis which answer the research questions. English learning and autonomy, English communicative competence, English in the professional field, and English as a requirement. These categories answer the main research question and the research sub questions showing how each one of the instruments were key to this study. In this section, these findings are explained in detail and connected to the theoretical foundations that support this study.

English Learning and Autonomy.

The University of Tunja emphasizes that every member of institution is responsible for their actions. The administration, teachers, and students share the same individual and group responsibility for the decisions made and how these actions are reflected in the institution's reality:

For the institution, it is necessary that each of its agents, from their role, take responsibility for their own actions and understand that everything they do is important and has an impact on others. As a result, sharing the consequences of actions is an imperative among all its members. (Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2021, p.10)

This autonomy refers to the people who work there and the processes that they carry out in the institution. The English learning process is also framed on this belief; therefore, teachers and students are responsible for how English is taught and learnt. Benson (1996) claims that the environment is a fundamental complement of students' learning autonomy, since all that surrounds students, such as the teachers, the methodology, activities, practice of English, and institutional policy, among other aspects, are key factors in learning English. The English learning process is influenced by the institutional principles and the context; it shapes the way teachers guide the teaching of English and how students go through the English learning process. Considering this, their acts are taken in separate ways, however, the actions of these actors have a strong connection with their relationships and processes because they complement each other.

However, teachers and students' perceptions show a different reality. They consider that there is a lack of students' autonomy, thus, English communicative competence is not being developed in the way that is expected. Regarding this, teacher 2 said:

I consider that six English levels are not enough. I think there is a lack of commitment on the part of the students, especially because when you want it, you can do it, but in most cases the students continue seeing English as a requirement, so they do not see its importance. So, they do not see the importance of teaching and learning a second language.

There seems to be a lack of students' autonomy to strengthen their English communicative competence. Teacher 2 perceives that students are not involved in their English learning process, therefore, there is a need for students to become aware of the process and get involved in it. Holec (1981) defines autonomy as “the ability to take charge of one's own learning” (p. 1). Students should have control of what they learn, developing an active role in the process. Students should be committed to learning English, in their classes as well as outside, with the purpose of assessing their own process to become communicatively competent. This is a perception shared by some students who are aware of their own lack of autonomy in the process. Student 6 declared the following:

I feel that more practice is necessary. I interact with classmates in class, but my classmates are not interested. They say it's annoying when someone speaks to them in English. They don't understand,

but they do not take the time to learn. I want to understand what my partners and the teacher say.

During the class observations, it was noticed that students did not show an active role in English classes. They only participated when the teacher asked them to do it and, most of the time, the same students participated in class. It was observed that the students were not engaged in class, did not understand the topics and the teachers' instructions, or that they did not have self-confidence to participate in English. Only in some classes, did some students have a more active role.

It is necessary to re-think how the teachers' role could support, in a more consistent way, the acquisition of autonomy in class and outside, in students' daily activities. The institutional policy states certain values like promoting students' and teachers' sense of responsibility, strengthening values that are fundamental in the English learning process. However, the students and teachers' perceptions point to some gaps because responsibility and autonomy are seen as individual choices. Promoting students' autonomy should be a more reflective and conscious process, since lack of it affects the academic process, and the goal of becoming communicatively competent in English is not being achieved.

Communicative Competence in English

University of Tunja's language policy outlines some specific parameters that the educational community must follow to achieve goals related to English teaching and learning processes. It shows the path that teachers and students must follow for teaching and learning English. Fettes (1997) expresses that the relationship between language planning and language policy is crucial. Language planning is focused on the decisions made by the institution in terms of what language to teach, how to teach it, what language aspects to teach, and with what purpose.

According to what is stated in the institution's language policy, it is expected that all the students will achieve the same goals and the same level of language proficiency. It is also expected that all the students will have the chance to be part of a situation in which they could use English in foreign and real contexts. The challenge here is that the institution overgeneralizes the student community and ignores the diverse types of students, backgrounds, and perspectives. The institutional language policy has been strongly influenced by government language policies and by foreign standards such as the CEFR. However, the par-

ticipants' perception, in general, is that the policy ignores the students' context, which should be the starting point to plan and establish a language policy with a more realistic view of the setting.

There seems to be a gap between the institutional language policy and the context. As noticed in the observations, the objective of strengthening communicative competence in English, is not reflected in the students' command of English. Code switching in English class is common. The teachers have to explain certain points in Spanish. The students have rather short interventions in English, and only when they were required by the teacher, for example, for example, to answer some questions in the class. Even then, most of the times their interventions were in Spanish to ask and answer questions or provide rather complex information. It was also found in the observations that most of the classes focused on grammar topics. At face value, it is not clear what type of English communicative competence the institution has in mind.

The institution's language policy refers to a broad concept of what should be communicative competence in English and that students should acquire at the end of their learning process, but that is not in line with the learning experiences in English class. This was also mentioned by student 6, who expressed that the English learning results are not as expected and that more practice is necessary to become competent in English. She shared the following:

Six English levels are not enough for learning [the language] because we come from schools where English is very basic. Then, what happens is that we go to university to learn more advanced English, but we are short-stopped in the middle of it. So, we don't get a chance to practice, and if we do not practice, then we forget it. We will forget many things about English.

This highlights that the results are not what the institutional language policy aims to attain. Many of the participating students consider that they are not competent in English because the institution does not take into account two factors that are relevant at the time of starting the language learning process: the students' background and their context. The students come from different settings where they learn very basic notions of English and when they have this transition from school to university, it comes as a shock, since they do not understand anything in their classes. As for the context, there is no connection

between what they learn and the opportunities to practice the language. Additionally, there is no continuity in the process because six English levels, apparently, are not enough and their language learning process is interrupted halfway through.

English as a Requirement

English is considered a requirement to get their undergraduate degree. It is mandatory that all students take six English courses to prove that they are learning the language and that they are able to communicate at a certain level. The institution requires that students be able to show, at the end of six courses, that they have attained a B1 level. Fundación Universitaria Juan de Castellanos (2017) states that:

In all cases, to obtain the undergraduate degree, the student must demonstrate mastery of a foreign language, at least B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages. The above, without prejudice to the fact that, on the program's own initiative or by government order, graduates of a program must demonstrate a higher level. (p. 3).

Nevertheless, there is no institutional or independent standardized test that certifies this. There seems to be a gap somewhere because at the end of the six English courses, the students' language level is not known for certain. There is no evidence that students have attained B1 level. English is a mandatory subject that students must take to graduate, but it is not quite clear if it has an impact in their learning process since there is no evidence that they are communicatively competent. Some students do not find any strong reasons to learn English. What matters, ultimately, is that they pass the subject to obtain their degree. Teacher 2 stated that:

The students continue to see it [English] as a requirement; they do not see the importance of learning a second language. In many cases, there are even some students who do not take the six full levels because they can take summer courses in a shorter time, with a focus on grammar forms, but not enough time is dedicated to the use of the foreign language.

Likewise, the participants consider that English levels are a requirement to finish their program and obtain their degree. They do not give English the importance that it

should have because their needs and interests are not focused on this subject. Student 1 declared the following:

I think that I must pass the levels because it is a requirement of the undergraduate program and to obtain the degree, but if you ask me if I am certain that I will speak English at the level that the Common European Framework requires, I think that, in my case, the answer is no.

During the class observations, it was perceived that teachers often used the foreign language in their classes; however, the students did not use it to communicate. At the end, both ended up using Spanish most of the time instead of English. In class, the use of English was not observed as a requirement for students to develop the activities or to pass the subject. The requirement for students is to pass the six English course, not to work on strengthening the communicative skills in the classroom.

There is a need for promoting more activities where students can work in their communicative competence, as the institutional language policy requires. Van Ek and Alexander (1980) mention that to reinforce communicative competence, it is fundamental to bring real situations to the classroom where students can be exposed to the language as they are in their everyday activities.

English in the Professional Field

According to the University of Tunja's language policy, it is essential to educate active professionals in their fields. The institution considers that this is connected to English learning, since command of the language means more job opportunities. Likewise, Knoch and Macqueen (2020) point out that English is currently taught for professional purposes and that students who learn English in university will have a wider range of job opportunities.

Professional and language skills should allow graduates to find a profitable job in places where English is used as a means of communication. On this note, the institution considers it important to "encourage the use of a foreign language in its course programs to broaden the knowledge of state-of-the-art scientific and technological advances, as this is an indispensable tool for the training and subsequent professional performance of the students" (Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2021, p. 5). The policy suggests that English is the key to gain access to academic knowledge and better job opportunities. English is a strategic tool used by the institution so that future graduates become part of the economic market.

Phillipson (1992) mentions the privileged position that English has in some fields and highlights how this position has been related to the educational arena. However, it is important to recognize that this has been promoted by the powerful countries where the first language is English. The idea that English is the basis for students' future professional development is a view shared by the institution, teachers, and students who consider that knowledge of English leads to success at the time of finding a job. One of the students mentioned the following:

Well, English is fundamental right now. Companies only hire people who speak English, or if you don't know English, then you won't be able to work on something that really returns profit. English is fundamental because right now we are so globalized, that not only... Well, English is this universal language that all people should know English. Well, yes, all jobs right now ask for a level of English.

The purpose of learning English, because of their own global interest, is transmitted to students. They do believe that the language will provide them with better professional and economic opportunities. However, the class focus is not on attaining communicative competence. During the class observations it was noticed that there was a focus on grammar topics not followed by contextualized practice that engages the students in realistic situations so that they can strengthen their communicative competence. From the first English course, there should be emphasis on developing the required skills to be communicatively competent in their future professional field.

The institution, teachers, and students recognize that being competent in English is fundamental for the professional field. However, there is a lack of connection between the importance of learning English for professional purposes and what is really happening day to day.

Dewey (1956) describes social construction as a key factor in education to strengthen abilities that can be connected to what people learn in class. If students at the University of Tunja had the chance to engage in more realistic interactions in English in their academic and professional field, they could have a better chance of approaching what is stated in the institutional language policy and get more and better academic and job opportunities when they leave school. This would prepare students to get a job where they really must use English to communicate.

Discussion

Having presented the four categories of the findings, we discuss the key implications and ideas that pertain to the research objective. Students' autonomy is fundamental to learn any English, however, is necessary to strengthen it by creating opportunities inside and outside of the classroom. On the one hand, the implementation of the institutional language policy appears to help strength the students' autonomy, involving them and the educational community in the different processes, and involves teachers in their role guiding the process.

The IEP aims to promote the importance of everybody's responsibility in their learning processes. Nevertheless, the students' autonomy needs to be motivated throughout all the learning process, as the students do not seem to have a clear personal purpose to learn English. They recognize that they do not take actions to reinforce or put in practice what they learn in English classes, but they do not seem to seek out opportunities to use English outside the classroom.

Kumaravadivelu (2006) states that learning a language autonomously implies two different standpoints. The first one is to learn the language as purpose, for example, when someone learns English because they are interested in understanding and communicating in that language. The second one is to learn a language as a path to arrive at a certain purpose, for example, when someone learns English because they are interested in finding a job in a foreign country and this is one of the requirements to get it. Autonomy could be taught through the teacher's guidance, and it also could be given by the context where students are exposed to the language. Considering this, the way classes are conducted influences how students develop their communicative competence in English.

Nunan (1996) declares that there are some aspects that must be taken into account for students to acquire and to develop autonomy in language learning: a) students are autonomous depending on different reasons and the way they use this characteristic is personal; b) when students practice the language frequently, they develop autonomy since it becomes a normal process for them; students need to be involved in the whole learning process, starting by choosing the topics; c) spaces for practicing the language are necessary for students to learn a language; students must be in charge of doing extra activities to reinforce the language; students must follow their own process and be aware of it.

As for communicative competence, the institution requires that students become communicatively competent, but to achieve this competence, it is necessary to consider students' needs, context, and background. The

institution promotes the English language learning through the implementation of the institutional language policy. To do this, it offers 6 English levels that aim to strength the English communicative competence. However, the students do not consider themselves competent in English since they are not able to communicate in this language. If this communicative competence is to be achieved, it is necessary to consider the students' context, needs, interests, and background, as well as the pragmatic component of the English courses.

According to Paulston (1992), communicative competence must connect language learning with practice in context. These spaces that students have for learning English should also be the spaces in which they could use language in a real way, because the language is not learnt in isolation. Therefore, a social group not only is characterized by its language but has also strong roots in its behavior, practices, and traditions as they are displayed through language. Thus, the social part and the practice are forgotten too. This need for including the use of English in the reality of the institution was manifested in the observations.

Hymes (1972) suggests that communicative competence goes hand in hand with the social part. It means that the language is not just a system of rules that must be memorized, as it was seen in the classes where the main goal is that students learn grammatical aspects of the language. For students to develop English communicative competence, it is essential that they use and practice what they learn. For that reason, the institution and the community should consider that the institutional language policy is limited in certain ways. The objective that all the students become competent in English should not ignore their realities.

Liddicoat and Baldauf (2008) point out that it is necessary to review the micro levels of the context because if there were a conscious recognition, identification, and analysis of the context, there would not be a gap between what is stated in the institutional language policy and the real communicative competence of students. This institutional language policy replicates the government language policies and omits some aspects of its own setting, issues, needs, goals, and participants: thus, it is not clear what type of English communicative competence the institution promotes.

Regarding the mandatory character of English courses at the institution, it is a requirement that students learn English due to the perceived global connections that they could establish with other institutions around the world. Richards and Rodgers (2014) point out that English

has acquired recognition in the world due to the government's interest in the economy and education fields. For that reason, different countries around the world have created language policies in which English is chosen as the foreign language that students must learn in the institutions. In that way, people could communicate at a global level and also could expand their professional and academic knowledge.

In view of the interest to acquire English as a foreign language, the policies have stated the relevance of developing communicative skills; hence, institutions also make emphasis on how important it is that students communicate in English globally. However, as mentioned in the findings' section, it is not mandatory that students use English to communicate among them in class; thus, the main users of English are the teachers. The students had a passive role since they only participated when it was necessary or when they had to answer the teachers' questions and ask for clarification.

One more element that needs to be addressed by the institution is there is no mandatory language certification that shows that students have acquired the B1 level before they can graduate. It is assumed that students have a B1 level because they passed their courses, but six English levels do not equate students becoming communicatively competent in English. On this note, Davies et al. (1999) claim that the test is a helpful tool for language planning since it gives clues about one's level of competence and about what should be taught next and how to guide the process.

As for the final category of the findings, English in the professional field, English learning is assumed to be connected to the professional field because of globalization. This is a key factor to learn English, as it is thought to be an important asset to get a job. From the student's perspective, English learning is seen as a way to get into the labor market, and ultimately, a way to a better income. Thus, it is considered as a way of fostering growth and improvement in the professional field.

Crystal (2003) suggests that English has become the prevailing language to teach students in different institutions because of political decisions in the governments and their interest in global connections no matter whether English is not used in their own context. The interest behind this choice of English as the foreign language that students must learn is because of the connection with the government and the institutional interest in global economic recognition.

Globalization is the reason that, in Colombia, English is taught as a foreign language. It is also part of the institutional decision of teaching English to students. Pennycook (2007) states that education is one of the fields that is continuously changing. English is considered fundamental for some institutions because of the relationship of power that the United States has with some countries like Colombia. English is seen as a key piece that allows people to navigate successfully the processes in the globalization dynamics. The government, the institution, the students, and teachers replicate the same argument: that being competent in English is the step to access the professional field and a better income as well.

Conclusions

The data reveal that the institution promotes autonomy for all the educational community; English learning process is also permeated by this principle. It is perceived that both teachers and students share the responsibility of achieving the goals set for the teaching and learning processes. However, the challenge is that students do not seem to be taking actions such as practicing the language in the class or taking extra time to broaden their knowledge of the language. The students do consider that English is important for their professional life, and they think it will bring about more job opportunities. They know that English is mandatory, but they are not really engaged or motivated to learn the language as a personal decision.

Lack of autonomy might be the result of the few opportunities that students have in class to practice the language and their educational background. They are aware that they did not have meaningful experiences with the language in their previous educational environments. Thus, if the students are not autonomous in class, it is unlikely that they will take extra time to reinforce what they learn. The participants recognize autonomy as a key factor to strengthen their English communicative competence, but it stops there. They do not act to foster autonomous learning.

The main objective of the institutional language policy is that students communicate effectively in English acquiring a B1 level. Nevertheless, the participants consider that they are far from being competent at the end of the six semesters of English, with four hours a week of language instruction. They are aware that they cannot communicate in class, let alone outside school. This may be because English classes focus on understanding the linguistic aspects of the language, leaving out the pragmatic part in which they can expand their knowledge while they interact with their teacher and partners.

The institutional language policy requirement that students take six English courses, one every semester. It is expected that at the end of the process, the students will be able to communicate in English. However, at the end of the process, there is no evidence that the students are really at the expected level or that they can communicate in English. English is a mandatory subject established by the government and by the institution, but that does not mean that students become communicatively competent in the language. Passing a subject is not the same as learning the language and using it in their academic or professional life.

Finally, the teachers and the students agree that a professional must learn English, considering that knowing this foreign language gives them an edge when trying to find a job. Nevertheless, research is needed to confirm that graduates who are communicatively competent in English are getting the jobs that they want thanks to the language. This seems to be something that the participants assume without any evidence. There are challenges that need to be recognized and analyzed to make English learning a more conscious, realistic process where students can engage with the language in their academic and professional life.

Pedagogical Implications

The context and other actors at the institution play an important role in the way students develop autonomy to learn by themselves, too, which is a positive aspect that the institution promotes. This resonates with Little (1991) who expresses that autonomy does not mean that students lead their process in isolation. Students and teachers should go at the same pace along the same path where each actor has a unique role. In that way the IEP highlights the importance of autonomy of the members of the institution and the importance of this shared responsibility for promoting autonomy. Whether the English learning process is successful or not depends partly on this.

There are some aspects that must be taken into account for the students to acquire and to develop autonomy in language learning. These aspects which echo Nunan's (1996), are:

- Students are autonomous depending on different reasons and the way they use this characteristic is personal.
- When students practice the language frequently, they develop autonomy since it becomes a normal

process for them; students need to be involved in the whole learning process, starting by choosing the topics.

- Spaces for practicing the language are necessary for students to learn a language; students must be in charge of doing extra activities to reinforce the language; students must follow their own process and be aware of it.

As for the question of communicative competence, this cannot be achieved without its social counterpart, for a language is not only a system of rules that must be memorized, as it was seen in the classes where the main goal is that students learn grammatical aspects of the language. For students to develop English communicative competence, it is essential that they use and practice what they learn. For that reason, the institution and the community should consider that the institutional language policy is limited in certain ways. The objective that all the students become competent in English ignores their realities.

We would recommend that the university administer a standardized diagnostic test before the students start to take classes. This would help determine the undergraduate programs students' English language level. In that way, they can be placed in an English course that suits their results. As it is now, at the end of each English course, students must take a test designed by the teachers that accounts for a meaningful percentage of the final grade of the course. This helps to define if they pass the course or not, but the challenge in this aspect is that the test does not show the students' English level accurately. It is assumed that at the end of the six levels, students will have a B1 level; however, as pointed out before, there is no institutional standardized test that backs this up. The use of tests in English language learning can be a helpful tool for language planning since they give clues about what should be taught and how to guide the process. Diagnostic tests are important to know and evaluate students' English level, but they have to be well-designed so that they are reliable and valid, and also account for the students' different experiences with the language.

Grammar as well as other linguistic aspects are important, however, they have to be used to create communicative activities that exemplify what they do ordinarily. Thus, it is necessary that the grammatical contents go hand in hand with genuine communicative tasks. In this sense, the teacher's role is as important as the students'

role because the teacher is in charge of leading the process and the activities, providing students with opportunities to improve their communicative skills, while the students are in charge of having a participative position in the class interacting with others.

The challenge is to change the path that the teaching and learning process has taken at the institution. For the first five English levels that students take at the institution, they are engaged in learning grammar content, leaving aside the development of communicative competence. The grammar topics that students learn should be followed by contextualized practice where the students are exposed to realistic situations that help them strengthen their communicative competence. It is essential to assess how, from the first English levels, the required abilities to be communicatively competent in English are developed to achieve the desired proficiency in the professional field.

Limitations

All the data were collected through virtual means, e.g., the focus group, the interviews, and the class observations were carried out through Google Meet session that were video recorded. This might have affected the nature and quality of the data. Time was also a limitation. Perhaps, results might have been different if we had had more time to select a larger sample that afforded a wider perception of the challenges and possibilities of the institutional policy. ■

Referencias

- Ambrósio, S., Araújo, M., Pinto, S. & Simões, A. (2014). Perspectives on educational language policy: institutional and students' voices in Higher Education context. *European Journal of Language Policy*, 6(2), 174-195. <https://www.muse.jhu.edu/article/565543>.
- Assan, J. K., & Walker, L. (2018). Enhancing Citizens' Capability to Compete Globally: Rwanda's Formal Language and Education Policy and Its Implications for Development. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 37-46.
- Ayala, J. & Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 7, 7-26.
- Benson, P. (1996). Concepts of Autonomy in Language Learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 27-34). Hong Kong University Press.
- Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). Implementation of the National Bilingual Program: an intermediate balance [Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio]. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Clark, C. (2022). Developing an institutional language policy in the complex scenario of internationalization. *Verbum*, 13, 6 <https://doi.org/10.15388/Verb.32>
- Colombian Ministry of Education. (1994). Decree 1860. No. 14. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Colombian Ministry of Education. (2005). Bilingualism: strategy for competitiveness. Altablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Colombian Ministry of Education. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Consejo de Europa. (2013). Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. & McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. University of Chicago Press.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Lugo, V. (2012). Retos del programa nacional de bilingüismo. *Colombia bilingüe. Educación y educadores*, 15(3), 363-381.
- Fettes, M. (1997). Language planning and education. In R. Wodak & D. Corson (Eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 13-22). Kluwer Academic.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding*. Heinle & Heinle Publishers.
- Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2015). Política de Internacionalización [Acuerdo 383]. <https://www.jdc.edu.co/media/attachments/2020/11/11/10.-acuerdo-superior-383-2015-politica-de-internacionalizacion.pdf>
- Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2017, 5th September). Reglamentación de la Política de Lenguas Extranjeras [Acuerdo 021]. <https://www.jdc.edu.co/media/attachments/2020/12/16/021---reglamentacion-politica-de-lenguas-extranjeras.pdf>
- Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (2021). Proyecto Educativo Institucional [Acuerdo 490]. <https://jdc.edu.co/media/attachments/2020/10/08/490-proyecto-educativo-institucional--pei.pdf>
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. Macmillan.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW Journal*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- González, J. (2017). Bilingüismo y rol del docente de inglés en tiempos de TLC. *Revista Adelante-ahead*, 3(2).
- Granados, C. (2013). Challenges of Bilingualism in Higher Education: The Experience of the Languages Department at the Universidad Central in Bogotá, Colombia. *Gist Education and Learning Research*, 7, 245-258.

- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 294-313.
- Hancock, D. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. Teachers' College Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Knoch, U. & Macqueen, S. (2020). *Assessing English for Professional Purposes*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Liddicoat, A. & Baldauf Jr., R. (2008). *Language Planning and Policy*. Multilingual Matters.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Cambridge University Press.
- Martínez, S. (2016). Bilingualism in Colombia Higher Education. *Enletawa Journal*, 9(2), 91-108.
- Miranda, I. (2012). Insights on bilingualism and bilingual education: A sociolinguistic perspective. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(3), 262-272.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage.
- Nunan, D. (1996). Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong University Press.
- OCDE. (2019). *El Trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. París. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Paulston, C. (1992). *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge.
- Pérez, M. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Quijano, J. & Ureña, L. (2018). Bilingualism in Bogotá: A Case Study on English Teachers' Beliefs about the Bilingual Program (2013-2014) in the Framework of its Implementation. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/12882/1/QuijanoSernaJuanDavid2018.pdf>
- Ramírez, D. (2015). *Foreign Language Education in Colombia: A Qualitative Study of Escuela Nueva* [doctoral dissertation, Florida International University]. Repositorio institucional FIU. <https://doi.org/10.25148/etd.FI15032142>
- Ramos, B. & Vargas, N. (2012). Some Reflections on the National Plan of Bilingualism. Its Impacts and Realities in the Department of Boyacá [Algunas Reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. Sus Impactos y Realidades en el Departamento de Boyacá]. *Enletawa Journal*, (5), 21-34.
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Scholte, J. (2005). *Globalization A Critical Introduction*. Palgrave MacMillan.
- Secretaría de Educación de Boyacá. (2022). *Plan Territorial de Educación Docente 2020-2023*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-319469_recurso_32.pdf
- Taylor, S., Bogdan, R. & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource* (4th Ed.). Wiley.
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 19-42.
- Van Ek, J. & Alexander, L. (1980). *Threshold Level English*. Pergamon.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.). Sage.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS DEL COREANO AL ESPAÑOL DEL CUENTO INFANTIL 효녀 심청 (LA EDUCADA SHIM CHEONG)

■ Quetzal Vega Aragon

Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0009-0000-3967-0114>
quetzal.vega@uabc.edu.mx

■ Jahiro Samar Andrade Preciado

Universidad Autónoma de Baja California
<https://orcid.org/0000-0002-4949-8001>
samar.andrade@uabc.edu.mx

Recibido: 17 de noviembre de 2024

Aceptado: 20 de marzo de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Cómo citar: Vega Aragon, Q. y Andrade Preciado, J.S. (2025). Propuesta metodológica para la traducción de culturemas del coreano al español del cuento infantil 효녀 심청 (La educada Shim Cheong). *Lenguas en Contexto*, 16(1), 66-81.

Resumen

Los culturemas han sido un elemento que en las últimas décadas se ha vuelto objeto de estudio y de relevancia en el campo de la traducción literaria y audiovisual. Esto se debe a que existen dificultades de correspondencia lingüística y aspectos socioculturales. Por lo que, la presente investigación tiene como objetivo realizar una propuesta metodológica para la traducción de culturemas, del coreano al español, basados en el cuento infantil 효녀 심청 (La educada Shim Cheong). La metodología que se propone es de enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, la cual se dividió en 8 etapas: transcripción del texto, documentación, identificación y selección de culturemas, diseño de la matriz de datos, llenado de la matriz con los datos encontrados, traducción de culturemas, análisis de los culturemas y realización de la propuesta de traducción. Dentro de esta obra se identificaron 38 culturemas, los cuales fueron clasificados de acuerdo con la propuesta de Molina (2001), lo que posibilitó el análisis de las técnicas de traducción empleadas durante el ejercicio de traducción del cuento. Para ello, los resultados señalan la predominancia de la equivalencia y adaptación en los culturemas de tipo de cultura lingüística y social. Finalmente, para asegurar la fidelidad de la traducción literaria del texto meta se propone identificar los culturemas y aplicar las técnicas adecuadas para transmitir el mensaje sin perder la esencia de dichos elementos al momento de traducir un texto del coreano al español latinoamericano.

Palabras clave: Culturemas, Traducción literaria, Traducción coreano - español, Metodología mixta, Equivalencia y adaptación

Abstract

Culturemes have emerged in recent decades as a significant focus of study and a key element in the fields of literary and audiovisual translation. This is due to the fact that there are difficulties of linguistic correspondence and sociocultural aspects. Therefore, the present research aims to carry out a translation proposal, from Korean to Spanish, of the Korean tale 효녀 심청 (The filial Shim Cheong). The proposed methodology is a mixed approach, both qualitative and quantitative, which is divided into 8 stages: tran-

scription of the text, documentation, identification and selection of culturemes, design of the data matrix, filling the matrix with the collected data, translation of culturemes, analysis of the culturemes, and the development of the translation proposal. Within this work, 38 culturemes were identified, and classified according to Molina's (2001) proposal, which made it possible to analyze the translation techniques applied during the story translation exercise. Likewise, the results indicate the predominance of equivalence and adaptation in the linguistic and social culture type of culturemes. Finally, to ensure the fidelity of the literary translation of the target text, it is recommended to identify the culturemas and apply the appropriate techniques to convey the message without losing the essence of these elements when translating a text from Korean into Spanish.

Keywords: Culturemes, Literary Translation, Translation korean-spanish, Mixed methodology, equivalence and adaptation

Introducción

En la actualidad, la globalización y la expansión de plataformas de streaming han propiciado la difusión de diversas culturas a nivel global, destacando particularmente la cultura asiática, con un énfasis especial en Corea del Sur. Para los fines de esta investigación, se reconocerá como cultura los conocimientos, las tradiciones, las costumbres y los hábitos que son propios de un individuo como miembro de una sociedad, según la definición propuesta por Tylor en 1871 (citado en Grimson, 2008). Tal y como menciona Alonso (2014) este fenómeno ha suscitado un creciente interés por el idioma y las tradiciones coreanas, aun cuando las conexiones culturales entre Corea del Sur y México se remontan a tiempos anteriores. A pesar de que ambos países han sostenido relaciones diplomáticas prolongadas, el ámbito de la traducción literaria del coreano al español continúa siendo incipiente. Aunque existen estudios previos en esta área, como Orozco (2019) con su trabajo terminal “Traducción del coreano al español del cuento coreano Heungbu y Nolbu como herramienta didáctica para estudiantes del coreano” y Alonso (2014) con “La traducción coreano-español y el mercado de la traducción en Corea del Sur” aún persiste un vacío significativo en la investigación y la práctica de la traducción literaria entre estos dos idiomas.

La presente investigación se centra en abordar esta brecha mediante el análisis y la traducción del cuento popular coreano 효녀 심청 (La educada Shim Cheong). Así como lo menciona Kbsworld (2021) 효녀 심청 (La educada Shim Cheong), la cual es una de las novelas clásicas más

populares en Corea, esta se presentaba en 판소리 (pansori) el cual es una forma de contar historias por medio del canto acompañado de instrumentos tradicionales coreanos. Por lo tanto, existen muchas variantes de de historia, a lo cual se seleccionó la versión presentada en Korean cultural center Los Angeles (2021) en formato video. El cual se eligió debido a la carga cultural que presenta, pues muestra uno valores de la sociedad coreana, que está influenciado con la corriente filosófica oriental del confucionismo, este valor es la actitud de respeto que tienen los hijos hacia los padres o ancestros. Este cuento se centra en este tema, siendo el personaje principal 심청 (Shim Cheong) la hija que se sacrifica por el bienestar de su padre que es ciego. Este cuento nos habla de un hombre ciego que debe de hacerse cargo de su hija 심청 (Shim Cheong) después de que esposa fallece. 심청 (Shim Cheong) creció como una hija dedicada a su padre, un día decide sacrificarse arrojándose al mar para que su padre pueda recuperar la vista. El rey del océano al ver el sacrificio hacia su padre, la regresa a la tierra para posteriormente convertirse en reina. Siendo reina ella se encuentra con su padre el cual recupera la vista debido a su sacrificio. Este texto, caracterizado por su riqueza en elementos culturales específicos, proporciona una oportunidad para examinar las particularidades lingüísticas y culturales de la literatura coreana, así como los desafíos que presenta su traducción al español.

Por otro lado, el campo de la traducción ha experimentado una evolución significativa desde sus orígenes, que se centraban principalmente en la comunicación de información esencial para actividades comerciales y legales, hacia un ámbito más artístico y cultural. Como señala Pica (2022), la traducción no se limita a la mera transferencia de palabras, sino que también implica la interpretación y adaptación de significados culturales profundos. Octavio Paz (1971) sostiene que el verdadero desafío radica en capturar la carga semántica y cultural del texto de origen, un reto que se intensifica en la traducción entre lenguas con estructuras y contextos culturales notablemente diferentes, como el coreano y el español. Asimismo, Alonso (2014) indica que la divergencia entre estos idiomas presenta dificultades adicionales, complicando la consecución de una traducción natural y precisa. Con las definiciones anteriores podemos definir que un resultado natural es aquel que logra capturar la carga semántica y cultural del texto original.

De manera que, el Instituto de Traducción de Literatura Coreana (KLTl) desempeña un papel fundamental en la promoción de la traducción literaria del coreano, a través de la capacitación de traductores y la provisión de

recursos, lo que refleja la creciente demanda de profesionales en este ámbito. Sin embargo, la formación de traductores efectivos requiere una comprensión profunda de los desafíos culturales y lingüísticos específicos que surgen en la traducción literaria. Es así que Mena (2019) enfatiza que la cultura coreana, caracterizada por su enfoque en valores y costumbres, resulta especialmente atractiva para la audiencia latinoamericana, y que su representación precisa es esencial en el proceso traductivo. Por lo tanto, es necesario representarla de manera precisa al momento de plasmarla a través de la traducción literaria. Por consiguiente, es necesario tener establecidas estrategias y técnicas al momento de traducir del español al coreano que respeten todos los matices textuales.

El objetivo de esta investigación es analizar la traducción de los elementos culturales, conocidos como culturemas, con la finalidad de proponer una traducción del mencionado cuento, identificando y describiendo dichas particularidades lingüísticas y culturales presentes en el texto original, y aplicando las estrategias de Kwon (2015) y técnicas que presentan Vinay y Darbelnet (1958), los cuales distinguen siete básicas, dichas se dividen en traducción directa y oblicua, estas facilitarían una representación fiel y efectiva en la lengua meta. Para fines de este trabajo, se definirá fidelidad según Nida y Taber (1969, 1982) como la propiedad de un texto que muestra una equivalencia dinámica. Por lo tanto, una traducción fiel es aquella que evoca en el receptor esencialmente la misma respuesta que mostraron los destinatarios del mensaje original.

En consecuencia, nuestra investigación enfrenta el desafío no solo de desarrollar una propuesta de traducción, sino también de crear un instrumento que nos permita recopilar datos de manera precisa para lograr el análisis esperado, y así respetar todos los matices lingüísticos y culturales en el producto final, la traducción del cuento. Este resultado, brindará a los traductores un punto de referencia al momento de preguntarse qué técnicas y estrategias utilizar al traducir un texto literario del coreano al español para obtener un resultado fiel.

Literatura y traducción literaria

Antes de adentrarnos a la definición de culturemas es importante definir que es la literatura. La literatura ha sido parte fundamental de las sociedades y culturas. También ha sido de gran ayuda para el crecimiento de comunidades a lo largo de los años, ya que tal como menciona Costa Lima (1988) citó a Magalhães al afirmar que “la literatura de un pueblo es el desarrollo de lo que tiene de más sublime en

las ideas, de más filosófico en el pensamiento, de más heroico en moral y de lo más bello en la naturaleza” (p.42). De la misma manera, Wulan (2016) coincide con la idea de que la cultura es parte de la herencia cultural que está al alcance de todos y que enriquece nuestra vida de muchas maneras.

Reflexionando las posturas de los autores mencionados, y para fines de esta investigación, se definirá literatura como la expresión de una cultura a través de ideas escritas de manera artística. Por lo que, desde el punto de vista de la traducción, cumplir con el objetivo de la literatura es imperativo para el traductor de textos literarios. Una vez delimitado el concepto de literatura, se puede abordar la traducción literaria. Desde esta perspectiva, se entiende como la transferencia de ideas impregnadas de un alto contenido cultural. Así como lo menciona Chtatou (2024) la traducción literaria debe tener el mismo impacto que la obra original quiera transmitir, es decir que es imperativo que contenga la misma esencia y estilo que la obra original. Así, considerando el público objetivo y lo previamente expuesto, la traducción de obras infantiles se define como la transferencia de ideas con una significativa carga cultural. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños durante el proceso de traducción, tal como señala Klingberg (1968).

Culturemas y su traducción

Las definiciones previamente expuestas permiten evidenciar cómo la cultura constituye un componente fundamental tanto en la literatura como en su traducción. En este contexto, es imprescindible definir el concepto de culturema para los fines del presente estudio. Huertas y Bárcena (2015) indican que existe una amplia variedad de definiciones para identificar los elementos característicos de una cultura, que pueden denominarse de diversas maneras: referentes culturales, palabras culturales, marcas culturales, términos culturales, elementos culturales, culturemas, entre otros. Estos elementos son esenciales en los estudios traductológicos, destacando el trabajo pionero de Nida (1945), quien inició el análisis de estos aspectos.

No obstante, uno de los primeros usos del término culturema en el ámbito de la traducción se encuentra en Oskaar (1988), quien, citado por Nord (1994), define los culturemas como elementos culturales específicos que como “unidades abstractas de interacción y comportamiento entre seres humanos” (Nord, 1994, p. 524). Así mismo, Nord (1997) retoma y redefine la noción propuesta por Oskaar como “[...] un fenómeno social de una cultura A, considerado relevante por los miembros de dicha cultura, que, al ser comparado con un fenómeno social correspondiente en la cultura B, se revela como específico de la cultura A. (p. 34)”.

Molina (2006) explica que el culturema puede entenderse como un elemento cultural, ya sea verbal o paraverbal, específico de una cultura, que al ser traducido de una cultura a otra puede generar un conflicto de naturaleza cultural entre el texto de origen y el texto meta. A partir de los conceptos mencionados, para los fines del presente estudio, se adoptará la definición de culturema como aquel elemento que posee una carga cultural significativa y que puede ser analizado, interpretado y traducido entre una cultura de origen y una cultura meta. Desde esta perspectiva, es evidente que, en el ámbito de la traducción, el conocimiento y el tratamiento de los culturemas son cruciales para lograr una transmisión precisa de las ideas plasmadas en un texto de una lengua a otra.

Asimismo, los culturemas aparecen con frecuencia en las obras literarias, ya que estos términos sirven para transmitir unidades culturales que abarcan objetos, ideas, actividades, creencias o referencias históricas, las cuales influyen directamente en la práctica traductológica de un texto en un contexto cultural distinto. Por lo tanto, el traductor debe abordar estos elementos de manera rigurosa para evitar la pérdida del mensaje original de la obra literaria. En la tabla I se presenta una clasificación de los culturemas de acuerdo con Molina (2001).

Técnicas de traducción

Tabla I. Adaptación de la clasificación de los culturemas según Molina (2001)

	Campos culturales
Categoría	
A) Medio natural	Flora, fauna, fenómenos atmosféricos, geografía, topografía, climas, vientos, paisajes (naturales y creados), topónimos.
B) Patrimonio cultural	Objetos o fenómenos del mundo como: objetos, productos, artefactos (comida y bebida), ropa, viviendas y poblaciones, personajes (reales o ficticios), hechos históricos, conocimiento religioso, festividades, creencias populares, folclore, obras y monumentos emblemáticos, lugares conocidos, nombres propios, utensilios, instrumentos musicales, técnicas para la explotación de la tierra y pesca, urbanismo, estrategias militares, y medios de transporte.
C) Cultura social	<i>Convenciones y hábitos sociales:</i> el tratamiento y la cortesía, el modo de comer, de vestir, de hablar; costumbres, valores morales, saludos, gesticulaciones, distancias físicas entre interlocutores, etc. <i>Organización social:</i> sistemas políticos, legales, educativos, organizaciones, oficios y profesiones, monedas, calendarios, eras, medidas, etc.
D) Cultura lingüística	Transliteraciones, ausencia de género y número, voz pasiva, formas verbales, variaciones semánticas, clasificadores, refranes, frases hechas, metáforas generalizadas, asociaciones simbólicas, interjecciones, blasfemias, insultos, etc.

En primer lugar, la traducción implica la transferencia de ideas de una lengua de origen a una lengua meta, asegurando la conservación de su significado. En este contexto, Hurtado (2001) señala que para llevar a cabo esta actividad es necesario emplear diversas estrategias o técnicas que permitan alcanzar la equivalencia traductora.

Vinay y Darbelnet (1958) identifican siete técnicas fundamentales de traducción, agrupadas en dos categorías: traducción directa y traducción oblicua. La primera busca mantener una mayor fidelidad al texto de origen mediante el uso de préstamo, calco y traducción literal. Por otro lado, la traducción oblicua prioriza la naturalidad en la lengua meta e incluye los procedimientos de transposición, modulación, equivalencia y adaptación, los cuales se detallan en la Tabla 2 (en Hurtado, 2001, pp. 258-260).

Por otra parte, Kwon (2015) incluye tres estrategias suplementarias para tratar con las dificultades en el plano oracional en lo que respecta a la traducción literaria del coreano al inglés:

- 1) Dividir oraciones: para facilitar la lectura de la obra dividir oraciones extensas en oraciones simples y concretas.
- 2) Incorporar oraciones: añadir elementos necesarios en el texto meta con el fin de que contribuyan a la cohesión y conexión de ideas.
- 3) Cambiar el orden de las palabras y oraciones: realizar modificaciones en el orden de los elementos oracionales para responder a las necesidades de los lectores del texto meta.

Tabla 2. Procedimientos técnicos de traducción principales y secundarios según Vinay y Darbelnet (1958)

Técnicas de traducción principales			
Traducción directa		Traducción oblicua	
Préstamo	Es el préstamo de una palabra que se utiliza para llenar un vacío metalingüístico.	Transposición	Es el cambio de categoría de una palabra sin cambiar el significado de esta.
Calco	Es un tipo de préstamo en el que se presta una frase, la cual se traduce respetando la estructura léxica o sintáctica de la lengua origen.	Modulación	Es la variación del mensaje, debido al cambio del punto de vista.
Traducción literal	Es la traducción directa de un texto origen.	Equivalencia Y Adaptación	Es la trasmisión del mensaje sin perder el sentido, pero haciendo cambios ya sean estructurales o de estilo. Es crear una situación que sea equivalente a la de la lengua origen. Esta se aplica en la que la situación a la que se hace referencia el mensaje no existe en la lengua de llegada.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Extranjerización y domesticación

Tras presentar la clasificación de los culturemas, es esencial destacar las dos principales estrategias para su traducción: la fidelidad al texto y a la cultura de origen, que implica una traducción literal, y la adaptación a la cultura y al público de la lengua meta. Casas-Tost y Ling (2014) señalan que estas estrategias se conocen como extranjerización y domesticación, conceptos definidos por Lu Xun (1980) y Venuti (1995). Venuti (1995) describe ambas estrategias del siguiente modo: *“either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader towards him; or he leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards him”* (p. 19). En esta cita, la expresión “dejar al autor en paz” hace referencia a la extranjerización, mientras que “dejar al lector en paz” alude a la domesticación.

En la práctica, la domesticación se orienta hacia la cultura de la lengua meta, reduciendo los elementos culturales del texto original para adaptarlo a los lectores de la lengua receptora. En contraste, la extranjerización busca preservar dichos elementos, respetando y manteniendo las particularidades culturales de la lengua de partida. Dado que se trata de un cuento infantil y que, según Kwon (2015), este tipo de obras tienen un propósito educativo, se opta por la extranjerización como enfoque de traducción. Los libros infantiles permiten a los niños conocer otras culturas y desafiar posibles prejuicios, como señala Al-Fouzan (2008). En este sentido, la extranjerización ofrece al lector una experiencia similar a un viaje a un mundo desconocido,

donde puede explorar los aspectos exóticos y únicos de la cultura original de la obra, en consonancia con lo expuesto por Casas-Tost y Ling (2014).

Metodología

En el presente estudio se llevó a cabo una investigación descriptiva de carácter mixto. En primer lugar, se abordó la parte cualitativa, que consistió en el análisis de las técnicas empleadas durante la traducción del coreano al español del cuento *효녀 심청* (La educada Shim Cheong). Por otro lado, la parte cuantitativa se refleja en los resultados del análisis cualitativo, es decir, en la recopilación de datos como: cuáles fueron las técnicas más utilizadas y si fueron útiles las estrategias de kwon para la traducción del texto.

El primer paso consistió en la transcripción del cuento, dado que la versión seleccionada se encontraba en formato de video de alrededor de 8 minutos y para facilitar la traducción y análisis, se obtuvo una cuartilla y media, la cual se plasmó en un archivo word. A continuación, se realizó una investigación sobre los temas tratados en la obra y su público objetivo, identificando como principales valores el respeto y el amor hacia los padres, siendo el público destinatario los niños. Tras esta etapa, se elaboró una matriz de datos con el propósito de organizar y presentar los resultados de manera clara y precisa. La selección de culturemas se efectuó simultáneamente durante el proceso de traducción del cuento, identificando aquellos elementos con una carga semántica significativa, los cuales fueron posteriormente registrados en la matriz.

La traducción se llevó a cabo primeramente aplicando las estrategias suplementarias de Kwon (2015), para posteriormente seleccionar los culturemas que se encontraban en esa oración y traducirlos de acuerdo con las técnicas de traducción, tanto principales como secundarias, propuestas por Vinay y Darbelnet (1958). Para la creación de la matriz de datos, los culturemas fueron seleccionados y clasificados de acuerdo con la clasificación propuesta por Molina (2001). Finalmente, se completó el instrumento de análisis, tal y como se muestra en la imagen 1.

Figura 1. Matriz de datos

Culturema Original	Transliteración	Traducción	Categoría	Técnica	Observaciones
효녀	hyonyo	Educada	C	Adaptación	Filial piety +hija
옛날	yetnal	Hace mucho tiempo	D	Equivalencia	Tiempos pasados + día
여자아이	yeoja-a-i	Niña	D	Equivalencia	Mujer+niño
있답니다	ottabnida	Era	C	Equivalencia	Verbo ser en su foma más formal
애지중지	aejjungji	Adoración	D	Transposición	Apreciar/querer
쌀	ssal	Arroz	B	Traducción literal	
연꽃	yeonkkot	Flor de loto	A	Traducción literal	
한푼 두푼 모으면	hanpun dupun mo-eumyeon	Ahorra dinero	D	Adaptación	
오손도손	onsondosen	Felizmente	D	Adaptación	
그러던 어느 날	kureodeon-onu nal	Un día	A	Modulación	Entonces+ un +día
개울물	gae-ulmul	Arroyo	A	Modulación	Arroyo+agua
풍덩	jjungdeon	Plop	D	Adaptación	
부처님	bucheo-nim	Budha	B	Equivalencia	
어떻게든	otteokaedeun	Como sea hallaré la forma	D	Adaptación	
성난 바다를 달래	seongnan padareul dallae	Calmar la furia del oceano	A	Adaptación	
인당수	indangsu	Oceano Indang	B	Traducción literal	
자녀	janyo	Personas como ofrendas	B	Equivalencia	descendientes /niños, niñas, hijos
부탁했어요.	butakhessoyo	Solicitar/demandar	C	Equivalencia	
눈을 뜨게	nun-eul teuge	Volver a ver	D	Adaptación	To open one's eyes
찾아가	chat-aga	Se dirigió	D	Transposición	Encontrar
흑 흑	heuk heuk	¡Bual!Bual	D	Equivalencia	Sonido de llorar
벙사람	betsaram	Marineros	D	Equivalencia	Barco+personas
부디	pudi	Por favor	B	Equivalencia	

Fuente: elaboración propia

Análisis de datos y resultados

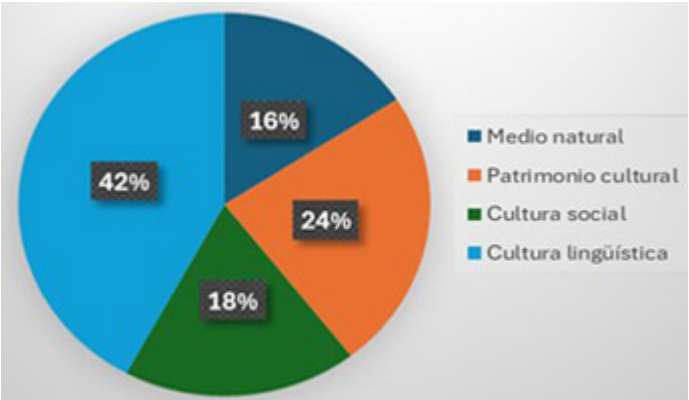
A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos diseñados para identificar las técnicas utilizadas de acuerdo al culturema encontrado y las estrategias empleadas durante el proceso de traducción. El objetivo principal es analizar las técnicas empleadas para abordar la problemática que menciona Alonso (2014) sobre obtener un resultado natural, y profundizar en la comprensión del proceso de traducción, que constituye el eje central de esta investigación. En primer lugar, se exponen los culturemas identificados a lo largo del cuento, los cuales fueron analizados según su tipo. A continuación, se detallan las técnicas y estrategias aplicadas para la traducción de estos culturemas. Finalmente, se muestran fragmentos del cuento proporcionando una visión exhaustiva de las soluciones empleadas para preservar la carga cultural y garantizar la coherencia en la lengua meta.

Culturemas identificados

En primer lugar, es relevante destacar que en la traducción del cuento se identificaron un total de 38 culturemas. En términos generales, los cuatro tipos de culturemas estuvieron presentes en el texto, siendo los lingüísticos los más frecuentes, con 16 ocurrencias. En contraste, el tipo menos común fue el relacionado con el medio natural, con un total de 6 culturemas.

En la Gráfica 1 se muestra la distribución de los culturemas identificados, clasificados según su tipo y su porcentaje de representatividad en el texto.

Gráfica 1. Tipos de culturemas presentes en la traducción



Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Gráfica 1, la categoría predominante de culturemas corresponde a la cultura lingüística, con 16 ocurrencias, lo que representa el 42% del total. Le siguen los culturemas de patrimonio cultural, con 9 casos (24%), y los de cultura social, que suman 7 ocurrencias (18%). Finalmente, los culturemas relacionados con el medio natural fueron los menos frecuentes, con 6 instancias, equivalentes al 16% del total. Dado que estas categorías abarcan diversos aspectos culturales, su tratamiento traductológico requiere estrategias de adaptación y equivalencia para garantizar una representación fiel y coherente en la lengua meta.

Análisis de culturema según tipo

A partir de los hallazgos expuestos en la sección anterior, resulta fundamental llevar a cabo un análisis detallado de los culturemas identificados según su categoría. A continuación, se presenta un examen individual de cada tipo de culturema, en el que se describen los elementos característicos de cada categoría, el número de ocurrencias registradas y las observaciones derivadas del análisis.

Medio Natural

La categoría de Medio Natural abarca elementos como flora, fauna, fenómenos atmosféricos, geografía, topografía, climas, vientos, paisajes (tanto naturales como creados) y topónimos. Según la gráfica 1, en esta categoría se identificaron seis culturemas, lo que representa el 16% del total de 38 culturemas encontrados. Entre los culturemas destacados en esta categoría se incluyen diversos cuerpos de agua, como arroyo, océano y mar.

Asimismo, se identificó la flor de loto, un símbolo cultural con un significado profundo. En las culturas asiáticas, esta flor representa espiritualidad, equilibrio y pureza, entre otros valores, lo que resalta su relevancia en el proceso de traducción. En la tabla posterior aparecen algunos ejemplos de este fenómeno.

Tabla 2. Culturemas de medios naturales identificados

Culturema	Traducción	Observación	Técnica
연꽃	Flor de loto	Esta flor representa pureza, dignidad e integridad que se mantiene intacta a pesar del lugar áspero donde crecer.	Traducción literal
그러던 어느 날	Un día	Entonces+ un +día	Modulación
개울물	Arroyo	Es la palabra arroyo más la palabra agua.	Modulación
성난 바다를 달래	Calmar la furia del océano		Adaptación
인간 세상	Tierra	Humano+mundo	Equivalencia
바다 해변	Orilla del mar	Mar+lugar en el que se encuentra la tierra y el agua.	Adaptación

Fuente: elaboración propia

Patrimonio Cultural

La categoría de Patrimonio Cultural abarca objetos y fenómenos del mundo, incluyendo hechos históricos, conocimientos religiosos, festividades, creencias populares, folclore y nombres propios, entre otros. De acuerdo con el gráfico 1, en esta categoría se identificaron diez culturemas de un total de treinta y ocho, lo que representa el 24% del total. Estos elementos reflejan aspectos culturales profundamente arraigados, cuya traducción requiere estrategias que equilibren la fidelidad al contexto original y la comprensión en la lengua meta. A continuación, en la tabla 3 se presentan algunos culturemas de patrimonio cultural traducidos.

Tabla 3. Culturemas de patrimonio cultural identificados

Culturema	Traducción	Observación	Técnica
부처님	Buda	-	Equivalencia
쌀	Arroz	Una comida tradicional en Corea debe de llevar arroz y acompañamientos. Es un elemento indispensable en la cultura.	Traducción literal
인당수	Océano Indang		Traducción literal
자녀	Personas como ofrendas	Descendientes / niños, niñas, hijos o persona + hija.	Equivalencia
부디	Por favor		Equivalencia
왕비	Casarse	La esposa del rey	Adaptación
궁	Palacio	-	Traducción literal
임금	Rey	-	Traducción literal
용왕	Rey del océano	-	Adaptación

Fuente: elaboración propia

Entre los culturemas de patrimonio cultural identificados se observan personajes religiosos, así como personajes ficticios o que se cree que existieron. Asimismo, se incluye el arroz, el cual tiene una carga cultural significativa, pues este es un elemento esencial en las comidas para las culturas asiáticas.

Cultura Social

La categoría de Cultura Social incluye convenciones y hábitos sociales, como el tratamiento y la cortesía, formas de comer, vestir y hablar, costumbres, valores morales, saludos, gestikulaciones y distancias físicas entre interlocutores, entre otros. Según la gráfica 1, en esta categoría se identificaron siete culturemas de un total de treinta y ocho, lo que representa el 18% del total. En la tabla siguiente se presentan ejemplos representativos de esta categoría, ilustrando cómo estos elementos culturales influyen en la traducción y requieren estrategias específicas para su adecuada transferencia a la lengua meta. En la tabla 4 se presentan algunas ejemplificaciones de este tipo de culturema.

Tabla 4. Culturemas de cultura social identificados

Culturema	Traducción	Observación	Técnica
효녀	Educada	Filial piety + hija	Adaptación
있답니다	Era	Pasado del verbo ser en su forma más formal.	Equivalencia
아이고	Ay	Expresión de preocupación	Equivalencia
부탁했어요	Pidió	-	Equivalencia
청아	Mi querida Cheong	-	Equivalencia
효심	Gran cariño	Filial piety + amor	Adaptación
아가씨	Señorita	-	Traducción literal

Fuente: elaboración propia

Entre los culturemas identificados en la categoría de Cultura Social, destacan los tratamientos hacia los personajes y los valores morales presentes en el cuento. Un ejemplo relevante es el término “filial piety” (piedad filial), que carece de un equivalente directo en español, pero posee una fuerte carga cultural en las sociedades asiáticas. Este concepto representa el respeto y la devoción que los hijos deben a sus padres y mayores, siendo un pilar fundamental en la estructura social y familiar de dichas culturas. Su traducción requiere estrategias que conserven su significado y relevancia en el contexto de la lengua meta.

Cultura Lingüística

La categoría de Cultura Lingüística abarca elementos como transliteraciones, ausencia de género y número, voz pasiva, formas verbales, variaciones semánticas, clasificadores, refranes, frases hechas, metáforas generalizadas, asociaciones simbólicas, interjecciones, blasfemias e insultos, entre otros. Como se ilustra en la Gráfica 1, en esta categoría se identificaron 16 culturemas, lo que representa el 42% del total de 38 culturemas encontrados, convirtiéndose en la categoría más frecuente en el texto. La alta presencia de estos elementos resalta la importancia de aplicar estrategias traductológicas que permitan conservar los matices lingüísticos y culturales sin comprometer la fluidez y naturalidad del texto en la lengua meta. En la tabla 5 se presentan algunos ejemplos de este tipo.

Tabla 5. Culturemas de cultura lingüística identificados

Culturema	Traducción	Observación	Técnica
옛날	Hace mucho tiempo	Tiempos pasados + día	Equivalencia
여자아이	Niña	Mujer + niño	Equivalencia
애지중지	Adoración	-	Transposición
쾅	Plop	El sonido cuando un objeto cae al agua.	Adaptación
한푼 두푼 모으면	Ahorra dinero	-	Adaptación
오손도손	Felizmente	Es la manera de llevarse bien.	Adaptación
어떻게든	Como sea hallaré la forma	-	Adaptación
눈을 뜨게	Volver a ver	Abrir los ojos	Adaptación
찾아가	Se dirigió	-	Transposición
흑 흑	¡bua! ¡bua!	-	Equivalencia
배사람	Marineros	Barco + personas	Equivalencia
굳게 먹은	Segura de su decisión	-	Adaptación
사연	Razón	-	traducción literal
저 멀리	A lo lejos	Señalar lejos	Equivalencia
곳곳에	Todo	-	Traducción literal
행복하게 살았습니다.	Vivieron felices por siempre	-	Adaptación

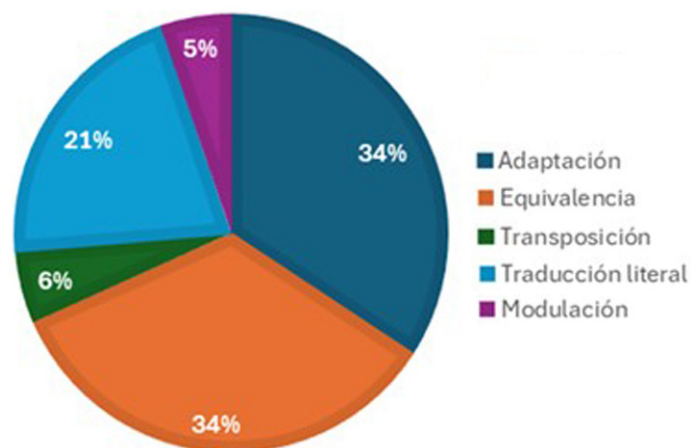
Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que entre los culturemas de cultura lingüística identificados se observan variaciones semánticas, frases hechas, entre otras. Asimismo, se encontraron onomatopeyas, que también forman parte de esta categoría.

Técnicas utilizadas en la traducción de culturemas

Ahora bien, el siguiente análisis fundamental de esta propuesta consiste en analizar las técnicas de traducción utilizadas durante el ejercicio de traducción de culturemas. La siguiente gráfica presenta las cinco técnicas utilizadas en la traducción de culturemas de esta propuesta, seleccionadas

a partir de las siete técnicas de Vinay y Darbelnet (1958). Estas incluyen traducción literal, modulación, transposición, adaptación y equivalencia. Asimismo, es importante destacar que, para lograr un resultado óptimo, se aplicaron las estrategias propuestas por Kwon (2015) en la traducción del texto, lo que permitió una mejor adecuación cultural y lingüística en la lengua meta.

Gráfica 2. Técnicas de traducción utilizadas

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la Gráfica 2, las técnicas de adaptación y equivalencia fueron las más utilizadas, cada una representando un 34% del total. A continuación, la técnica de traducción literal se empleó en un 21% de los casos. Las técnicas menos utilizadas fueron la transposición y la modulación, con un 6% y un 5%, respectivamente. A continuación, se presentan las técnicas aplicadas para resolver cada uno de los culturemas identificados.

Adaptación

Como se muestra en la Tabla 6, la técnica de adaptación fue la más utilizada para traducir culturemas de la cultura lingüística, aplicándose en siete de los trece culturemas identificados en esta categoría. Además, se observa que esta técnica se empleó en menor medida en la categoría de patrimonio cultural, donde solo se aplicó a la traducción de dos culturemas: “rey del océano” y “casarse”. Esto sugiere que la adaptación fue clave para garantizar la naturalidad y coherencia del texto meta en contextos donde los equivalentes directos no reflejaban con precisión la carga cultural del texto original.

Tabla 6. Adaptación como técnica

Culturema	Traducción	Tipo de culturema
효녀	Educada	Cultura Social
한푼 두푼 모으면	Ahorra dinero	Cultura Lingüística
오손도손	Felizmente	Cultura Lingüística
쫓덩	Plop	Cultura Lingüística
어떻게든	Como sea hallaré la forma	Cultura Lingüística
성난 바다를 달래	Calmar la furia del océano	Medio Natural
눈을 뜨게	Volver a ver	Cultura Lingüística
굳게 먹은	Segura de su decisión	Cultura Lingüística
용왕	Rey del océano	Patrimonio cultural
효심	Gran cariño	Cultura Social
바다 해변	Orilla del mar	Medio Natural
왕비	Casarse	Patrimonio cultural
행복하게 살았답니다.	Vivieron felices por siempre	Cultura Lingüística

Fuente: elaboración propia

Asimismo, cabe mencionar que como se muestra en la Tabla 5 y 6, ambas técnicas comparten el mismo número de veces que se utilizaron para traducir culturemas, los cuales fueron 13 culturemas cada uno. A continuación, se describirán los datos encontrados para equivalencia.

Equivalencia

Como se observa en la Tabla 7, la equivalencia, al igual que la adaptación, se configuró como una de las estrategias más empleadas. No obstante, aunque ambas técnicas predominan en la traducción de culturemas de cultura lingüística, la diferencia en su aplicación no es significativa. En este sentido, se identificaron seis culturemas de cultura lingüística y cuatro de cultura social, evidenciando una discrepancia mínima. Además, se observa que la técnica de equivalencia fue la menos utilizada en el contexto de cultura natural, con únicamente un culturema traducido mediante esta estrategia.

Tabla 7. Equivalencia como técnica

Culturema	Traducción	Tipo de culturema
옛날	Hace mucho tiempo	Cultura Lingüística
여자아이	Niña	Cultura Lingüística
있답니다	Era	Cultura Social
흑 흑	¡Bua! ¡Bua!	Cultura Lingüística
배사람	Marineros	Cultura Lingüística
부디	Por favor	Patrimonio Cultural
아이고	Ay	Cultura social
칭아	Mi querida Cheong	Cultura Social
저 멀리	A lo lejos	Cultura Lingüística
인간 세상	Tierra	Medio Natural
자녀	Personas como ofrendas	Patrimonio Cultural
부탁했어요.	Solicitar/demandar	Cultura Social
부처님	Buda	Patrimonio Cultural

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, se observa que al momento de traducir los culturemas de cultura lingüística, las técnicas que deben utilizarse son, ya sea la equivalencia o la adaptación según el criterio del traductor.

Traducción literal

En relación con la Tabla 8, la traducción literal fue la tercera técnica más utilizada, seguida de la equivalencia y la adaptación.

Tabla 8. Traducción literal como técnica

Culturema	Traducción	Tipo de culturema
궁	Palacio	Patrimonio Cultural
곳곳에	Todo	Cultura Lingüística
아가씨	Señorita	Cultura Social
쌀	Arroz	Patrimonio Cultural
연꽃	Flor de loto	Medio Natural
인당수	Océano Indang	Patrimonio Cultural
임금	Rey	Patrimonio Cultural
사연	Razón	Cultura Lingüística

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 8, se muestra que la traducción literal en su mayoría se utilizó para traducir elementos culturales de patrimonio cultural, a diferencia de las primeras técnicas las cuales se utilizan en mayor medida para culturemas de cultura lingüística.

Transposición y modulación

Como se observa en la Tabla 9, la transposición y la modulación, fueron las técnicas menos utilizadas para traducir culturemas encontrándose solamente dos para cada uno.

Tabla 9. Transposición y modulación como técnica

Culturema	Traducción	Tipo de culturema	Resolución o técnica
찾아가	Se dirigió	Cultura Lingüística	Transposición
애지중지	Adoración	Cultura Lingüística	Transposición
그러던 어느 날	Un día	Medio Natural	Modulación
개울물	Arroyo	Medio Natural	Modulación

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 9, la transposición se empleó únicamente para traducir los culturemas de cultura lingüística, mientras que la modulación se utilizó para los culturemas relacionados con el medio natural.

Análisis de técnicas según tipo de culturemas

Debido a que el español es morfosintácticamente diferente al coreano, se utilizaron las estrategias de dividir oraciones, cambiar el orden de las palabras y agregar palabras según lo sugiere Kwon (2015). Por lo tanto, con fines de argumentar las decisiones tomadas se utilizó una adaptación de la tabla de De los Frailes Álvaro (2010) en la cual se mostrarán fragmentos del cuento en la lengua origen, traducción literal y traducción final. De igual manera, se mostrará el análisis de las técnicas de acuerdo con su tipo de culturema.

Medio Natural

Como se muestra en la tabla 10 y 11, primeramente, para traducir esta oración se utilizaron las tres estrategias de Kwon (2015), dividir y ordenar oraciones para darle sentido en español, y se agregaron signos de puntuación al igual que artículos. Y con respecto a las técnicas para los culturemas 바다 해변 y 연꽃, en el primero se descartó una traducción literal debido a que no tendría sentido en el español decir mar lugar en el que se encuentra la tierra y el agua, en cambio se pensó en la adaptación, debido a que el lugar en donde se encuentra la tierra y el agua es la orilla. En cambio, para el culturema 연꽃 se decidió una traducción literal como 연 significa loto y 꽃 flor, se tradujo como flor de loto.

Tabla 10. Primera parte de la oración del cuento con dos culturemas de medio natural

Coreano	잠잠해진	바다 해변	을	해산책하던	임금님	을
Trad. literal	Tranquilamente	mar + lugar en el que se encuentra la tierra y el agua	sufijo acusativo	Caminata	rey	sufijo acusativo
Trad. final	Mientras, el rey estaba caminando tranquilamente por la orilla del mar,					

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Segunda parte de la oración del cuento con dos culturemas de medio natural

Coreano	저 멀리	연꽃	에서	피어난	아가씨	를	보게 되었어요.
Trad. literal	por allá lejos	flor de loto	sufijo locativo	florecer	señorita	sufijo acusativo	mirar que se está volviéndose
Trad. final	a lo lejos vio a una señorita que estaba floreciendo de una flor de loto						

Fuente: elaboración propia

Patrimonio Cultural

Como se puede observar en la tabla 12, para obtener una traducción fiel se aplicaron las estrategias de Kwon (2015). Con respecto a los culturemas, en la siguiente oración se encuentran los culturemas 임금 y 왕비, para el primero se decidió la técnica de traducción literal, ya que la cultura meta tiene la noción de lo que es un rey. Sin embargo, para el segundo culturema se optó por una adaptación, debido a que la frase “tomarla como su reina” se consideró que no estaba en concordancia con el público al que va dirigido este cuento, que como se mencionó, el público meta son niños. Por lo tanto, se realizó una adaptación para conservar el significado y la carga cultural.

Tabla 12. Oración del cuento con dos culturemas de patrimonio cultural

Coreano	심청이	의	아름다움에	빈한	임금	을	심청이를	왕비로	맞이했어요
Trad. literal	Shim cheong	suf	belleza	enamorado	rey	suf	Shim Cheong	reina	tomar
Trad. final	El rey enamorado de la belleza de Shim Cheong, decidió casarse con ella.								

Fuente: elaboración propia

Cultura social

Como se muestra en la Tabla 13, los culturemas de cultura social se tradujeron por medio de una equivalencia, esto debido a que 아이고 es una expresión que no evoca ningún sentimiento al lector, ya que esta expresión no tiene sentido en español. Por lo tanto, se decidió una expresión que pueda representar la misma emoción que el autor desea transmitir, pero de igual manera teniendo en cuenta al público al que va dirigido el cuento. De esa misma manera, se traduce el culturema, el cual es una manera cariñosa de llamar a alguien, sin embargo, si únicamente se le agrega la vocal al nombre, el lector no podrá entender que esa es una manera cariñosa de llamar a alguien. Por lo tanto, para mantener la intención del autor se decidió por una equivalencia.

Tabla 13. Oración del cuento con dos culturemas de cultura social

Coreano	아이고	청아	내가	눈을 뜬다	네가	없으면	그 무슨	심청이를	소용이	있겠냐
Trad. literal	Ay	Cheonga	yo	ojos abrir	yo	no haber	que razón	Shim cheong	que razón	tener
Trad. final	Ay, mi querida Cheong, aunque pueda volver a ver no tiene sentido si no te tengo a ti.									

Fuente: elaboración propia

Cultura lingüística

Tal y como se menciona anteriormente primeramente se utilizaron las técnicas de Kwon (2015) para la traducción de la oración. Con respecto a los culturemas, como se observa en la tabla 14, 옛날 y 여자아이, se tradujeron usando la técnica de equivalencia, debido a que su traducción directa no tenía sentido en el español, ni preserva el sentido que el autor desea plasmar.

Tabla 14.

Oración del cuento con dos culturemas de cultura lingüística.

Coreano	옛날	어느	마을	마을	예쁜	여자아이	가	태어났어요
Trad. literal	Tiempos pasados + días	un	pueblo	sufijo para indicar lugar	hermosa	Mujer + niño	sufijo nominal	Nació
Trad. final	Hace mucho tiempo en un pueblo nació una hermosa niña.							

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos aplicados en esta investigación evidencian la existencia de una predominancia en la técnica de traducción utilizada para cada tipo de culturema. Asimismo, los hallazgos confirman la relevancia de las estrategias propuestas por Kwon (2015) para garantizar la coherencia y naturalidad en la traducción del coreano al español latinoamericano.

En primer lugar, se observa que, en el caso de los culturemas asociados al medio natural, las técnicas de modulación y adaptación son empleadas con mayor frecuencia. Sin embargo, cuando se trata de elementos relacionados específicamente con el ámbito acuático, la adaptación se consolida como la técnica predominante. Un análisis detallado de las Tablas 6 y 7 revela que los términos vinculados al agua, incluso aquellos que no pertenecen estrictamente al medio natural, tienden a ser traducidos mediante equivalencia o adaptación. Por lo tanto, se puede concluir que, independientemente del tipo de culturema, si este guarda relación con el mar, las estrategias de equivalencia y adaptación resultan las más efectivas para preservar la carga semántica y cultural del texto fuente.

En cuanto a los culturemas de patrimonio cultural, expuestos en la Tabla 3, se identifica que la técnica más empleada es la traducción literal. No obstante, cabe destacar que los demás culturemas también pueden traducirse de manera literal; sin embargo, como se evidencia en la Tabla 12, cuando se busca garantizar la naturalidad del texto en la lengua meta y respetar las expectativas del público objetivo, se opta por la equivalencia o la adaptación. De manera similar, en el caso de

los culturemas pertenecientes al ámbito de la cultura social, se observa una mayor prevalencia de la equivalencia y la adaptación, aunque la equivalencia predomina. En contraste, en los culturemas de cultura lingüística, la técnica más utilizada es la adaptación. De manera general, como se muestra en las Tablas 6 y 7, las estrategias de adaptación y equivalencia son las más recurrentes, con un total de 13 casos cada una.

En conclusión, la presente investigación ha permitido identificar las técnicas de traducción más adecuadas para cada tipo de culturema, con el propósito de preservar la esencia del mensaje original. Asimismo, se corrobora la importancia de aplicar las estrategias propuestas por Kwon (2015) en el proceso de traducción del coreano al español. Los objetivos planteados al inicio del estudio han sido alcanzados satisfactoriamente, proporcionando así un marco de referencia útil para la selección de técnicas traductológicas en la traducción de textos literarios dirigidos a un público infantil. Esto contribuye a la conservación tanto de la carga semántica como de los aspectos culturales del texto fuente. No obstante, es importante señalar que, dado que el presente estudio se basa en el análisis de un único cuento, sus conclusiones no pueden extrapolarse de manera generalizada a otros tipos de textos más allá de la literatura infantil. Para futuras investigaciones, sería necesario ampliar la muestra y analizar un corpus más extenso que permita validar y generalizar estos hallazgos. Como comentario final, se invita a replicar esta metodología en otro tipo de modalidades de traducción, como la traducción audiovisual en la subtitulación y doblaje de K-dramas y otros productos audiovisuales provenientes de Corea del Sur. ■

Referencias

- Alonso Macía, B. (2014). La traducción coreano-español y el mercado de la traducción en Corea del Sur (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6117>
- Al-Fouzan, N. (2008). Cultural norms in translating children's literature. King Saud University, College of Languages and Translation, Department of English Language and Translation, Riyadh, Saudi Arabia. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.24093/awej/th.229>
- Casas-Tost, H., & Ling, N. (2014). La extranjerización como método traductor: Coincidencias y divergencias entre Lu Xun y Venuti. *Trans*, 18, 183-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234919>
- Costa Lima, L. (1998). Literatura y nación. *Revista Universum*, 13, 33-59.
- Chtatou, M. (2024). Translating to serve literature. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/378804493_Translating_to_serve_literature
- De los Frailes Álvaro, L. (2010). Retos y curiosidades en la práctica de la traducción coreano-español (parte I). En A. Ojeda & A. Hidalgo (Coords.), *Estudios actuales sobre Corea* (pp. 95-128). Entorno Gráfico.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, 8, 45-67. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600803.pdf>
- Huertas, G., & Barcena, A. (2015). La traducción de los culturemas en el doblaje y la subtitulación de *Mad Men*. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 14, 61-123.
- Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y Traductología: Introducción a la traductología. Cátedra.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of translators*. Blooms Boktyekeri.
- Korean Cultural Center Los Angeles. (2021). K Story Korean Folktale Series "The Tale of Shim Chong". Recuperado de <https://www.kccla.org/vkorea/view/?vid=1154>
- KBS World. (2021). The tale of Shim Cheong in N. Korea. Recuperado de https://world.kbs.co.kr/service/contents_view.htm?lang=e&menu_cate=northkorea&id=&board_seq=406733
- Kwon, I. (2015). A study on the translation strategies in Korean-English children's literature: From the domesticated and foreignised perspective. En L. Ko (Ed.), *Translation and Cross-Cultural Communication Studies in the Asia Pacific* (pp. 205-225). Brill | Rodopi.
- Lu, X. (1980). *Selected works of Lu Xun* (Vols. 1-4, X. Yang & G. Yang, Trans.). Foreign Languages Press.
- Mena, L. (2019). El impacto de la industria cultural surcoreana en la juventud latinoamericana. *Humanities and Social Sciences*. Recuperado de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02892820/document>.
- Molina, L. (2001). Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Molina Martínez, L. (2006). El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Universidad Jaime I.
- Nida, E. (1945). Linguistics and ethnology in translation-problems. *Word*, 1, 194-208. <https://doi.org/10.1080/00437956.1945.11659254>
- Nida, E. & Ch. Taber (1969/1982). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Nord, C. (1994). "It's tea-time in Wonderland: Culture-markers in fictional texts."
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing.
- Orozco, V. (2019). Traducción del coreano al español del cuento coreano Heungbu y Nolbu como herramienta didáctica para estudiantes de coreano. Mexicali, Baja California. Recuperado de <https://idiomas.uabc.mx/eti/wp-content/uploads/2022/08/Valeria-Orozco-Contreas.pdf>
- Pica, E. (2022). Intercultural benefits of translation. Faculty of Foreign Languages, University of Tirana, Faculty of Education, University "Aleksandër Moisiu" Durrës. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/366501053_Intercultural_benefits_of_translation
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1958). *Comparative stylistics of French and English*. John Benjamins.
- Wulan, S. (2016). The significance of literature in English learning process. *Journal of English Studies*, 8(2), 112-130. Faculty of Literature, Islamic University of North Sumatra. Recuperado de <https://penelitian.uisu.ac.id/wp-content/uploads/2017/05/8.-Sri-Wulan.pdf>

Anexos

Cuento Original 효녀 심청

옛날 어느 마을에 예쁜 여자아이가 태어났어요.

그 아이의 이름을 심정이 었답니다.

슬프게도 어머니는 심정이를 낳다가 들어가서서, 앞을 보지 못하는 아버지가 심정이를 애지중지 키워주셨어요.

크면 클수록 더오고 더 아리따워진 심청이는 얼굴 뿐만 아니라 마음도 예뻐서 마을 사람들이 도와주고 마을의 어려운일도 착착 해내며 아버지를 보살폈어요.

바느질 솜씨도 뛰어나서 그러게 한푼 두푼 모으면 아버지와 오손도손 살았어요.

그러던 어느 날 심청이의 아버지 심 봉사가 다리를 건너다가 개울물에 쫓덩 빠졌지 뭐예요.

마침 지나가던 스님이 심 봉사를 구해주며 말해쎌요.

“부처님께 쌀 삼백 석만 바치면 눈을 뜰 수 있을 거요.”

그 얘기를 들은 심 봉사는 너무 기뻐서 바로 집으로 다려가 심정이에게 마래쥬쎌요.

“아버지, 어떻게든 제가 쌀을 구해볼 테니 걱정 마세요!”

그때, 뱃사람들이 성난 바다를달래려 인당수에 바칠 자녀를 구한다는 소문을 들었어요.

“그래! 내 한 몸 바쳐 아버지의 눈을 뜨게 할수만 있다면...”

심청이는 뱃사람들을 찾아가 쌀 삼백 석을 부탁했어요.

심청이가 떠나는 날이 돼서야 사실을 알게 된 심 봉사는 울며 말했어요. “아이고 정아. 내가 눈을 뜬다 해도 네가 없으면 그 무슨 소용이 있겠냐...”

하지만 이미 마음을 굳게 먹은 심청이는 임당수로 빠지기 전 마음속으로 생각했어요.

‘아버지, 저는 팬찮습니다. 부디 눈을 떠서 세상을 보세요. 흑 흑.’

심청이의 희생에도 불구하고 안타깝게도 아버지의 눈은 떠지지 않아쎌요. 용왕은 바다에 빠진 아리따운 심청이의 사연이 궁금했어요. 아버지의 눈을 뜨게 하기 위해

자신을 희생했다는 이야기를 들은 용왕은 심청이의 효심에 감동을 하여 다시 인간 세상으로 보내쥬었어요.

잠잠해진 바다 해변을 산책하던 임금님을 저 멀리 연꽃에서 피어난 아가씨를 보게 되었어요.

“그대의 이름은 무엇인가요?”

“심청이라 하옵니다.”

심청이의 아름다움에 반한 임금을 심청이를 왕비로 맞이했어요.

심청이의 궁 생활은 편했지만. 마음 한구석에는 아버지에 대한 그리움으로 가득 찼어요.

슬퍼하는 심청이의 모습을 본 임금은 나라 곳곳에 있는 맹인을 다 불러 모았어요. 저 멀리 힘들게 걸어오는 누군가가 심정 이의 눈에 띄었어요.

“아버지! 정말 아버지세요? 저 중이에요 청이!”

“아이고 정아! 살아있었구나, 내 딸아. 네가 어찌나 그리웠는지...”

그순간, 하늘도 심청이의 효심에 감동했는지 심 봉사의 눈이 번쩍 띄어쥬었어요.

그후로 그들은 행복하게 살았답니다.

Propuesta de traducción de La educada Shim Cheong

Hace mucho tiempo, en un pueblo nació una hermosa niña. El nombre de esta niña era Shim Cheong. Lamentablemente, la madre de Shim Cheong falleció cuando ella nació, así que su padre ciego fue quien la crió con adoración.

No solo la cara, sino también el corazón de Shim Cheong eran hermosos. Mientras ayudaba a la gente del pueblo uno por uno, en trabajos complicados, cuidaba a su padre. También, gracias a su excelente habilidad de costura, ahorra dinero para vivir felizmente junto a su padre.

Un día, mientras el padre de Shim Cheong cruzaba el puente, Shim Bongsa, se cayó en el arroyo. Un monje vio a Shim Bongsa y lo rescató. El monje le dijo: “Si le ofrece 3 mil bolsas de arroz a Buda, podrá volver a ver.” Shim Bongsa estaba tan feliz que fue directamente a casa a contarle a Shim Cheong sobre su plática con el monje.

“Padre, como sea hallaré la forma de obtener el arroz no se preocupe”. Fue entonces cuando Shim Cheong escuchó los rumores sobre que los marineros buscaban personas para calmar la furia del océano Indang. “Bien, si es posible que mi padre pueda volver a ver...me sacrificaré.” Shim Cheong se dirigió con los marineros y a cambio les pidió 3 mil bolsas de arroz.

Shim Bongsa se enteró de la verdad el día de la partida de Shim Cheong. Lloró y dijo: “Ay, mi querida Cheong, aunque pueda volver a ver no tiene sentido si no te tengo a ti...”. Sin embargo, antes de arrojar al océano Indang, Shim Cheong, estando segura de su decisión, pensó “Padre, está bien. Por favor, recupera la vista y ve el mundo. ¡Bua, bua!

Lamentablemente, a pesar del sacrificio de Shim Cheong, su padre siguió sin poder ver. El rey del océano tenía curiosidad acerca de la razón por la que la hermosa Shim Cheong decidió arrojar al océano. Después de escuchar la razón, el rey del océano se conmovió tanto con el gran cariño de Shim Cheong hacia su padre que decidió enviarla de vuelta a la tierra.

Mientras, el rey estaba caminando tranquilamente por la orilla del mar, a lo lejos vio a una señorita que estaba floreciendo de una flor de loto.

“¿Cuál es tu nombre?”

“Shim Cheong”

El rey enamorado de la belleza de Shim Cheong, decidió casarse con ella. Aunque Shim Cheong vivía cómodamente en el palacio, una parte de su corazón extrañaba a su padre profundamente. El rey al ver el estado de tristeza en el que se encontraba Shim Cheong, invitó a todas las personas ciegas del país. A lo lejos, Shim Cheong miró a un hombre que se acercaba a ella afligido.

“¡Padre! ¿En verdad es usted? ¡Soy yo, su hija, Cheong!”

“¡Ay, mi querida! Estás viva. Mi hija. Te extrañé profundamente”

En ese momento, como si el cielo se hubiera conmovido por el gran cariño de Shim Cheong a su padre, Shim Bongsa recuperó la vista.

De ahí en adelante, vivieron felices para siempre.

POSESIÓN PREDICATIVA EN LA LENGUA TAWAHKA: UN ENFOQUE TIPOLOGICO-FUNCIONAL

■ David Ramírez Sorto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Grupo de Investigación de Lenguas Indígenas de Honduras
(GRILIHO)

<https://orcid.org/0000-0001-5303-9046>

davidsorto@unah.edu.hn

Recibido: 24 de abril de 2025

Aceptado: 16 de junio de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Ramírez Sorto, D. (2025). Posesión predicativa en la lengua tawahka: un enfoque tipológico-funcional. *Lenguas en Contexto*, 16(1), 82-92.

Resumen

Este estudio aborda el sistema de posesión predicativa en la lengua tawahka de Honduras. La descripción y análisis de este subdominio funcional en esta lengua chibcha inscrita en la familia misumalpa permiten la exploración y registro de todos los mecanismos gramaticales con que el tawahka codifica el fenómeno lingüístico de la posesión predicativa. Así pues, se exploran las construcciones posesivas prototípicas y se propone una categorización de las estructuras gramaticales en correspondencia con la tipología de construcciones posesivas del tipo predicativo. El trabajo se realiza bajo el enfoque metodológico funcionalista (Croft, 2009; Givón, 1995, 2001, 2018; Lambrecht, 1994; Mithun, 2015; Van Valin, 2003) y está en sinergia con la tipología de construcciones posesivas predicativas de las lenguas humanas (Aikhenvald, 2013; Heine, 1997; Nichols, 1986; Stassen, 2009). Los resultados muestran que el tawahka posee estructuras posesivas predicativas con el verbo *dunin* 'tener', estructuras con el verbo cópula *atnin* 'ser', construcciones sin verbo, y con los verbos de existencia negativa *dis atnin* y *dekah atnin* 'no tener, no haber'.

Palabras clave: Tawahka, funcionalismo, tipología, posesión, posesión predicativa

Abstract

This study addresses the predicative possession system in the Tawahka language of Honduras, which is part of the Misumalpa family. The description and analysis of this functional subdomain allow for the exploration and recording of all grammatical mechanisms with which Tawahka encodes the linguistic phenomenon of predicative possession. Thus, the researchers explore prototypical possessive constructions and propose a categorization of grammatical structures in correspondence with the typology of predicative possessive constructions. The work is conducted under a functionalist methodological approach (Croft, 2009; Givón, 1995, 2001, 2018; Lambrecht, 1994; Mithun, 2015; Van Valin, 2003) and corresponds with the typology of possessive constructions in human languages (Aikhenvald, 2013; Heine, 1997; Nichols, 1986; Stassen, 2009). The results show that Tawahka possesses predicative possessive structures with the verb *dunin* 'to have', structures with the copula verb *atnin* 'to be', constructions without verb,

and verbs of negative existence dis atnin and dekah atnin 'don't/ doesn't have, not to have, not to be'.

Key words: *Tawahka, functionalism, typology, possession, predicative possession*

Introducción

El estudio del dominio funcional de la posesión en las lenguas del mundo ha sido uno de los fenómenos de mucho interés para la corriente tipológica funcionalista, dado que es la forma de explicar y entender la conexión existente entre el dueño de algo (poseedor), y una entidad poseída en las lenguas naturales (Aikhenvald, 2013, Dixon, 2010; Nichols, 1986; Stassen, 2009, etc.).

Así pues, este estudio tiene como objetivo central explorar, registrar, analizar y describir detalladamente los distintos mecanismos con que la lengua tawahka de Honduras codifica el subdominio de la posesión predicativa, es decir, se trata de dar cuenta de las diferentes estrategias gramaticales con que esta lengua estructura las construcciones posesivas predicativas, que expresan la relación de pertenencia/propiedad, siguiendo la categorización de las construcciones del tipo predicativo propuestas por Stassen (2009) y Aikhenvald (2013). Así pues, atendiendo a esta tipología, la lengua tawahka de Honduras se caracteriza por codificar la posesión predicativa por medio del verbo *dunin* 'tener', del verbo cópula *atnin* 'ser', a través de construcciones sin verbo, y con verbos de existencia negativa como *dis atnin* y *dekah atnin* 'no haber, no tener'. Estos dos verbos tienen el mismo significado, son intercambiables, y pueden codificar la no posesión de personas, animales, entidades abstractas y cosas. Asimismo, el verbo *dunin* puede codificar la no posesión de entidades animadas y abstractas, pero no lo hace para las cosas. Además, esta lengua natural posee varios recursos morfológicos, léxicos y sintácticos para expresar la relación de posesión, tanto nominal, como predicativa y externa.

Además, el fenómeno lingüístico que se describe ayuda a enriquecer la categorización de construcciones posesivas predicativas en las lenguas naturales del mundo, contribuyendo con la tipología científica de lenguas humanas. Asimismo, se aporta conocimiento sobre una lengua subrepresentada, y poco documentada, que presenta una riqueza de recursos gramaticales para codificar sus dominios funcionales. De esta manera se contribuye con una herramienta teórica de corte referencial, se documenta y se difunde un código de comunicación en estado severamente amenazado de acuerdo con la escala de Bauman

(1980). Asimismo, se les da continuidad a los estudios tipológicos areales, dominio poco estudiado en las lenguas del istmo centroamericano (Constela Umaña, 1991).

Marco teórico

Funcionalismo

El lenguaje humano desempeña varios papeles, pero una de las funciones principales es la comunicación, tanto de ideas como experiencias (Shibatani & Bynon, 1995, p. 17). Así pues, en términos de Akamatsu (1992), interesa a la ciencia del lenguaje, y especialmente a la lingüística funcional explicar cómo están estructurados y cómo es que funcionan los lenguajes humanos como instrumentos de comunicación en la sociedad, de allí que interesa entonces dar cuenta de los múltiples, pero finitos tipos estructurales que convergen diacrónicamente en un mismo dominio cognitivo-conceptual (p. 11).

Por otra parte, Shibatani y Bynon (1995) sostienen que las lenguas conceptualizan y codifican sus funciones comunicativas por medio de mecanismos gramaticales, de allí que interesa entonces dar cuenta de los medios estructurales que codifican un mismo dominio funcional (p. 17). En este sentido, Crof (2009) busca determinar los mecanismos estructurales que tienen la misma equivalencia funcional en las distintas lenguas (p. 150).

Así pues, para dar cuenta de la variación estructural equivalente funcionalmente, se recurre a los planteamientos de Givón (2001), quien sostiene que la sintaxis es el núcleo de la descripción gramatical, por tanto, se analizan las oraciones que están contenidas en el ámbito discursivo (pp. 18-19). Este mismo posicionamiento teórico es acuñado por Lambrecht (1994), al afirmar que las construcciones contienen ciertas propiedades lingüísticas que solo pueden entenderse en su contexto discursivo, y que fuera de él pierden esas propiedades (p. 2).

Con base en estos planteamientos, en este trabajo se busca dar cuenta de los mecanismos gramaticales con que la lengua tawahka de Honduras codifica la posesión predicativa desde un enfoque tipológico-funcional. Para ello se analizan las oraciones formales de la lengua tawahka en los tres grandes dominios centrales: i) la semántica léxica, ii) la semántica proposicional y iii) la pragmática discursiva (Mithun, 2015, p. 12; Givón, 2001, pp. 7-8).

Tipología lingüística y universales lingüísticos

De acuerdo con The Ethnologue Languages of the World (2025), en el mundo existen actualmente alrededor de

7, 164 lenguas, este dato es muy parecido al que plantea Song (2001), quien sostiene que existen alrededor de 7, 000 idiomas (p.1). En este sentido, es necesario la descripción y análisis detallado de la variación de estas lenguas naturales. Consecuentemente, cuando se habla de la variedad de lenguajes naturales se cae en el terreno de la tipología y los universales del lenguaje como dos caras de una misma moneda. Además, si se atiende el principio de correlación icónica, en el que la forma y la función se corresponden mutuamente, entonces se parte del análisis de los mecanismos estructurales que desempeñan el mismo papel comunicativo (Givón, 2001, p. 23).

El concepto de posesión

Socialmente el concepto de posesión tiene algunas implicaciones elementales que es pertinente mencionarlas aquí. Un objeto puede ser poseído, o bien existe control e intención. Además, un poseedor tiene derechos sobre el elemento poseído, esto está en consonancia con la cultura y sus leyes (Muchembled, 2014, p. 96).

Ahora bien, la noción de posesión también se aborda desde una perspectiva lingüística, y está relacionada con el vínculo que se establece entre un poseedor, dueño o no de una entidad, y un elemento poseído (Aikhenvald, 2013, p. 11; Stassen, 2009, p. 15).

De acuerdo con Taylor (1999), la noción de posesión también es un concepto semántico usado en el diario vivir y, además, el vínculo existente entre un poseedor y una entidad poseída presenta importantes variaciones morfosintácticas. Por esa razón, se justifica una descripción detallada y amplia de este fenómeno lingüístico, que según la evidencia empírica presenta distintas relaciones como: partetodo (el cuerno del toro), parentesco (mi papá), locación (el campo de Krausirpi), temporalidad (el culto de la tarde), etc. (p. 300).

Por otra parte, se considera como posesión prototípica el vínculo de propiedad existente entre un poseedor humano y una entidad poseída (cosa). Además, esta posesión presenta algunas características particulares como: i) la entidad poseedora debe ser un humano, ii) la entidad poseída es, pues, un objeto, iii) el dueño posee privilegio sobre la entidad poseída, iv) existe una proximidad locativa entre poseedor y poseído, v) el vínculo de pertenencia es duradero o de largo plazo, vi) una transacción legal sanciona la transferencia y vii) la posesión se puede terminar con la transferencia de la posesión. Si existe otra relación de propiedad es una extensión de esta (Taylor, 1999, p. 301).

Construcciones posesivas: un acercamiento tipológico

Según la evidencia lingüística, los idiomas del mundo presentan una distinción entre tres tipos fundamentales de sistemas de posesión: i) posesión nominal y ii) posesión predicativa o verbal (Heine, 1997; Taylor, 1999). No obstante, las lenguas naturales también pueden exhibir un tercer tipo de posesión, esto es, iii) el sistema de posesión externa (Payne & Barshi, 1999). A continuación se profundiza sobre la posesión predicativa, foco de la presente investigación.

Posesión predicativa y su tipología

La posesión predicativa, verbal o clausal es aquella que expresa la relación de posesión entre un poseedor y un poseído por medio de un elemento verbal. La posesión clausal presenta el siguiente esquema: poseedor-X-poseído, donde X es un verbo que puede llevar marcadores de tiempo, aspecto y modo. Se trata de un predicado más sus argumentos (Taylor, 1999, p. 301).

Por otro lado, para marcar la posesión verbal o predicativa muchas lenguas emplean verbos de propiedad como “tener” o “pertenecer”. Sin embargo, hay otros idiomas que pueden presentar estructuras posesivas existenciales o locativas con un verbo copulativo. La elección de una u otra construcción posesiva puede depender de la naturaleza del poseedor o del elemento poseído, de la animacidad y focalización (Aikhenvald, 2013, p. 27).

Atendiendo a la relación que existe entre en el poseedor y el elemento poseído, Stassen (2009) describe cuatro estrategias básicas mediante las cuales se puede codificar la posesión predicativa (alienable), esto es: i) la posesión locativa, ii) posesión comitativa, iii) posesión topical y iv) posesión del tipo “tener” (pp. 48-68).

Por su parte, Aikhenvald (2013) propone una tipología más sencilla de las estrategias empleadas por las lenguas naturales del mundo para codificar la posesión predicativa, esto es: i) construcciones con verbos de propiedad como “tener” y “poseer”, como se muestra en (1a-c), ii) construcciones cópula, como se ve en (2), y cláusulas sin verbo, como en (3). En las construcciones con verbo cópula el poseedor como el poseído pueden funcionar como sujeto, o complemento de cópula, este último puede estar marcado para locación, compañía, etc., como ocurre en (2). iii) cláusulas con derivaciones posesivas (la posesión se puede marcar con afijos derivacionales), como en (4) (pp. 28-31).

- (1) a. You have a cat.
2SG tener.PRS INDf gato.
'Yo tengo un gato.'

b. Juan posee un terreno.

c. Estonio (Aikhenvald, 2013, p. 29)

[See auto]S kuulub Jaanile.

This car belong.3SG.PRS Jaan + ALLATIVE

'Este carro pertenece a Jaan.'

Nótese que en (1a-b) se han usado los verbos de propiedad *have* 'tener' y poseer. Además, se sigue el orden estructural propuesto por Taylor (1999): poseedor-X-poseído. En este sentido, los poseedores *you* 'tú' y Juan son los sujetos de la construcción posesiva, y *a cat* 'un gato' y un terreno son los elementos poseídos. Sin embargo en (1c) el sujeto es la entidad poseída *this car* 'este carro', y el poseedor *Jaanile* 'a Jaan' es un alativo no sujeto, aquí las relaciones gramaticales se han invertido, pero se usa el verbo de propiedad *kuulub* 'pertenecer' para establecer el vínculo entre el poseedor y el poseído.

- (2) Yimas (Foley, 1991, p. 306)
Pankl kantk-mampan aympak.
Leg.VI.DL with-I DL COP.3DL
'Esos dos tienen piernas.' (lit. esos dos son con piernas.)
- (3) Ambae (Aikhenvald, 2013, p. 31)
[Ngie.]TOP vale-na gai-rue.
3SG house-3SG.POS NUM.CL-TWO
'Ella/él tiene dos casas.' (lit. ella/él, sus casas dos.)
- (4) Groelandés occidental (Aikhenvald, 2013, p. 31)
Aningassa-ati-qar-punga.
Money-ALIENABLE-HAVE-I SG.POS:INDICATIVE
'Yo tengo (algo de) dinero.'

Metodología

Este trabajo se realizó siguiendo los postulados teóricos de Givón (2001), es decir, se sigue un enfoque tipológico-funcional, que permite explicar con detalle los distintos tipos de construcciones que emplea el tawahka para estructurar el subdominio funcional de la posesión predicativa.

Con respecto a los tawahkas, son un pueblo originario minoritario que está ubicado en las riberas del Patuca medio, en los departamentos de Olancho y Gracias a Dios. Los tawahkas son en su mayoría trilingües, o sea, hablan español, miskitu y tawahka. Son navegantes por excelencia. Su población minoritaria oscila entre 850

y 1,000 habitantes, de los cuales solo unos 250 hablan su lengua (Herranz, 2001, pp. 411-413). De estos 250 nativo-hablantes se seleccionó una muestra intencionada de diez colaboradores, todos del pueblo de Krausirpe, capital tawahka, porque es allí donde está concentrada la mayoría de las personas tawahkas. Cabe destacar que este núcleo de colaboradores fue seleccionado bajo el postulado funcionalista de que la lengua tiene un aspecto cognitivo, es decir, que el sistema de la lengua es abstracto, reside en la mente de cada persona, y que es en su materialización en el hablar donde se da una presión adaptativa, se moldea la estructura formal, y surgen las gramáticas (Givón, 1995, p. 7). Así pues, si la lengua es un sistema abstracto presente en la mente de cada individuo, se podrían obtener los datos de una sola persona (Labov, 1983, p. 338).

Basado en estos postulados, se usó el método "bola de nieve" para seleccionar diez colaboradores con ciertas características: i) ser nativo-hablantes tawahkas, ii) que sepan escribir y leer en tawahka, esto facilita el proceso de comunicación y recolección de datos especialmente elicitados, iii) producción amplia de discurso, sin limitarse a respuestas cortas, y iv) tener intuición meta-lingüística, es decir, que sea capaz de crear juicios de uso y aceptabilidad de estructuras lingüísticas.

Ahora bien, para analizar este fenómeno lingüístico se usó una base de datos obtenida del habla como proceso, es decir, datos discursivos obtenidos en el uso natural de la lengua. Para ello se siguió el método etnográfico propuesto por Whitaker y Atkinson (2021) y mediante entrevistas abiertas, se grabaron diez cuentos orales y diez historias de vida narradas en tawahka. Es importante destacar que los cuentos y las historias de vida caen bajo el ámbito discursivo, pues se entiende este como un evento de habla mayor a la oración, por ejemplo, el discurso literario al cual pertenecen los cuentos (Brown & Miller, 2013, p. 136). Los datos se grabaron a una frecuencia de 44,100 Hz, con formato .wav, y su duración oscila entre los 5 y 35 minutos.

Además, en consonancia con Bowerman (2008) se elicitaban algunos otros datos análogos con las estructuras encontradas a nivel discursivo, puesto que al ser un tema singularizado, un discurso no siempre proveerá todos los datos necesarios para un análisis adecuado (p. 73) y, si bien el análisis de las oraciones de manera aislada hace perder mucho de la esencia de una lengua, es decir, limita la posibilidad de ver todos los tipos estructurales que convergen en un mismo dominio funcional (Mithun, 2015, pp. 11-12), los datos elicitados análogamente a las estructuras del discurso complementan una base empírica más robusta para el análisis de un tema particular. Consecuen-

temente, para llevar a cabo la tarea de descripción de la posesión predicativa se tomó el discurso como un nivel autónomo, y de este se segmentaron y extrajeron todas las cláusulas para el análisis, puesto que las estructuras del tipo cláusula son el empaquetamiento gramatical de las proposiciones semánticas contenidas en el discurso, por lo tanto, se convierten en el centro de la descripción gramatical. Además, la sintaxis es la que posibilita las diferentes relaciones que expresan mensajes (Givón, 2001, pp. 18-19; Mithun, 2015, p. 12).

Resultados y discusión

La descripción del sistema de posesión predicativa de la lengua tawahka de Honduras es el primero de su tipo, pues en ninguna literatura previa se ha abordado el tema, y se fundamenta en los principios tipológicos propuestos por Aikhenvald (2013), esto es, se toman en cuenta las funciones argumentales de los elementos en las estructuras que implican posesión predicativa, y se da cuenta de los mecanismos formales (tipos estructurales) que convergen en el subdominio de la posesión predicativa. Así pues, basados en esta clasificación, el tawahka presenta los tres tipos de estrategias: i) construcciones con el verbo *dunin* 'tener', ii) construcciones con el verbo cópula *atnin* 'ser', iii) construcciones sin verbo, y se agrega un cuarto tipo, iv) construcciones con verbos de posesión/existencia negativa.

De acuerdo con esta tipología de Aikhenvald (2013), la lengua tawahka de Honduras presenta la primera estrategia, esto es, en una construcción completa la relación entre poseedor y poseído se establece a través del verbo *dunin* 'tener', que funciona como núcleo del predicado. Véase las construcciones de (5-8).

En términos de Stassen (2009), este tipo de construcciones se codifican mediante un verbo transitivo, es decir, el verbo *dunin* 'tener' es transitivo o semitransitivo por naturaleza, y no tiene una semántica de existencia. Así pues, la FN poseedora toma la forma de un agente, y la FN poseída, la de un paciente, y si la lengua tiene un sistema de alineamiento nominativo-acusativo, entonces el poseedor es el sujeto y el poseído el objeto directo (p. 62). Con esta afirmación, Stassen no se está refiriendo a los roles semánticos prototípicos, es decir, un elemento agentivo que actúa de forma activa, sino a la forma de codificación morfosintáctica que generalmente pertenece a esos roles en la cláusula transitiva. Así pues, al decir que el poseedor toma la forma de un agente y el poseído la de un paciente, hace referencia a que adoptan la forma morfosintáctica de un agente y un paciente, aunque no desempeñen esos roles semánticos prototípicos. En otras palabras, el verbo *dunin* 'tener' no expresa una

acción agentiva real, pero su estructura formal transitiva está en sinergia con ese patrón, o sea, hay concordancia de persona y número entre el poseedor y el verbo, como si fuera una agente, y en cuanto a las relaciones gramaticales, el poseedor desempeña la función de sujeto gramatical, y el poseído, el papel de objeto directo.

- (5) Yangna kul û-n as yakat
1PL.EXC clase casa-3POS INDF en
walabis sat-ni bâs du-ta-yangna.
niño tipo-3POS tres tener-PRS-1PL.EXC
'Nosotros tenemos tres tipos de niños en una escuela.'
- (6) Kidi tup du-ta-man.
ART almohada.secreta tener-PRS-2SG
'Tienes la almohada de secretos.'
- (7) Witinna parasni du-wi.
3PL poder tener-PRS
'Ellos tienen poder.'
- (8) Dawan blesi-n-h du-ta-yang.
Dios gracia-3POS-gracia tener-PRS-1SG
'Tengo la gracia de Dios.'

Nótese que en los ejemplos (5) y (7) los poseedores expresos *yangna* '1PL.EXC' y *witinna* '3PL', y en los ejemplos (6) y (8) los poseedores tácitos *man* '2SG' y *yang* '1SG', funcionan como sujetos gramaticales, que concuerdan con sus respectivos verbos en número y persona, con excepción de (7), donde la concordancia es semántica, es decir, *parasni* 'el poder' lo tiene cada uno de los miembros del sujeto colectivo *witinna* '3PL', por eso el verbo *dunin* 'tener' aparece en singular. Además, las entidades poseídas *walabis satni bâs* 'tres tipos de niños', *walabis bâs* 'tres hijos', *parasni* 'el poder' y *Danwan blesinh* 'la gracia de Dios' fungen como objetos directos.

Nótese, además, que en (5-8) los argumentos O se expresan como una frase nominal, pero también puede ser pronominal. Además, el orden canónico de los constituyentes en la posesión predicativa es (S)OV, aunque puede variar un poco, es decir, pueden colocarse otros elementos entre el sujeto y el verbo, como se ve en (14), pero es menos flexible que la cláusula transitiva canónica, donde el orden de los elementos presenta cierta flexibilidad y pueden moverse con funciones focales y topicales.

Según Stassen (2009), existen dos universales tipológicos para las lenguas que poseen construcciones posesivas con el verbo "tener" (p. 63):

(9) **El universal de posesivos con el verbo “tener” (versión 1)**

Si una lengua tiene un posesivo con el verbo “tener”, esa construcción siempre estará en uso para la codificación de la posesión temporal (temporaria o provisoria).

(10) **El universal de posesivos con el verbo “tener” (versión 2)**

Si una lengua emplea un posesivo con el verbo “tener” para la codificación de la posesión alienable, usará un posesivo para la codificación de la posesión temporal (temporaria o provisoria).

La lengua tawahka de Honduras tiene construcciones con el verbo *dunin* ‘tener’, como se mostró en (5-8), y esas mismas construcciones están en uso para codificar la posesión temporal o provisoria, o sea, se cumple el universal (9) de Stassen. Nótese que en (11) la posesión que se establece es temporal, pues el sujeto Diego posee *mutur as* ‘un motor’ que no es suyo, es decir, es *linkalna* ‘prestado’, y en algún momento tendrá que regresarlo al dueño. De igual manera, en (12) el sujeto *kidi alni* ‘ese hombre’ posee un cuchillo, pero de manera accidental, o sea, solo lo tiene disponible en ese momento, pero no de manera permanente. Cabe destacar que la posesión temporal o provisoria es un subdominio distinto de la posesión alienable, puesto que aquí el poseedor tiene algo de manera accidental, pero no permanente (Stassen, 2009, p. 19).

- (11) Diego *mutur linkalna as du-wi*.
Diego motor prestado un tener-PRS
‘Diego tiene prestado un motor.’

- (12) ¡Tamat tal-anauh!, *kidi al-ni*
¡Alrededor mirar-2PL.IMP! DEM hombre-3POS
kuhbil as du-wi.
cuchillo un tener-PRS
‘¡Cuidado!, ese hombre tiene un cuchillo.’

Nótese que en (11), la manera de saber que se trata de una posesión temporal es por la presencia de la forma *linkalna* ‘prestado’. Sin embargo, en (12) el morfema *-ni* ‘3POS’ sufijado al poseedor *al* ‘hombre’ no expresa que la posesión sea temporal, sino que se trata de una marca de un referente conocido y activado en el discurso

(tópico). Así pues, la forma de saber que se trata de un posesión temporal o provisoria es conociendo el contexto pragmático. Imagina que alguien es perseguido por un delincuente y entra a tu casa, y lo primero que mira es un cuchillo, lo toma y se arma con él, acto seguido un miembro de la familia grita: “¡Cuidado! ese hombre tiene un cuchillo”. En este sentido, la posesión no es permanente, sino temporal, dado que lo ha tomado en ese momento.

Por otro lado, el universal (10) de Stassen también es aplicable a la lengua tawahka, pues tiene construcciones posesivas con el verbo *dunin* ‘tener’, como se mostró en (5-8), y estas mismas estructuras con *dunin* codifican la posesión alienable, como se ve en (13-15). Además, ya se vio que las estructuras con *dunin* también están disponibles para la posesión temporal, como (11-12), por lo tanto, también están para la posesión alienable. Es pertinente destacar que Stassen (2009) hace referencia a la misma construcción posesiva con el verbo *tener*, y no a un posesivo adicional, es decir, se usa la misma estrategia para codificar la posesión que puede ser transferida (alienable), y la posesión más momentánea, o tenencia más efímera (temporal).

- (13) Ditalyang *kidi balna parasni-ni du-wi*.
Curandero ART PL poder-3POS tener-PRS
‘Los curanderos tienen su poder.’
- (14) *Ŭ-ni-na bik yamni du~du-wi*.
Casa-3POS-PL también bonita PL~tener-PRS
‘También tienen bonitas sus casas.’
- (15) Padre *wiski du-wi sanni yulni*.
Padre wiski tener-PRS frío para
‘El padre tiene wiski para el frío.’

Nótese que *parasni* ‘poder’, *ŭ* ‘casa’ y *wiski* ‘tipo de licor’ son sustantivos alienables, es decir, que pueden transferirse. Además, en (13-14) las entidades poseídas *parasni* ‘poder’ y *ŭ* ‘casa’, además del verbo *dunin* ‘tener’, pueden llevar sus propios afijos posesivos, o sea, *parasnini* ‘su poder’ y *ŭnina* ‘su casa’, pero también pueden no estar poseídos, y codificarse solamente con el verbo *dunin* ‘tener’, como *wiski* ‘tipo de licor’, en (14).

Por otra parte, la lengua tawahka también presenta estructuras posesivas con *dunin* ‘tener’, pero con la entidad poseída como un sustantivo inalienable, como muestra en (16-19). Cabe aclarar que en tawahka los sustantivos inalienables,

es decir, los que presentan un vínculo más estrecho entre los referentes, corresponden a las relaciones de parentesco y parte-todo, tal y como lo plantea la tipología de Aikhenvald (2013) y Haspelmath (2008).

- (16) Tû-n-ruh almuk kidi tam-ni
Vaca-3POS-vaca macho DEM cuerno-3POS
arungka du-wi.
cuatro tener-PRS
'Ese toro tiene cuatro cuernos.' (lit. Ese toro
tiene sus cuatro cuernos.)
- (17) Ting-ki bû du-ta-yang.
Mano-1POS dos tener-PRS-1SG
'Tengo dos manos.' (lit. Tengo mis dos
manos.)
- (18) Amis-ki singka du-ta-yang.
Hermana-1POS cinco tener-PRS-1SG
'Tengo cinco hermanas.' (lit. Tengo mis cinco
hermanas.)
- (19) Mai dadaski as
1PL.POS.INC fortaleza-1POS una
du-di.
tener-PRS. 1PL.INC
'Tenemos nuestra fortaleza.' (lit. Tenemos
nuestra una fortaleza.)

Nótese que en (16-19), los sustantivos tamni 'su cuerno', tingki 'mi mano' y mai dadaski 'muestra fortaleza' aparecen poseídos de manera inalienable, y corresponden a la relación de parte todo. Mientras que amiski 'mi hermana' corresponde a la relación de parentesco. Véase, además, que en (16) el poseedor tûnruh 'su toro' aparece poseído, pero es marca corresponde a un referente conocido por ambos interlocutores, también funciona como marca para activar o recuperar un referente ya mencionado en el discurso (función topical).

Un aspecto característico de las cláusulas pose-sivas con *dunin* 'tener', en el tawahka, es que aparecen con frecuencia en construcciones relativas, donde el núcleo que funciona como el poseedor puede aparecer escindido, como se ve en (20, 22), pero también puede no hacerlo, como en (21). De igual manera, la entidad poseída puede aparecer escindida, como (21). Este fenómeno de sintagma nominal escindido es propio de los sujetos tran-

sitivos y objetos directos en la lengua tawahka, por esta razón, se rige bajo la óptica de un sistema de alineamiento nominativo-acusativo. Véase (20-22).

- (20) Muih tâ du~du-wa balna kidi
Gente poder PL~tener-PRS PL ART
Wampusiri yak wark-ta-tak-wi.
Wampusirpi en trabajar-PL-trabajar-PRS
'Las personas que tienen poder trabajan en
Wampusirpi.'
- (21) Mayang tâ du-da balna ki
1PL.EXC poder tener-PRS. 1PL.INC PL ART
basni du-da-mayang.
dinero tener-PRS-1PL.INC
'Nosotros que tenemos los poderes tene-
mos dinero.'
- (22) Walabis [kurih singka du-wa] balna ki.
Niño [año cinco tener-PRS] PL ART
'Los niños que tienen cinco años.'

Nótese que en (21) la entidad poseída *tâ balna ki* 'los poderes' aparece escindida, y en (20) y (22) los poseedores *muih balna kidi* 'las personas', y *walabis balna ki* 'los niños' aparecen escindidos. Un aspecto importante a destacar es que en las construcciones relativas, la marca *-wi* 'PRS' en la tercera persona pasa a ser *-wa* 'PRS', este fenómeno ocurre por la presencia de un relativizador *kidi>ki* 'que', que puede estar explícito o implícito. Sin embargo, este cambio de *-wi* a *-wa* también ocurre en el aspecto progresivo, el aspecto habitual, y cuando está en contacto con un complementizador. Además, el cambio se da con cualquier verbo, no solo con *dunin* 'tener'.

En la lengua tawahka existe una segunda estrategia para codificar las construcciones posesivas predicativas, esto es, la segunda correspondiente a la tipología de Aikhenvald (2013): ii) construcciones copulativas. Así pues, en tiempo pasado y futuro el verbo cópula *atnin* 'ser' da lugar a estructuras posesivas con semántica de propiedad, como en (23-24).

- (23) Ū-n kidi yang ū-k dai.
Casa-3POS DEM 1SG casa-1POS ser.PAS.IMPF
'Esa casa era mía.'
- (24) Ū-n kidi man ū-m karang.
Casa-3POS DEM 2SG casa-2POS ser.FUIIMPF.3SG
'Esa casa será tuya.'

Nótese que en estas construcciones de (23-24) el complemento de cópula se comporta como una frase nominal posesiva (posesión atributiva que coloca primero al poseedor, y luego al poseído), y es, pues, la entidad poseída quien se marca mediante un sistema de afijos posesivos sensibles: i) al peso silábico, ii) a las terminaciones vocálicas y consonánticas y expresan iii) persona y número. Véase Ramírez Sorto (2023).

Por otra parte, en tawahka existe un tercer tipo de construcciones predicativas que no poseen verbo, esto es, construcciones sin verbo de acuerdo con (Aikhenvald, 2013). Nótese que esto solamente ocurre en estructuras que toman la forma del verbo estativo *atnin* ‘ser’, pero que no aparece explícito, como en (23-24).

- (25) Tû-n-ruh adi Indalecio tû-n-ruh.
Vaca-3POS-vaca DEM Indalecio vaca-3POS-vaca
‘Esta vaca es de Indalecio.’

- (26) Ū-n kidi yang ū-k.
Casa-3POS DEM 1SG casa-1POS
‘Esa casa es mía.’

Nótese que en (25-26) no aparece de manera explícita el verbo cópula, pero la posesión predicativa queda establecida a través de dos frases nominales colocadas en yuxtaposición. Es importante resaltar que, en la primera frase nominal de ambas construcciones, es decir, *tûnruh adi* ‘esta vaca’ y *ûn kidi* ‘esa casa’, el marcador de posesión *-n* ‘3POS’ tiene una función de referente conocido, activado y accesible en el discurso, o de recuperación de referentes que ya han sido mencionados en el discurso, de allí que no se trata de una posesión nominal o atributiva, porque pierde sentido al decir en (21) ‘Lit. Esa su casa es mía’. Además, en las dos construcciones esta primera frase es el elemento poseído y el sujeto oracional.

La segunda frase nominal, que correspondería al complemento de cópula, es una posesión nominal, donde primero aparece el poseedor, es decir, *Indalecio* y *yang* ‘1SG’, luego aparece el poseído marcado mediante un juego de afijos posesivos, o sea, *tû-n-ruh* ‘su vaca’ y *û-k* ‘mi casa’. Asimismo, el núcleo marcado de esta frase posesiva nominal es correferencial con el sujeto.

Este tipo de construcciones sin verbo en tawahka no podría confundirse con la posesión nominal, puesto que se trata de dos frases nominales colocadas en yuxtaposición, mientras que la posesión atributiva está compuesta por una sola frase, donde el poseedor va en primera

posición, y luego aparece el poseído, que funciona como núcleo y se marca con afijos posesivos sensibles al peso moraico, a las terminaciones vocálicas y consonánticas, y expresan persona y número, como en *Indalecio tû-n-ruh adi* ‘esta vaca de Indalecio’ o *yang ū-k kidi* ‘esa casa mía’.

Además, en este tipo de construcciones sin verbo se puede agregar la forma *kuduh*, pero su significado no es el de un verbo, sino que cumple una función epistémica, es decir, se traduce como un ‘sí’ afirmativo o de certeza, como se ilustra en (27).

- (27) Kidi kuduh yang di-k.
DEM sí 1SG cosa-1POS
‘Eso es mío.’ (Lit. Eso sí es mío.)

En este punto es importante destacar que la lengua tawahka también tiene la estrategia de posesión existencial, pero solo cuando se refiere a la negación, a la no existencia, o no posesión. En este sentido, la lengua recurre a los verbos posesivos de existencia negativa *dis atnin* ‘no tener, no haber’, *dikah atnin* ‘no tener, no haber’. Estos dos verbos tienen el mismo significado (son intercambiables) y se emplean para referirse a la no posesión, o no existencia de personas, animales, entidades abstractas y cosas, como se ve en (28-31). Por otra parte, el verbo *dikah atnin* presenta una variación alofónica del segmento vocálico /i/, que se realiza frecuentemente como [e] en *dekah atnin*.

- (28) Papang-ki dikah-Ø, nanang-ki
Papá-1POS NEG.haber-PRS mamá-1POS
dikah-Ø.
NEG.haber-PRS
‘No tengo a mi papá, ni a mi mamá.’

- (29) Parak dekah-Ø.
Camisa NEG.haber-PRS
‘No tiene camisa.’

- (30) Mayang kuduh parasni dis-mayang.
1PL.EXC sí poder NEG.tener-1PL.EXC
‘No tenemos poder.’

- (31) Ū-k yak pusi balna dis-yang.
Casa-1POS en gato PL NEG.tener-1SG
‘En mi casa no tengo gatos.’

Nótese que en (28-31) las formas verbales *dekah atnin* y *dis atnin* ‘no tener, no haber’ se emplean para expresar la no existencia en entidades tanto animadas como no animadas, es decir, personas, animales, entidades y cosas.

Sin embargo, es posible establecer la negación posesiva mediante el verbo *dunin* ‘tener’ más la marca de negación, como en (32-34). Sin embargo, este verbo solamente puede usarse en su forma negativa cuando se refiere a entidades abstractas (32), personas (33) y animales (34), pero no puede usarse para la no existencia de cosas, en este último caso, lo gramatical para la lengua es el uso de *dis atnin* y *dekah atnin*. (35) sería una forma agramatical, pues no se puede emplear el verbo *dunin* ‘tener’ en su forma negativa cuando se trata de cosas.

- (32) Yaman du-ta-s-yang.
Miedo tener-PRS-NEG-1SG
‘No tengo miedo.’
- (33) Yal du-ta-s-yang.
Mujer tener-PRS-NEG-1SG
‘No tengo esposa.’
- (34) Sûl balna du-ta-s-yang.
Perro PL tener-PRS-NEG-1SG
‘No tengo perros.’
- (35) Sau Kuring du-ta-s-yang.
Tierra pipante tener-PRS-NEG-1SG
‘No tengo carro.’

Además, se puede mencionar el hecho de que la entidad poseída en este tipo de negación puede ser alienable como en (15), pero también inalienable como en (36-37). Asimismo, estos dos verbos *dis atnin* y *dekah atnin* exhiben dos tipos de posesión, el primero, que hace referencia a la no posesión/no existencia, como (28-31) y; el segundo, tiene un significado que no es literal de posesión, sino más metafórico, como (36-37).

- (36) Put-ni dekah.
Corazón-3SG NEG.tener
‘Es malo.’ (lit. No tiene corazón.)
- (37) Sins-ni dekah.
Cabeza-3SG NEG.tener
‘No piensa.’ (lit. No tiene cabeza.)

De acuerdo con Aikhenvald (2013), existe una relación entre la marcación posesiva y la definitud (p. 44). Sin embargo, tawahka la marca posesiva está relacionada con la indefinitud, esto es, si aparece un elemento poseído, puede también aparecer un marcador de indefinitud, como en (19) repetido en (38), aunque puede no aparecer y ser completamente definidas, como (6). Véase, además, que el marcador de indefinitud

as ‘un’ tiene la misma forma que el numeral as ‘uno’, esto es, de acuerdo con la tipología de Dryer (2013), en tawahka el número uno se usa con marcador de indefinitud, como (38), donde no se están cuantificando las fortalezas.

- (38) Mai dasas-ki as du-di.
1PL.POS.INC fortaleza-1POS INDF
tener-PRS.1PL.INC
‘Tenemos nuestra fortaleza.’

Conclusiones

En este trabajo se propuso describir, desde un enfoque tipológico-funcional, la posesión del tipo predicativo en la lengua tawahka de Honduras, e identificar los mecanismos estructurales mediante los cuales esta lengua codifica este subdominio funcional. A continuación se plantean las siguientes conclusiones:

En términos de Aikhenvald (2013), la lengua tawahka exhibe tres tipos de estructuras posesivas predicativas, esto es, una construcción transitiva con el verbo *dunin* ‘tener’, en el que el poseído puede aparecer marcado o no con un sistema de afijos de posesión, esto va a depender de si la entidad poseída es alienable, como se mostró en (13-15), o inalienable, como (16-19).

De acuerdo con Stassen (2009), existen dos universales en los que, si una lengua tiene estructuras posesivas con el verbo “tener”, entonces dichas construcciones están en uso para la posesión temporaria o provisoria, y si una lengua natural tiene estructuras con el verbo “tener” para codificar la posesión alienable, usará un posesivo para codificar la posesión temporaria. En este sentido, el tawahka presenta estructuras posesivas predicativas con el verbo *dunin* ‘tener’, y estas mismas estructuras están en uso para codificar la posesión temporaria, como en (11-12), y la posesión alienable, como en (13). Por otro lado, en este tipo de estructuras con el verbo *dunin* ‘tener’, la entidad poseedora como la poseída pueden aparecer escindidos en construcciones relativas en pasado, presente y futuro, como se mostró en (20-22).

Un segundo tipo corresponde a construcciones con el verbo copulativo *atnin* ‘ser’ en tiempo pasado y futuro, como en (23-24). Además, el tawahka exhibe una tercera estrategia para codificar la posesión predicativa, se trata de construcciones sin verbo, como se muestra en (25-26). Asimismo, el tawahka también presenta la estrategia de negación posesiva existencial con los verbos *dis atnin* y *dekah atnin* ‘no haber, no tener’ intercambiables en todos los contextos, y codifican la no posesión de personas, animales, entidades abstractas y personas, como se mostró en (28-31).

Por otra parte, el verbo *dunin* ‘tener’ también puede usarse para expresar la no posesión, pero solamente para entidades animadas, es decir, personas y animales, o entidades abstractas, pero no se puede usar para la no posesión de cosas. Véase (32-35).

Finalmente, puede afirmarse que en *tawahka* existe una relación directa entre la posesión y la definitud, tal y como lo expresa la tipología de (Aikhenvald, 2013), nótese que en (6) aparece una posesión predicativa con el verbo *dunin* ‘tener’ y la entidad poseída definida, pero en (19), también puede aparecer un elemento poseído con un marcador de indefinitud.■

Abreviaturas

1	primera persona	INDF	indefinido
2	segunda persona	LIT.	literal
3	tercera persona	NEG	negación
ALLATIVE	alativo	NUM.CL	clasificador numeral
ART	artículo	PAS	pasado
COP	verbo cópula	PL	plural
DEM	demostrativo	POS	posesivo
DL	dual	PRS	presente
EXC	exclusivo	SG	singular
FUT	futuro	TOP	tópico
IMPF	imperfectivo	VI	clase nominal VI
INC	inclusivo		

Referencias

- Aikhenvald, A. Y. (2013). Possession and ownership. cross-linguistic perspective. En A. Y., Aikhenvald & R. M. W., Dixon (eds.). *Possession and ownership: A cross-linguistic typology*. Oxford University Press, 1-64.
- Akamatsu, T. (1992). *Essentials of functional phonology*. Peeters Louvian-La-Nueve.
- Bowern, C. (2008). *Linguistic Fieldwork a Practical Guide*. Palgrave Macmillan.
- Brown, K. & Miller, Jim. (2013). *The Cambridge Dictionary of Linguistics*. Cambridge University Press.
- Constela Umaña, A. (1991). *Las lenguas del Área Intermedia: Introducción a su estudio areal*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Croft, W. (2009). Methods for Finding Language Universals in Syntax. In S. Scalise, E. Magni, & A. Bisetto. (Eds.). *Universals of language today*. Springer, 145-164.
- Foley, W. A. (1991). *The Yimas language of New Guinea*. Stanford University Press.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (2001). *Syntax an introduction (vol. I): The pragmatics of sociality, cognition and communication*. John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (2018). *On Understanding grammar (revised edition)*. John Benjamins Publishing Company.
- Haspelmath, M. (2008). Alienable vs. inalienable possessive constructions. En *Leipzig Spring School on Linguistic Diversity*.
- Heine, B. (1997). *Possession: Cognitive sources, forces, and grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Herranz, A. (2001). *Estado, sociedad y lenguaje. La política lingüística en Honduras*. Guaymuras.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra S. A.
- Lambrecht, K. (1994). Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge University Press.
- Mithun, M. (2015). Discourse and grammar. En Tanne, Deborah, Hamilton, Heidi E. & Schiffrin, Deborah (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis (2nd Edition)*. Blackwell Publishers Ltd., 11-41.
- Muchembled, F. (2014). *La posesión predicativa en lenguas yutoaztecas [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]*.
- Murillo Miranda, J. M. (2015). *Gramática de la lengua guaymí (dialecto de Costa Rica)*, Tesis de Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes en América Central, Heredia, Universidad Nacional.
- Nichols, J. (1986). Head-marking and dependent-marking grammar. *Language*. Vol. 62(1), 56-119.
- Payne, D. L. & Barshi, I. (1999). External Possession: What, Where, How, and Why. In D. Payne e I. Barshi. (Eds.). *External possession*. John Benjamins Publishing Company, 3-29.
- Ramírez Sorto, D. (2023). Sistema de posesión atributiva en la lengua tawahka: un enfoque tipológico funcional. *Lenguas en Contexto*, 14, 51-69.
- Shibatani, M. & Bynon, T. (1995). Approaches to language typology: A conspectus. In M. Shibatani & T. Bynon. (Eds.). *Approaches to language typology*, Oxford University Press, 1-25.
- Song, J. J. (2001). *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*. Pearson Education Limited.
- Stassen, L. (2009). *Predicative possession*. Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (1999). Possession. En Brown, Keith & Miller, Jim. (Eds.). *Concise encyclopedia of grammatical categories*. Elsevier, 300-303.
- Van Valin, R. D. (2003). Functional linguistics. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.). *The handbook of linguistics*. Blackwell Publishers.
- Whitaker, E. M. & Atkinson, P. (2021). "Methodological Reflexivity". In *Reflexivity in Social Research*, Palgrave Mac Millan, 37-76.

LOS HERMANOS GRIMM EN EL NUEVO MUNDO: CONTACTO CULTURAL Y CONVERGENCIA

■ Scott Ritter Hadley

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0009-0004-7201-1443>

gringoviejoradio@yahoo.com.mx

■ Norbert Francis

Facultad de Educación, Northern Arizona University

<https://orcid.org/0000-0002-7941-0883>

norbert.francis@nau.edu

Recibido: 4 de febrero de 2025

Aceptado: 29 de abril de 2025

ISSN [impreso]: 1870-1671

ISSN [en línea]: 2007-3038

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



Cómo citar: Hadley, S. R. y Francis, N. (2025). Los hermanos Grimm en el Nuevo Mundo: contacto cultural y convergencia. *Lenguas en Contexto*, 16(1), 93-109.

Resumen

El presente estudio considera el tema del contacto cultural en materia de un género literario – la narrativa. Una de sus características emblemáticas fue la manera de transmisión de una generación a la otra: el habla en contextos sociales de creación y recreación. La memoria lleva la información en formato narrativo a grandes distancias, para cruzar las fronteras lingüísticas y geográficas. Nos enfocamos en Los cuentos de la infancia y del hogar (Kinder- und Hausmärchen), que no se publicó hasta principios del siglo XIX, como ejemplo de creación y recreación narrativa entre muchos otros, por la extensa bibliografía disponible y por su vasta difusión en las Américas. Este primer ensayo de análisis del material que hemos podido llevar a cabo lo ofrecemos por su importancia para el estudio de la tradición oral, probablemente en más de cien lenguas de origen americano y en las principales lenguas de origen europeo en nuestro continente. Estudiar las formas de la convergencia en esta categoría del arte verbal (la narrativa) sirve para entender mejor los encuentros análogos en otras expresiones culturales y otros aspectos del lenguaje. Presentamos primero algunas consideraciones generales para luego pasar al examen y la evaluación de ejemplares destacados del Nuevo Mundo. La cuestión de los rasgos literarios en la tradición oral es pertinente a la disciplina de la lingüística aplicada, en particular, respecto al estudio del aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües.

Palabras clave: narrativa, tradición oral, creación literaria, arte verbal

The Brothers Grimm in the New World: Cultural Contact and Convergence

Abstract

The present study focuses on the topic of cultural contact in the realm of the literary genres, narrative in particular. One of its emblematic characteristics was the means of transmission from one generation to the next: speech, in social contexts of narrative creation and recreation. Memory carries the recreation over great distances, to cross linguistic and geographic

borders. We select for study the Tales of Childhood and Home (Kinder- und Hausmärchen), which was not published until the beginning of the 19th century, as an example of the above mentioned genre, because of the extensive bibliography available and its vast dissemination in the Americas. We offer this first analysis of the material due to its importance for the study of the oral tradition, probably in more than a hundred languages of American origin and in the main languages of European origin on our continent. Studying the stages of convergence in this category of verbal art serves to better understand analogous encounters in other cultural expressions and other aspects of language. We first present some general considerations and then move on to the examination and evaluation of outstanding examples from the New World.

Key words: narrative, oral tradition, literary creation, verbal art.

Introducción

El arte literario, en su esencia, no se fundamenta en la palabra escrita. Es evidente que la poesía no depende de la escritura; y un poco de reflexión concede la misma relación de autonomía a la narrativa. Las categorías de “literatura”, “letras” y “literaria” las debemos aceptar de manera amplia. Con los conceptos “lenguaje literario” y “arte verbal” avanzamos hacia la aclaración, gracias en parte al aporte teórico de los formalistas rusos durante los primeros años del siglo XX (Eichenbaum, [1926]1970). La siguiente discusión enfatiza los fundamentos de la tradición oral. Con esta idea, la investigación sobre la tradición narrativa en que hemos participado en comunidades de Puebla y Tlaxcala llega en este informe a nuevos resultados provisionales respecto a las aplicaciones para la alfabetización, el aprendizaje de segundas lenguas y para la preservación de la lengua comunitaria, en este caso el náhuatl.

Entretanto, en la revista on-line, La Desbandada, con sede en Berlín, nos llamó la atención el ensayo en primera plana: “Cómo llegaron los cuentos Grimm a México” (García de la Garza, 2024). Al respecto, nos comentó un compañero durante la preparación de su antología de cuentos regionales (Navarrete Gómez, 2015) que debíamos investigar la presencia de dicho material en la tradición oral mexicana y, en particular, lo narrado en lengua indígena. La antología de 2015 había incorporado, sin intención previa, importantes temas y motivos de los cuentos de los hermanos Grimm. La propuesta de nuestra reflexión, entonces, presenta una posibilidad lógica, que algún día se podría comprobar o descartar empíricamente:

la incorporación del material llegó por medio de dos vías, la escrita y la tradición oral. Por otro lado, es evidente que el material no llegó de manera sencilla, por medio de una participación cultural unilateral. Así, los géneros narrativos del Viejo Mundo no “echaron raíces” en el Nuevo, sino que encontraron una raíz americana. Entraron en contacto y se integraron con una tradición existente. El proceso pasó por un (re)encuentro y convergencia. Entender mejor esta interacción todavía se presenta como una investigación pendiente.

Los elementos de la narrativa de las diferentes fuentes se comunican en el encuentro. Las respectivas partes constitutivas evolucionan en paralelo por un tiempo mientras las poblaciones todavía hablan solamente su lengua nativa. Adquieren en poco tiempo la segunda lengua para dar cauce al verdadero contacto cultural y al bilingüismo. Nacen nuevas comunidades y regiones interculturales que antes no existían.

Contexto: el paso a las Américas

Dos estudios tratan la llegada de temas y motivos durante los primeros años del Virreinato. No son los únicos, y tal vez no los más importantes, pero señalan una dinámica subyacente que podemos aplicar a diversas manifestaciones.

Dehouve (2000) analiza los más tempranos, del siglo XVI, traducciones al náhuatl por medio de los exempla, fábulas con función moralizadora. Según el testimonio, la ejemplificación por vía de los relatos resultó sumamente efectiva. De origen medieval, frailes y predicadores, españoles y americanos, que aprendieron o perfeccionaron la lengua mexicana en los institutos bilingües, como el Colegio de Tlatelolco, obtuvieron gran provecho de este género narrativo peculiar. A su vez, los etnólogos del Colegio recopilaban una extensa muestra de relatos y consejos didácticos de la época prehispánica de sus informantes nativos. Sus colegas evangelizadores los estudiaron y los aprendieron de memoria en el idioma original. Había la posibilidad en esos aprendizajes complementarios de un extenso intercambio de materia y método. Independiente de las intenciones individuales o de una u otra corporación eclesiástica de imponer cierta visión, en efecto, hubo interacción cultural. Este primer contacto entre los géneros literarios coincide con el principio de la segunda etapa (1550-1650) de la gran productividad del contacto lingüístico en la población general, según el estudio de Lockhart (1990) sobre el léxico mexicano. Nadie argumenta que el intercambio fuera equitativo, tema que debemos diferir

para otra ocasión. Mientras, la instrucción bilingüe de los institutos del siglo XVI presenta a las ciencias del lenguaje modernas con un objeto de estudio importante: exactamente cómo lograron diseñar un modelo pedagógico interlingüístico tan productivo y eficaz, modelo que nos ha costado trabajo implementar en la época moderna.

Los componentes constitutivos que formaron personajes y tramas, y cuentos hechos completos, sostuvieron las narrativas tradicionales desde la Edad Media y la Antigüedad. Llegan al Nuevo Mundo y se reencuentran con sus pares que correspondían a las culturas americanas. Decimos “reencontrar” porque comparten el mismo homólogo en las tempranas culturas antes de su gran dispersión por el mundo, según la hipótesis. La propuesta hipotética sugiere que el género narrativo es universal; surge en la evolución durante la antigua época que coincide con el nacimiento del *Homo sapiens* y sus primeras migraciones (Boyd, 2017; Dautenhahn, 2002). Entendido de esta manera, el reencuentro de las artes verbales a partir del año 1492 fue una reunión, en algunos aspectos cataclísmica. Los nuevos géneros, producto del reencuentro, forman parte de un contacto cultural y lingüístico prolongado, hasta nuestros días.

La idea de un tronco común narrativo la proponemos como suposición, conjetura teórica o figuración: debía haber surgido una competencia narrativa junto con la evolución del lenguaje durante los tiempos prehistóricos (Mithen, 2001). Las raíces de la creación literaria, entre las cuales sobresale la narrativa, y la poesía/música, se ubican en las disposiciones universales de la actividad creadora: la voz humana es su medio fundamental por miles de años antes de la invención de la escritura. En algunos aspectos todavía lo es. En futuras investigaciones será importante indagar sobre las analogías pertinentes respecto a la integración que se logró en las otras expresiones culturales. El ámbito de la convergencia musical está entre los más interesantes (Saldívar, 1934; León-Portilla, 2007). Al parecer, en México la fusión de los géneros musicales se materializó en el centro de manera más amplia que en otras regiones. La evidencia disponible sugiere que las estructuras tonales (las escalas americanas y las escalas europeas) fueron compatibles, motivando la confluencia. La misma fundición tomó otras formas en el contacto entre la cultura musical europea-árabe y sus congéneres africanos, concurriendo de manera más explícita en el Caribe y en Brasil. Así la música puede servir como modelo de comparación para la investigación sobre el contacto lingüístico y el contacto entre las tradiciones narrativas.

Las formulaciones de Propp ([1928]1985), enfocadas en la búsqueda de elementos constantes y funciones permanentes (Rodríguez Almodóvar, 2007) son compati-

bles con la idea de un esquema narrativo (una “morfología”) subyacente que todas las culturas comparten. Llamando la atención sobre la “uniformidad” de los cuentos maravillosos, Propp ([1928]1985) descartó provisionalmente que provinieran de una misma fuente geográfica, en otros términos, un origen geográfico no figura entre los conceptos esenciales; más bien, propuso que la “fuente única” se trataba de un origen en la cognición humana, “psicológico, bajo un aspecto histórico-social” (p. 123); los cuentos nuevos “no son jamás otra cosa que combinaciones de los cuentos antiguos” (p. 127), “representación de la continuidad autóctona del género humano” (p. 191).

Llegando las pesquisas en avance rápido al presente con el análisis de Enrique García de la Garza (2024) de la Revista Desbandada, ahora podemos esbozar el traspaso a América de los cuentos de los hermanos Grimm. Una de las primeras traducciones fue al inglés, con ilustraciones para despertar la imaginación narrativa. En 1862 aparece en España, tal vez por la vía de una traducción francesa, y luego, entre 1874 y 1876, publica las entregas la revista Biblioteca de los Niños en Ciudad de México a cargo del editor Santiago “Chano” Sierra (García de la Garza, 2024, párr. 22). Según el autor: “[...] la fama de los Grimm se propagó con total celeridad, de manera que para 1878 ya aparecían anuncios en la prensa mexicana ofreciendo [...] cuentos escogidos de los hermanos Grimm, edición ilustrada con grabados” (García de la Garza, 2024, párr. 25). Así, el texto actualizado, la versión escrita editada, está disponible en México a finales del siglo XIX, poco después de su aparición en España.

Marco conceptual: los eslabones perdidos

El ensayo de la Revista Desbandada termina con una referencia, un dato que justamente nos lleva de nuevo a nuestro tema principal. Existe evidencia directa de una convergencia con la tradición literaria americana, que algunos de los cuentos llegaron a “fundirse con las leyendas indígenas” (García de la Garza, 2024, párr. 26). La reciente investigación del antropólogo Harald Thomaß en 2021 sobre la tradición narrativa maya en Yucatán menciona elementos compartidos entre la leyenda de creación de una especie regional de abejas y la trama de Hänsel y Gretel. Compartimos el enlace en el cual José Vitaliano Hau Tec narra: El origen de la Xuunan Kaab, tercer video con subtítulos en español: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/haensel_und_gretel_und_die_mayabienen?nav_id=10970

Nótese la alteración, o discrepancia, en la versión maya respecto al cuento alemán: es una niña que apare-

ce, sola, a quien los padres abandonan en el bosque, logra regresar dos veces, en la tercera, le sacan los ojos para que no dé con el camino a casa. Abandonada en el bosque, llega al rescate el mítico protector de las abejas sin aguijón (Xuunan Kaab). La curación que le aplica coincide o se relaciona con el origen de las personas con ojos verdes. Posiblemente la leyenda, que en este caso se asocia o se combina con el cuento de los Grimm, formó parte de un acervo literario de la época clásica o postclásica maya. Han surgido otras versiones compuestas, o híbridas, de Guatemala y Belice (Shaw, 1971) que también merecen un análisis comparativo. Una versión compuesta similar, en este aspecto, a la de Xuunan Kaab se pudo documentar de la tradición Maya Mopan en la cual la trama se sale por completo del original con un conflicto de vida o muerte entre el niño y su hermana que conduce, al final, a su separación.

Para concluir esta sección, examinamos los resultados de una investigación sobre el contacto cultural/literario realizado por medio del trabajo de campo en Europa y América. En contraste con la investigación sobre los ejemplos del XVI, se trata de una travesía distinta.

En este estudio, el material narrativo recogido por Taggart (1986) nos lleva al siglo XVII. De Extremadura, la migración se dirigió a las regiones centrales de Nueva España. Su investigación de campo, trescientos años después, pudo comparar los temas europeos con los mismos temas en la narrativa en lengua náhuatl del Norte de Puebla donde, aparentemente, se incubó una convivencia e intercambio cultural importante entre las dos comunidades. Las entrevistas y las grabaciones de Taggart se realizaron en las dos regiones, de México y de España, durante los años 1968-1984. De nuevo es el relato de Hänsel y Gretel el que sirve para un estudio comparativo: las versiones modernas paralelas (“cuentos cognatos”) indudablemente indican una influencia europea, de la evolución de “un prototipo desconocido” que existía en España. Al mismo tiempo, el autor toma nota de confluencias, de aportaciones mutuas. El encuentro consiste en elementos, prototipos y figuras (como la de la “Madre Tierra” –según su hipótesis), que provienen de la tradición americana previa al contacto europeo. En el caso de las muestras en lengua náhuatl, Taggart notó la tendencia de componer cuentos compuestos, combinando secuencias narrativas de diferentes fuentes, como en el relato de los Xuunan Kaab de la tradición maya.

Al indagar sobre los elementos que convergieron en la narrativa náhuatl de Puebla a partir de la llegada de los extremeños, resulta que Hänsel y Gretel aparecen en varios textos que podemos examinar. La pregunta que

debemos plantear es la siguiente: ¿aparece el número de Biblioteca de los Niños a manos de vecinos letrados en fecha tardía a finales del siglo XIX y desde allí se difunde? ¿O mucho más temprano, se compartían prototipos del cuento entre los inmigrantes en la tradición oral? ¿Cuántos se combinaron con los prototipos americanos de procedencia prehispánica, y cuántos simplemente entraron en contacto?

En otro informe del trabajo, Taggart (2015, pp. 3-4) define una reticencia por parte de algunos investigadores como una inatención al vasto corpus de material y los critica por no presentar una proveniencia exclusivamente autóctona. Menciona el interesante caso del Hijo del Oso, con atributos propios de la épica de Beowulf, una versión en España de gran popularidad como relación folklórica, pero como mito en la tradición nahua. La folklórica trata de sucesos recientes, relativamente, el mito de épocas lejanas. Señala la importancia para el campo de los estudios literarios de retomar estos ejemplares como objetos de la investigación científica en la forma como han llegado a nosotros.

Fundamentos teóricos en el estudio de la poesía y la prosa

La investigación sobre los discursos poéticos y prosaicos aporta un importante marco para interpretar los textos de la tradición oral. Existen dos trabajos sobre los fundamentos del lenguaje literario y los aspectos estéticos y estructurales que lo caracterizan que debemos resumir antes de abordar el análisis de los cuentos en la próxima sección: Arte y plegaria en las lenguas indígenas y El cuento indígena de tradición oral: notas sobre sus fuentes y clasificaciones (Montemayor, 1999, 1996). El primero aborda el género poético, el segundo extiende los conceptos pertinentes a la narrativa. Es posible que la poesía y la prosa se remonten a fuentes primitivas diferentes; pero con el tiempo llegaron a formar parte de la misma “literariedad”; categoría más amplia que abarca toda sensibilidad por el lenguaje creativo.

Arte y plegaria en las lenguas indígenas enfatiza la distinción entre la competencia compositiva (creación de y reflexión sobre los textos) y la competencia interactiva de la conversación (uso coloquial del lenguaje). En todas las culturas se distingue la composición de la expresión cotidiana. La expresión creativa en los textos y los discursos “autónomos”, la composición, es producto de una formación deliberada. Para algunos investigadores del lenguaje, esta distinción resulta polémica, pero es importante enfatizar: se trata de competencias universales en todas las culturas, y no necesariamen-

te entre todos los individuos de la comunidad de habla. En todos los procesos creativos donde hemos identificado una “tradición oral” la podemos describir “a partir del arte de la lengua [...] entendida como arte de composición, [que] tiene funciones precisas” (Montemayor, 1999, p. 7). En primer lugar, se trata de un uso del lenguaje para fines estéticos, desplazando la función comunicativa a un plano secundario. Montemayor aplica este concepto a las lenguas y culturas americanas tomando como modelo de comparación la tradición clásica griega y los estudios de Milman Parry y Albert Lord sobre la poesía épica de los Balcanes.

Pensando en nuestro tema sobre el cuento tradicional, los ejemplos que nos interesan son de poesía narrativa porque evidencian claramente los atributos del arte de composición. Los poemas narrativos de la misma o de mayor extensión en otras tradiciones los conocemos como “novela en verso” (La historia de Kiêu, Vietnam, Evangelina, historia de Acadia, Norte América). En el estilo de la *Ilíada*, el narrador-poeta genera las líneas métricas por medio de expresiones formularias para expresar una idea; el engarce de fórmulas corresponde al engarce de temas. Existen aspectos universales y aspectos específicos, los segundos dependientes de las estructuras propias del idioma. Las locuciones formularias se repiten, con secuencias de frases adjetivas, epítetos —uno de los principales apoyos métricos entre griegos, yugoslavos, mayas y mexicas. Montemayor (1999) sostiene que en los calmécac los jóvenes memorizaban largas recitaciones con el apoyo del ritmo, la repetición sonora, el paralelismo en los diferentes ámbitos y los aspectos musicales del verso. Observamos entre los poetas modernos el método para recordar la letra de canciones silbando la melodía. Al escuchar una recitación no tonal (sin melodía), surge la sensación de estar escuchando un canto. En las prácticas rituales de los rezanderos alternan entre prosa, verso y canto. En particular, se destaca la estrecha relación entre verso y canto, el discurso poético y los patrones de entonación musical. Durante el aprendizaje requieren la fuerte participación de la memoria y de la creatividad (Montemayor, 1999, pp. 13-38).

Ahora podemos aplicar el enfoque que Montemayor (1996) utilizó para la poesía al estudio de la narrativa. Resulta que analizar los instrumentos estilísticos y los métodos de la épica griega sirve para entender el lenguaje literario de los géneros tradicionales en todas las culturas, y no solo en el género poético.

Los cuentos netamente en prosa también poseen un arte combinatorio, requisito para su transmisión a lo largo de cientos de años. La composicionalidad es el rasgo esencial. El motivo es su componente elemental; sigue el

episodio como “objeto verbal analizable” (Montemayor, 1996, p. 12). De nuevo, no es la escritura sino los usos y valores formales del lenguaje, patrones y estructuras a nivel del discurso, la categoría que nos interesa en el estudio de lo literario en el género narrativo.

Esta idea de “los usos y valores formales del lenguaje”, ha sido sumamente productiva a la hora de entender mejor la alternancia entre la escritura y la tradición oral: ejemplares que pasan de la aldea a la imprenta y viceversa, una presentación o variante enriqueciendo a la otra. Al respecto, Montemayor (1996) cita las investigaciones de Stith Thompson (1919, 1956) sobre el avance en la tipificación temática y la catalogación de los motivos. Fue este paso analítico el que permitió conectar definitivamente los tres continentes del triángulo atlántico: Eurasia, África y América.

Pensando en las categorías universales del “arte de la lengua” que todas las culturas comparten, Montemayor observa que: “gran parte de las formas literarias tradicionales [...] de México pueden ser analizadas así también. [...] [La] unidad reconocible como verso no coincide con los elementos predominantes de la tradición reciente occidental y sus criterios de valor rítmico son distintos de los de las lenguas occidentales modernas” (Montemayor, 1996, p. 61). En los detalles, los criterios de valor no son los mismos, pero en lo esencial (en un nivel más abstracto) los vehículos formales son compatibles, o compaginables.

Al retomar el anterior criterio de la composición, insiste en que “es preciso [...] eliminar de nuestro análisis la idea de narradores [...] casuales. No todos los relatos [...] son siempre expuestos de la misma manera y con el mismo nivel formal [...] Por ello, las comunidades [...] consideran que sólo algunos relatores ‘conocen’ las historias de la tradición oral” (Montemayor, 1996, p. 18). Las habilidades del narrador descansan en un conocimiento de la estructura del cuento tradicional y los procedimientos de permutación y recombinación: “[La] razón de la estabilidad de los relatos descansa en que los motivos objetuales y motivos episódicos son la clave de composición de cada cuento. [...] Tanto en el caso de creaciones autóctonas como de adaptaciones de cuentos europeos, el ars combinatoria del relato indígena podría descubrirnos [...] los esquemas arcaicos o primigenios de las narraciones mesoamericanas [...]. Esta integración puede ser simple o compleja. [Al final, se tratan de] persistentes estructuras culturales” (Montemayor, 1996, p. 30).

Respecto a lo anterior, no olvidemos que la tradición oral es primaria en la historia, y primaria es la narrativa y la poesía en la voz humana en otros aspectos. La modalidad escrita es la secundaria, históricamente y en otros aspectos tam-

bién (Ong, 1987, pp. 15-19), tema que debemos postergar para otra oportunidad. Pero entre primario y secundario se da una interacción constante entre las comunidades de habla y los escritores, uno que alimenta al otro y viceversa, en un proceso de enriquecimiento continuo. Dicho intercambio, como señaló Montemayor (1999), aparece en todas las culturas cuando inventan o se apropian de la escritura. Al respecto, ya sabemos algo de la tradición narrativa de los antiguos mexicanos, en las fuentes que han sobrevivido.

La gran obra de rescate y recopilación del siglo XVI la debemos al trabajo incansable de los primeros compiladores e investigadores americanos y sus informantes. Se trató de la transcripción de la tradición oral con auxilio de los códices rescatados o recreados durante los años de intenso trabajo de rescate en los nuevos institutos, destacando entre ellos el Colegio de Tlatelolco, fundado en 1536 (Romero Galván, 2016). Entre la nueva generación de escritores y editores bilingües sólo mencionamos a los más conocidos: Toribio de Benavente (Motolinía), Bernardo de Sahagún, Andrés de Olmos, Juan Bautista de Pomar, Fernando de Alvarado Tezozómoc, Diego Durán, y Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. Aparte de los numerosos documentos anónimos, hoy en día podemos estudiar las fuentes en su versión original, en: el Códice Chimalpopoca que contiene la épica náhuatl, *La leyenda de los soles* (1570), *Romances de los señores de Nueva España* (1582), *Cantos mexicanos* (1532-1597) y *Anales históricos de la nación mexicana* (1524-1528). Entre otros investigadores modernos, el resumen más completo de esta época de gran productividad lo podemos encontrar en Garibay (1953) y en los estudios de su alumno León-Portilla (1993).

La literatura maya requiere de un estudio aparte por originarse de una cultura letrada que contó con un sistema de escritura completo (ver el tratamiento de este tema en León-Portilla, 1996). Posiblemente, el Popol Vuh surgió de la tradición oral; solo existe registro de ejemplares descubiertos, en escritura maya alfabética, elaborados durante la época colonial. También, los dramas dinásticos, obras históricas y de leyenda, *Chilam Balam* y *Rabinal Achí* (Xajoj Tun) aparecen durante el siglo XVI en escritura alfabética. De nuevo, tratándose de la convivencia e interacción entre la tradición oral y la obra literaria escrita, hasta hoy en día persisten en su labor los proyectos culturales que divulgan las comedias del siglo XVI en comunidades. Se destacan las presentaciones de *La Compañía de Teatro Náhuatl* como *La Adoración de los Reyes*, en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala (1993): https://www.youtube.com/watch?v=KeYerwPR598&ab_channel=TVMalintzin

Las crónicas míticas y la poesía épica y lírica en lengua náhuatl y en las lenguas mayas representan la máxima

expresión de los géneros literarios precolombianos (Carrasco, 1998; Cruz Rodríguez y Cortés-Nájera, 2024) con los cuales las nuevas narrativas coloniales se encontraron. El “triángulo de sistemas” –la oralidad, la escritura y la pictografía (Escalante y Velásquez, 2014, p. 64) – implementó otro sistema, de las figuras literarias, las diferentes clases de paralelismo/repetición las más conocidas (Montes de Oca Vega, 2005). Estas participaron, específicamente, en la convergencia al nivel sintáctico y discursivo.

Entender plenamente esta interacción entre los discursos orales y escritos todavía representa un desafío teórico y práctico para la lingüística aplicada, por ejemplo, en la investigación sobre la alfabetización en primera y segunda lengua, y en particular, respecto al contacto entre idioma europeo e idioma de origen americano en los procesos de aprendizaje.

Retomando el método de las investigaciones que hemos resumido en las primeras cuatro secciones, pasamos al análisis de una muestra representativa de la tradición narrativa americana que incorpora material de los cuentos de los Grimm. Nos enfocamos en el siguiente examen preliminar sobre las correspondencias y los paralelos con el género del cuento (*Märchen*) creado por los hermanos Grimm en la literatura indígena mesoamericana. Por cierto, cabe señalar que respecto al ámbito educativo, dicha relación paralela la han señalado autores que se dedican al estudio de las lenguas autóctonas y su enseñanza (Morales Rodríguez, 2023; Navarrete Gómez, 2015).

Metodología

Como introducción al análisis detallado de los cuentos en esta sección, retomamos la idea de la convergencia; es decir, que durante los años a partir del primer contacto, las narrativas del Viejo y el Nuevo Mundo en interacción no pasaron por un simple proceso aditivo. Mucho menos fue uno de sustitución u ocupación de un vacío. La interacción, por medio del canal voz-oído entre las dos tradiciones, emprendió caminos multidireccionales que se cruzaron en las redes de mutua influencia, en los diferentes niveles y contextos de intercambio.

Podemos apreciar una amplia variación al comparar los ejemplares correspondientes (el uno del Viejo Mundo y, su par, del Nuevo Mundo). En la confrontación, dos versiones del “mismo cuento”, o versiones que comparten un antecedente común, se van a correlacionar de diferentes maneras o alcances, o con importancia variable. Cuando se distancian, podríamos decir incluso que al estudiar los caminos de su difusión nos presentan mudanzas más interesantes. Ya vimos ejemplos que, a primera vista, corresponden a dos

de las clases de difusiones distintas del “mismo cuento”. En el examen de los paralelos en la sección de “Resultados” nos fijaremos en las diferentes clases y los diferentes grados de correlación entre los elementos de origen europeo y los elementos que surgieron en el contexto americano de convergencia.

Resultados: Análisis comparativo/contrastivo de los cuentos

Ahora procedamos con un análisis comparativo/contrastivo de correlaciones entre los cuentos de los hermanos Grimm y sus versiones en la narrativa indígena en varias lenguas distintas de Estados Unidos, México y Centroamérica. Para el texto base de los hermanos Grimm se utiliza la versión en inglés de la séptima y última edición de 1857 de los *Kinder-und Hausmärchen* (Cuentos para niños y cuentos caseros), traducida y editada por Jack Zipes (2007). Aparte de ser una traducción directa de los cuentos alemanes, contiene los títulos en alemán e información sobre los informantes de los hermanos y procura representar en la traducción las idiosincrasias lingüísticas de los textos en la medida que sea posible. Utilizamos la enumeración de los cuentos de esta edición, ya que, es la definitiva de 1857 y cuando sea posible, utilizamos la clasificación de los motivos de los cuentos según Stith Thompson (1956).

A manera de aviso preliminar, este trabajo sólo se basa en textos escritos así que no hay manera de medir el grado de transmisión oral de los cuentos, a menos que sea de forma generalizada a través de los elementos coloquiales o estructurales de los textos. Vamos a dividir el análisis en tres partes distintas según el grado de correlación entre los cuentos europeos y sus versiones indígenas: (I) Alto grado de correlación, (II) Bajo grado de correlación, (III) Sólo correlación de motivos.

Alto grado de correlación

Los cuentos indígenas con un alto grado de correlación son los que siguen muy de cerca a los cuentos europeos publicados tanto en motivos como en episodios y hasta en elementos secundarios. Estos cuentos no dejan lugar a dudas sobre una transmisión escrita. La vía de transmisión seguramente se llevó a cabo en un entorno académico o a través de un programa de alfabetización como veremos más adelante.

a. “El burro, el palo y la mesa” (Grimm 036).

Este cuento es uno de los más largos y con más elementos en común que descarta cualquier conclusión de que fue transmitido oralmente, sin un apoyo textual. También coincide con el motivo de “herramientas que trabajan

solas” que Irvine Davis notó en cuentos de Guatemala y Honduras (1971, p. 23).

A continuación, veamos el resumen del cuento de los hermanos Grimm tal como aparece en la antología de Zipes (2007) (de aquí en adelante se presentan los resúmenes de los cuentos extraídos de la misma antología):

Un sastre tenía tres hijos y una cabra que les daba leche. Los tres hijos se turnaban para llevar a pastar a la cabra. Cada uno le preguntaba a la cabra si estaba satisfecha y la cabra decía que sí, pero al llegar a la casa, la cabra se quejaba con el padre y el padre corría a sus hijos de la casa. Ya a solas con la cabra, le pasaba lo mismo al padre: decía que estaba satisfecha en el campo, pero al llegar a la casa cambiaba de opinión y decía que tenía hambre. Eso hizo sentir tristeza al padre porque había corrido a sus hijos injustamente. Mientras tanto, el primer hijo se puso de aprendiz con un carpintero con el que hizo una mesa mágica que al decir “cúbrete” se ponía con todos los utensilios y la comida. Entonces, invitó a todos para comer en una posada y, después, sin darse cuenta, alguien cambió la mesa por otra igual, pero sin poderes. Al llegar a casa, el hijo le contó a su padre los poderes de la mesa, pero al armar un convivio con todo el mundo la mesa no hizo nada. El segundo hijo se puso como aprendiz con un molinero quien le dio un asno que producía oro desde sus dos extremos al decir “Bricklebrit”. En la misma posada, se cambió el asno por uno común y corriente y al llegar a casa, se descubrió el engaño. El tercer hijo trabajó con un tornero quien le dio un palo en un costal. El palo salía del costal y atacaba a la orden a los enemigos del hijo, cuando el dueño de la posada trató de quitarle el palo mientras dormía, el tercer hijo hizo que el palo lo atacara y así recuperó la mesa y al burro también y todos vivieron felices después de esto. Y ¿qué pasó con la cabra? Se escapó y se escondió en la cueva de un zorro. El zorro regresó y vio unos ojos reflejados en la oscuridad. Huyó y le comentó a un oso sobre lo que estaba en su cueva y cuando el oso se asomó, se espantó también. Después, una abeja le picó a la cabra y esta se fue de la cueva.

“El burro, el palo y la mesa/ In axno, in cuahuitl, huan in ahcopechtli” (náhuatl) Navarrete Gómez, Cuentos náhuatl de la Malintzin (2015, pp. 115-122):

En Tlahuehuemeh (un lugar que se llama Tarántulas) había un señor, su esposa y sus tres hijos, pero la

esposa se enfermó y murió. Como consecuencia, el señor mandó a sus hijos a buscarse la vida en distintas partes. El mayor fue hasta Puebla y trabajó con un carpintero. El segundo hijo vio a un campesino pegándole a un burro y el joven trató de defenderlo así que el campesino disgustado con el burro se lo regaló. Gracias al trato del hijo, el burro se puso muy bien lo cual le dio mucha envidia al dueño anterior. El tercer hijo se fue a Huamantla y defendió a una viejita, que estaba cargando leña, de un hombre que decía que era dueño de esas tierras. Se quedó con la viejita en su casa y, al soñar que su padre le llamaba, se despidió de la viejita quien le dio un palo mágico que atacaba a cualquier agresor que se presentara. El segundo hijo tuvo el mismo sueño y regresó a la casa de su padre con el burro que le habían regalado, que después produjo oro al escupir saliva. El mayor también tuvo el mismo sueño y se despidió del carpintero quien le dio una mesa para arreglar. El hermano mayor se dio cuenta de que la mesa poseía poderes mágicos ya que, se cubría con un mantel, platos y comida. Mientras iban de regreso los tres hijos a casa de su padre, unos hombres trataron de quitarles el burro, pero el tercer hijo mandó el palo para atacarlos. Al llegar, el padre estaba molesto con los hijos y con sus regalos tan insignificantes hasta que demostraron las cualidades de sus cosas. Al final, el palo le pegó a un coyote que quería llevarse unos pollos.

A primera vista, este cuento, en náhuatl, llama la atención por su similitud con el cuento europeo: La mesa, el asno y el palo, no solo tienen los mismos atributos mágicos, sino que fueron adquiridos en el mismo orden cronológico dentro de la narración.

Las diferencias consisten en que el padre, en el cuento de los Grimm, corrió a los hijos por un malentendido de lo que decía la cabra, que quedaba hambrienta después de pastar por culpa de los hijos; mientras que, en el cuento náhuatl, los hijos se van a buscar la vida por necesidad económica. En la versión náhuatl no se presenta tampoco el engaño de cambiar los objetos mágicos por objetos comunes y corrientes en la posada, ni tampoco se menciona la cabra y lo que le pasa al final del cuento en la cueva del zorro.

La otra discrepancia es sobre los donadores de los objetos mágicos. Sobre la mesa, los dos cuentos coinciden en que el primer hijo consiguió la mesa por trabajar con

un carpintero; pero, el asno, en el cuento europeo, fue regalo de un molinero; mientras que, en el cuento náhuatl, el segundo hijo recibe el burro de un campesino que lo estaba maltratando. También en la versión de los hermanos Grimm el tercer hijo recibió el palo de un tornero quien lo empleaba como aprendiz y no de una viejita como premio de defenderla de un terrateniente. No obstante, todas las discrepancias son secundarias y la estructura del cuento y las propiedades mágicas del burro, el palo y la mesa quedan intactas entre las dos versiones. Ahora bien, tomando en cuenta que la versión náhuatl es más sencilla sin los detalles de la cabra mentirosa y las estafas en la posada, se puede deducir que es el producto de una transmisión oral de alguien que recuerda los hechos más importantes.

b. “Guerra entre insectos y otros animales” (Grimm 102, 262).

Llama la atención este cuento por la abundancia de versiones distintas en una variedad de idiomas indígenas lo cual puede deberse a una alta distribución de esta narrativa en forma escrita. Por lo general, se trata de cómo los insectos, aparentemente pequeños e insignificantes, pueden derrotar a todo un ejército de animales más grandes. Los resúmenes de los dos cuentos encontrados en Grimm son los siguientes:

“El reyezuelo y el oso” (Grimm 102):

Un oso y un lobo estaban caminando juntos cuando, de repente, el oso escuchó un canto muy bello y le preguntó al lobo sobre ese sonido. El lobo le dijo que era el reyezuelo, el rey de las aves y que era necesario hacerle reverencia. Cuando el oso vio que el palacio del reyezuelo era un pequeño nido y los recién nacidos eran tan pequeños e insignificantes, los insultó. Los hijos del reyezuelo le comentaron los insultos del oso a su padre y éste declaró la guerra en contra del oso. Se formaron dos ejércitos: el oso convocó a animales grandes como sus soldados mientras que el reyezuelo convocó a otras aves, pero también insectos con alas como avispas, abejas, pulgas y moscas. El cuento termina con la victoria de las aves e insectos sobre el ejército del oso y en que el oso se ve obligado a disculparse con los reyezuelos.

“La guerra entre las avispas y el burro” (Grimm 262):

Un burro estaba en una colina comiendo pasto cuando le picó una avispa en la oreja. El burro, se puso furioso y declaró la guerra en contra de las avispas. Convocó a un

ejército de burros y pidió asesoría a un león sobre cómo debía proceder. El león dijo que era mejor cubrir todos sus orificios corporales con cintas de cuero, pero las avisas atacaron las panzas de los burros. Los burros cayeron sobre las avisas para aplastarlas, pero al hacerlo se cayeron las cintas y las avisas los picaron por todas partes. Finalmente, los burros se rindieron.

“El grillo y el coyote/Chapulín huan coyotl” (náhuatl) Navarrete Gómez, *Cuentos náhuatl de la Malintzin* (2015, pp. 129-131):

Un grillo vivía en un excremento de toro en el bosque para escaparse de la lluvia. Un coyote, huyendo de otro animal pisó la casa del grillo. El grillo muy molesto exigió reparación para su casa. El coyote se rehusó a hacerlo y el grillo lo desafió con una pelea. El coyote reunió a otros coyotes, un asno, unos toros y un zorrillo, pero los insectos, amigos del grillo cayeron sobre ellos y les picaron saliendo victoriosos.

Aquí es necesario mencionar la sustitución del lobo por un coyote en los cuentos indígenas. Es un recurso narrativo por el cual se ambienta un cuento europeo en un entorno americano donde abundan los coyotes tanto en la naturaleza como en la narrativa (un personaje malévolo y estereotipado).

“El tigre y el chapulín/Tekuani uan chapulín” (náhuatl) varios autores Maseual sanilmej (2009, pp. 42-57):

Un tigre oyó el canto de un chapulín en el estiércol de una vaca y lo quiso comer. Escarbó en el estercolero y el chapulín se enojó porque el tigre destruyó su casa. Luego, el chapulín propuso una carrera a ver quién corría más rápido y el chapulín ganó porque el tigre no se dio cuenta de que el chapulín brincó a su espalda y cruzó la meta primero. Con esto, el tigre se enojó mucho y propuso un combate entre sus amigos y los del chapulín con el mismo desenlace: que los animales grandes quedaron agobiados por las picaduras de todos los insectos.

Como se puede ver, esta vez el rival del chapulín es un tigre. Es otro ejemplo de cómo ambientar un cuento en un contexto más familiar, ya que los tigres (los jaguares u ocelotes) en muchas culturas indígenas juegan un papel importante en las artes plásticas o como danzantes en los festivales.

“Este cuento se titula el general Grillo/ Ni cuento daba u k’aba’ general Ch’nay” (chontal) varios autores *Relatos chontales*, (2002, pp. 88-91).

En otro cuento protagonizado por un grillo y un tigre, encontramos a: un tigre que amenazó con aplastar a un grillo

con el pie, pero el grillo le contestó que había matado a animales más grandes. Se propuso una guerra para ver quién triunfaba. El tigre trajo a todos sus amigos de la selva y el grillo a todos sus amigos insectos que picaban. Los animales grandes no pudieron con los insectos y se metieron en una laguna cercana para salvarse. El grillo se declaró general por ganar la pelea.

“Cuento del tigre y el grillo/Slo’il jun tigre sok jun chulchul” (tojolabal) varios autores, *Relatos tojolabales*, (2002, pp. 30-31):

Un tigre caminaba por el monte y se espantó por el canto de un grillo pensando que era un animal muy grande. Cuando se enteró de que se trataba de un grillo, el tigre propuso una pelea entre sus amigos contra los amigos del grillo que picaron y ahuyentaron a los amigos del tigre.

“El grillo y el león” (español) Scheffler, *Cuentos y leyendas de México* (1982, pp. 50-51). La versión Tarahumara (no incluida aquí) recopilada por Maurilio Muñoz (1965). *Leyendas Tarahumaras*. Instituto Nacional Indigenista, pp. 25-26:

Un león pisó a un grillo que estaba debajo de una laja. El grillo se enojó y dijo que también le podía hacer daño y el león, incrédulo, le declaró la guerra y juntó a sus amigos contra los amigos del grillo. Como siempre, los amigos insectos del grillo vencieron a los animales aliados con el león.

A manera de conclusión, tanta homogeneidad entre estas distintas versiones en lenguas tan diversas como el náhuatl, chontal y el tojolabal no es de extrañar, ya que, todos los libros consultados aquí son productos de proyectos coordinados entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) u otro organismo asesor con la excepción de *Cuentos náhuatl de la Malintzin*. Es difícil discernir qué tanto de este material existía previamente en el acervo cultural de estos pueblos o formaban parte de material didáctico proporcionado por instituciones educativas o culturales.

c. “Las siete cabritas y el lobo” (Grimm 005):

La madre de las siete cabritas se fue al bosque para buscar comida y advirtió a sus hijas que tuvieran cuidado con el lobo, al que iban a reconocer por su voz ronca. Se fue la cabra y llegó el lobo a la puerta pidiendo entrar, pero las cabritas reconocieron la voz ronca del lobo. El lobo se fue y consiguió gis para suavizar su voz, pero las cabritas lo re-

conocieron por su pata negra. El lobo se fue de nuevo y cubrió su pata con masa para pan, para disfrazar su pata, así que las cabritas lo dejaron entrar. Al reconocer al lobo, se espantaron y cada una se escondió en un lugar diferente. El lobo se comió a todas las cabritas menos a una que estaba en la caja del reloj. Cuando su madre regresó, encontró todo volteado en la casa y a la hija que estaba adentro del reloj. La cabrita le contó a la mamá todo lo sucedido y la mamá encontró al lobo dormido en un prado con sus hijas todavía vivas en el estómago. Abrió el estómago del lobo sin despertarlo, sacó a sus hijas y las mandó a poner piedras en el estómago del lobo. La mamá lo suturó y cuando el lobo se despertó, se sintió muy pesado y sediento. Fue a un pozo para tomar agua y el peso de las piedras lo jaló dentro del pozo y se ahogó. Todas bailaron con alegría junto al pozo.

“Los siete chivitos/Chikome chitokokone” (náhuatl) Román Lagunas Antología de cuentos indígenas de Guerrero (2007, pp. 41-43):

La mamá de los chivitos les dijo que se iba para comprar comida. Vino el coyote y les dijo que ya tenía la comida. Los chivitos le creyeron a la primera y lo dejaron entrar. Logró escaparse uno de los chivos y le contó a su mamá lo que pasó. La mamá chivo rescató a sus hijos del estómago del coyote mientras éste dormía y los reemplazó con piedras. El coyote se fue a un río para tomar agua y por el peso de las piedras se cayó adentro y se ahogó.

Al comparar estas dos versiones llama la atención el estricto apego del cuento náhuatl al cuento alemán, aunque es un texto mucho más corto. No tiene los detalles de cómo los chivitos rechazaron al coyote dos veces antes de dejarlo entrar ni los detalles de los escondites de cada chivo. Esta vez tenemos la sustitución del lobo por su pariente cercano, el coyote, como el antagonista por excelencia del cuento. El libro donde se encuentra esta versión es también el producto de un esfuerzo interinstitucional y es la muestra de un certamen de creación literaria en lenguas indígenas. Por eso, el enfoque de estos libros es fomentar la redacción y la preservación de las lenguas maternas de los alumnos y no trazar el origen y la posible transmisión de los cuentos en la tradición oral.

d. “Los tres Jornaleros” (Grimm 120). (Tratar de comunicarse con un vocabulario limitado) (Thompson C495.2; C495.2.1; C495.2.2):

Como una trampa para el posadero, el diablo obligó a tres jornaleros a decir sólo una frase cada uno: “los tres”,

“por dinero”, “y está bien”. Después de haber dicho las tres frases en este orden durante el interrogatorio del posadero, inadvertidamente confesaron que cometieron un asesinato cuando el posadero era el verdadero culpable: Posadero: “¿Quién mató al mercader?” Jornalero 1: “Los tres”. Posadero: “¿Por qué lo hicieron?” Jornalero 2: “Por dinero”. Jornalero 3 “Y eso está bien”.

“Los tres compadres que querían hablar como los yoris”/“Baij yolememo komparekame emo yori nok majtia bareyme” (mayo) Mondragón et al. Relatos yaqui, relatos mayo (1996, pp. 64-68). Este cuento mayo, del sur del estado de Sonora, habla de los peligros de la traducción al repetir frases en español sin saber su significado:

Durante la investigación de un asesinato, un grupo de soldados no indígenas (yoris) detienen a los tres compadres y los interrogan con el siguiente diálogo: Soldados: “¿Quién le cortó la cabeza?” Compadre 1: “Nosotros”. Soldados: “¿Cuándo?” Compadre 2: “Hace rato”. Soldados: “Pues los vamos a llevar por matones”. Compadre 3: “Bueno”.

“Tres hermanos aprendieron español/ Eyi iknimej momachtijkej koyotajtöl” (náhuatl) varios autores, Maseual Sanilmej (2009, pp. 169-187). El cuento enfatiza la idea de aprender un idioma para ganar más dinero y dejar el rancho. Los hablantes de español son conocidos como “coyotes” “koyomej” y la lengua española es “koyotajtöl” (lengua de coyotes). Como los casos anteriores, la policía interroga a los hermanos sobre un asesinato:

Policía: “¿Quién lo mató?” Hermano 1: “Nosotros”. Policía: “¿Por qué lo mataron?” Hermano 2: “Porque quisimos”. Policía: “Ahora los vamos a llevar al bote”; Hermano 3: “Está muy bien, señor.”

La similitud de las preguntas y respuestas sobre el asesinato es sorprendente entre los tres cuentos y sólo difiere el contexto social de los dos casos indígenas que comparten la triste realidad de los pueblos originarios de México ante las autoridades hispanohablantes (yoris, en el caso de los mayos y coyotes, en el caso de los nahuas). Es pertinente aquí mencionar que el cuento de los hermanos Grimm es simplemente una narración donde el diablo usa a los tres jornaleros para atrapar al posadero malévolo quien es el verdadero asesino y llevarlo al Infierno mientras que las versiones indígenas encierran una crítica social sobre las desventajas que implica hablar exclusivamente una lengua indígena en un mundo hispanohablante dominante.

e. “El pescador y su esposa” (Grimm 19):

Un pescador pobre atrapó un pez que rogaba por su vida y le dijo que era un príncipe encantado que podía hacer cualquier cosa que le pidiera. El pescador soltó al pez y lo comentó con su esposa quien lo regañó por haberlo soltado y le mandó buscarlo y pedirle una casa más digna, en vez de la choza donde vivían. El pescador regresó al mar y llamó al pez con una rima. El pez regresó y le preguntó qué deseaba. El pescador pidió una casa más digna y el pez lo mandó a su casa diciendo que ya la tenía. Después la esposa le pidió un castillo y el pez se lo otorgó. Luego, la esposa quiso ser reina y después de pedir eso al pez, el pescador regresó a casa y encontró un castillo todavía más maravilloso con su esposa sentada en un trono. Después, la esposa, no conforme con ser la reina quiso ser emperatriz. El pez se lo otorgó como en las otras ocasiones. No contenta con ser emperatriz quiso ser papisa y el pez cumplió con el deseo. Nuevamente, no quedó conforme con ser papisa y quiso controlar los movimientos de la luna y del sol como Dios. El pescador, ya totalmente fuera de sí con sus demandas, trató de disuadirla, pero ella se puso furiosa y lo agredió. Él salió durante una tormenta y habló por última vez con el pez sobre la nueva solicitud de ser Dios, pero el pez sólo mandó al pescador a casa donde encontró a su esposa en la choza como antes.

“The Fisherman’s Wife” (título en inglés con el texto en español) Clewes, “Folklore from Santa Ana Xalmimilulco” (1932, pp. 355-356):

Un pescador capturó un pez que rogaba por su vida y con un anillo prometió darle al pescador todo lo que quisiera. Primero, le pidió comida, pero la esposa le dijo al pescador que pidiera una casa con animales. Regresó a su casa después de pedir una casa nueva al pez y así la encontró con todo y animales. Él se conformó con eso, pero la esposa le dijo que quería ser reina. Regresó a su casa, de nuevo después de hablar con el pez, y encontró un castillo. La mujer todavía quería más y reclamó ser emperatriz y que su esposo fuera emperador. De vuelta a casa, con la nueva petición, el pescador vio que tenía diecinueve castillos más. Tres meses después, la mujer le preguntó a su esposo: “¿quién mueve el sol y la luna?” y el hombre respondió: “sólo Dios”, así que la mujer quería ser más que Dios. El marido, una vez más, se vio obligado a hablar con el pez, pero el pez ya no quiso darles nada y cuando el pescador regresó a casa ya no tenían nada.

Al comparar los dos cuentos, se nota mucha coincidencia en el hecho de que el pescador se queda contento con la casa nueva que el pez les había otorgado, pero

la esposa obliga a su marido a pedir al pez cada vez más, hasta llegar a ser Dios. También en los dos cuentos la ambición de la esposa del pescador se castiga y la pareja queda sin nada de lo que habían ganado. Es claro que el texto de Xalmimilulco es el fruto de una lectura muy cercana al cuento original.

Bajo grado de correlación

En los casos que presentan un bajo grado de correlación entre los cuentos europeos y las versiones indígenas se encuentran unos motivos parecidos como el abandono de unos niños en el bosque por parte de sus padres o padrastros y un encuentro con una bruja, pero ya no hay una secuencia tan apegada a los detalles de los cuentos originales. Son, en efecto, versiones más libres o simplemente fragmentarias donde se incluyen ciertos elementos o se agregan o descartan otros. A través de estas versiones más libres, se resalta el proceso creativo del cuentista quien usa el texto original sólo como una guía. Más adelante veremos los cuentos que sólo tienen correlación de motivos sueltos que forman parte de otra estructura narrativa.

a. “Hänsel y Gretel” (Grimm 15):

Un pobre leñador no podía alimentar a su familia. La madrastra (a veces solamente mencionada como “madre”) sugirió dejar a sus hijastros en el bosque. Hänsel y Gretel oyeron la conversación. Hänsel salió de la casa a escondidas, juntó unos guijarros y regresó. Cuando fueron al bosque, Hänsel dejó un sendero de guijarros en el suelo. El padre les encendió una fogata y se fue con la madrastra a trabajar en el bosque, pero nunca regresaron. Hänsel y Gretel siguieron los guijarros a casa a la luz de la luna y el padre se alegró al verlos, pero la madrastra dijo que los tenían que meter aún más lejos en el bosque. La siguiente vez Hänsel dejó migajas de pan como guía, pero los pájaros se las comieron. Al tercer día vieron un “pájaro hermoso blanco como la nieve” con una voz muy bella y lo siguieron a una casa hecha de pan. Empezaron a morder la casa, pero salió una anciana y les invitó amablemente a comer dentro de la casa. Era una bruja que atrapó a los niños para comerlos. Encerró a Hänsel en un corral para engordarlo y le pedía que sacara su dedo de vez en cuando para ver si estaba engordando, mientras dejaba que Gretel se muriera de hambre. Hänsel sacó un hueso en vez de su dedo y la bruja decidió dejarlo engordar más, antes de cocinarlo. Después, ya no pudo esperar más y mandó a Gretel a preparar el horno y luego, le mandó entrar en el horno a gatas para revisar si estaba caliente. Gretel fingió no haber en-

tendido, así que la bruja le mostró cómo entrar en el horno y Gretel cerró la puerta con la bruja dentro y la coció. Los dos estaban libres y encontraron muchas joyas dentro de la casa y las compartieron con sus papás, sin miedo, porque la bruja ya estaba muerta.

“A Mopan Version of Hänsel and Gretel” (Una version mopan de Hänsel y Gretel) (Mopan Maya) Davis, *Accord-ing to Our Ancestors* (1971, pp. 187-192). (Las partes en negrita se corresponden con el cuento de los Grimm):

Un hombre decidió dejar a sus hijos (un niño y una niña) en el bosque, a pesar de las protestas de su madre. El niño escuchó y le contó a su hermana el plan de su padre. El padre les mandó a recoger miel y el niño dejó un sendero de maíz para trazar el camino a casa. Regresaron tarde, en la noche, y el padre juró dejarlos nuevamente en algún lugar. Esta vez el niño dejó guayabas para marcar el camino, pero la hermana se las comió. Durmieron en un árbol y algunos animales los despertaron. Un cerdo salvaje les dijo a otros animales: “Entremos aquí. Aquí es donde perdimos a nuestro amigo. Éste es el camino hacia el sendero del cazador”. El niño y la niña seguían el sendero indicado por el cerdo, pero se adentraron cada vez más en el bosque. Cuando se acostaron, el niño tuvo un sueño donde una voz le dijo que iba a encontrar la casa de una anciana ciega y diabólica. Debían robar los plátanos que ella cocinaba, pero lo único que no debían hacer era reírse y así, podrían hacer todo esto sin ser detectados. Después, al ver a la anciana, el hermano le mandó a su hermana a robar plátanos. Desafortunadamente, la niña se rio y la anciana los encerró en una pocilga. La anciana era la Madre Diablo. En la visión, una voz le dijo al niño (era de la Virgen o probablemente de Dios, que estaba ayudando) que sacara la cola de un ratón desde dentro hacia afuera de la pocilga como si fuera su dedo para que la anciana pudiera ver que estaba bien engordado. Entonces, la voz le dijo al niño que la anciana haría que bailara sobre una tabla colocada en una olla hirviendo. Él debía decirle a la anciana que ella tenía que hacerlo primero y al hacerlo, él debía volcar la tabla y arrojar a la anciana al agua. La anciana murió cocinada y de ella salieron dos perros, un macho y una hembra. El niño le dijo a su hermana que ya eran ricos, puesto que, la anciana tenía mucho oro. Él advirtió a su hermana que nunca regresaran a la casa grande y que vivieran en la más pequeña. Ella abrió la puerta de la casa prohibida y un gigante que estaba allí amenazó con matarla, pero ella lo convenció de que debía matar a su hermano mientras dormía. El hermano llegó a casa e inmediatamente se quedó dormido y ella apiló los

huesos de la comida que le había dado al gigante debajo de su hermano. Él se despertó y quiso comer, pero ella dijo que ya lo había hecho y le mostró los huesos debajo de él. Más tarde, el hermano llegó de nuevo y vio al gigante y lo cortó en dos. Él prohibió a su hermana abrir la puerta, pero ella desobedeció y vio al gigante cortado por la mitad. El gigante le dijo que volviera a unir las dos mitades y ella lo hizo. El gigante resucitado entonces afiló dos costillas viejas de gigante y le dijo que las pusiera en el lugar donde el hermano recostaba su cabeza por la noche. Ella lo hizo y el hermano se perforó la nuca cuando se acostó. El hermano revivió [¿fue curado por el perro con una hierba mágica?] y trepó a un árbol de caucho. El gigante lo sorprendió con su arma y dijo que le iba a disparar, pero el hermano propuso que lo dejara bajar del árbol para que fuera más fácil dispararle. Se escondió detrás del árbol y llamó a sus perros para que atacaran al gigante y él pudiera apuñalarlo mientras los perros lo atacaban. Le dijo a su hermana que la iba a dejar porque no era buena y agarró el dinero, tomó a sus perros y se fue. Llegó a un pueblo y encontró a una hermosa niña sentada junto a un río. Ella le dijo que su padre la estaba sacrificando a un monstruo en el río y el hermano se ofreció para matar al monstruo. Le cortó la cabeza al monstruo y fue a la casa de su padre. La niña le dijo a su padre que ya tenía marido. Allí el hermano construyó su casa y vivió con su nueva esposa.

Como se puede ver, la historia Mopan sólo coincide con la historia europea en algunos detalles, pero transformados. En primer lugar, en el cuento europeo, el hermano deja un sendero de guijarros y luego, uno de migajas en vez del maíz y las guayabas de la versión mopan. En el original, los pájaros comen las migajas, pero, en esta versión, es la hermana misma quien come las guayabas. Ya en la pocilga, el hermano saca la cola de un ratón en vez de su dedo para que la anciana pueda comprobar que está engordando. Además, en el texto mopan, la anciana le manda al hermano bailar sobre una tabla encima de una olla hirviendo mientras es la hermana la que tenía que meterse en un horno para ver si ya estaba caliente. Curiosamente, en los dos casos, la anciana/bruja cae en el engaño de tener que demostrar cómo hacer estas dos cosas primero. Es una historia ligeramente inspirada por los hermanos Grimm, pero toma unos vericuetos inesperados en un despliegue de imaginación impresionante. En primera instancia, las intrigas y la traición de la hermana al ayudar el gigante no existen en el cuento de los Grimm. Aquí se puede sospechar de una transmisión oral mucho más libre a manos de un cuentista muy apasionado que aprovecha

un gran acervo de motivos de otras narraciones en su repertorio. Por ejemplo, hay elementos de la narrativa oral presentes en este cuento que vienen de otras narraciones como cuando el hermano parte al gigante en dos y la hermana lo revive al juntar los restos. Este motivo de revivir a un ser vivo al reunir sus extremidades es muy común y se va a explorar más adelante (véase: “revivir a un animal o humano a través de sus huesos o esqueleto”). Así que podemos concluir que el vínculo entre el texto escrito de los Grimm y la versión oral del cuentista indígena es débil, pero tiene una relación muy interesante con elementos de otros cuentos.

“El pajarito mimincueo/In tototzinli mimincueo” (náhuatl) Navarrete Gómez, *Cuentos Nahuatl de la Malintzin* (2015, pp. 87-89). (Las partes en negrita se corresponden con el cuento de los Grimm):

Una madre y un padre tenían dos hijos a los que adoraban (una niña y un niño). Pronto ya no pudieron cuidarlos, así que se pusieron de acuerdo para dejarlos en el bosque. Ya en el bosque, el padre les dijo a los niños que lo esperaran, pero nunca regresó. Los dos niños comenzaron a llorar y un hada resplandeciente les preguntó el motivo del llanto. Se lo explicaron y el hada les ofreció convertirlos en pájaros mimincueos y volvieron felices por el bosque. (Nota: Mimincueo es una onomatopeya del canto del pájaro).

Aquí, en esta historia breve, parece que el motivo del abandono de niños en el bosque sólo sirve de escenario para un cuento que parece ser una leyenda local, de las faldas de la Malintzin sobre el origen del pájaro mimincueo.

“La flor de Dalia/In acocoxochitl” (náhuatl) Navarrete Gómez *Cuentos náhuatl de la Malintzin* (2015, pp. 90-92). (Las partes en negrita se corresponden con el cuento de los Grimm):

El marido de una mujer murió y la dejó sola con sus dos hijos. La mujer empezó a vivir con otro hombre al que no le agradaban los niños, así que, éste los llevó al bosque y les dijo que esperaran hasta que regresara, pero no lo hizo. Los niños empezaron a llorar y, de repente, apareció un pájaro que cantaba de modo hermoso y brillaba [¿podría ser una variante del pájaro de Hänsel y Gretel?]. Atraparon al pájaro y este dijo a los niños que si no lloraban los llevaría a su casa, que era la casa de La Malintzin, una bella dama que vivía en un mundo mágico dentro de la montaña. La Malintzin, al conocer a los niños, les dijo que no podían vivir ahí, pero que les daría una dalia en una caja y si le quemaban incienso les daría dinero. Mientras estaban ahí, abrieron una caja que estaba a la mano y desataron

rayos, granizo e inundaciones que destrozaron las cosechas. La Malintzin regresó, cerró la caja y envió a los niños de vuelta al mundo real. Empezaron a gastar mucho dinero, gracias a la flor de dalia, y la gente sospechó mucho de ellos y los hicieron encerrar por ladrones. Mientras estaban en la cárcel, un ratón les dijo que les ayudaría a escapar si le daban algo de comer. Le dieron un trozo de la única tortilla que tenían y él cavó un hoyo con su ayuda. Se escaparon y se llevaron la flor y regresaron a su casa. Encontraron a la madre, entonces anciana y viuda, y la perdonaron. Así, todos vivieron felices para siempre.

Aquí, como en el caso del cuento del pajarito mimincueo, el motivo del abandono de los niños sólo sirve para ambientar otra leyenda local muy relacionada con el volcán y su representación antropomorfizada La Malintzin como el espíritu guardián del volcán. También es obvio que el cuento de Hänsel y Gretel tiene su atractivo para cuentistas de esta región ya que en las faldas de la Malintzin hay una zona boscosa de coníferas muy parecida a los bosques de Alemania que es un ambiente amenazante y aterrador para niños que son abandonados.

Sólo correlación de motivos

En esta última parte, exploraremos sólo unos motivos que se manifiestan en una gran variedad de contextos y situaciones distintas. Aquí, por ejemplo, estudiaremos el motivo de los restos de una víctima que delatan a su asesino (carne parlante) o la resucitación de un muerto al juntar sus huesos de nuevo. Estos motivos comparten una fuente común entre muchas culturas que no tienen necesariamente contacto entre sí ni son descendientes directas de los cuentos de los hermanos Grimm.

a. Carne parlante (Stith Thompson D1318.7.0.1).

“El hueso cantor” (Grimm 28):

Dos hermanos aceptaron el reto de matar un jabalí para conquistar a la hija del rey. El hermano menor mató al jabalí, pero, el mayor mató a su hermano para quedarse con la novia. Años después, un pastor encontró un hueso debajo del puente donde habían matado al hermano menor y con él hizo una boquilla para su cuerno. Al tocar el cuerno por primera vez, el hueso cantó la historia del asesinato. Encontraron el esqueleto del hermano menor y castigaron al hermano mayor.

“La madrastra” (Grimm 253):

La madrastra asesinó y cocinó a su hijastro y los huesos del hijastro fueron recogidos por la hermanastra quien los arrojó a un peral donde se transformaron en pájaros que cantaban sobre el asesinato.

“El hijo del trueno/ Konej auajkemej” (náhuatl) Hernández Cuentos nahuas. Archivo Etnográfico Audiovisual del Instituto Nacional Indigenista. FONAPAS-INI pp. 7-9 (Un disco de larga duración de fecha desconocida):

Una mujer guardó celosamente a su hija, pero se embarrizó de todos modos. La mujer mató a su nieto y lo preparó en mole, pero la carne le advirtió a su madre que era de su propio hijo.

b. Revivir a un animal o un ser humano después de juntar sus huesos o esqueleto (Thompson E30).

“Hermano Lustig” (Grimm 81):

San Pedro resucitó a una princesa muerta cortándole las extremidades, hirviendo la carne de los huesos y luego, reorganizando el esqueleto. Cuando el hermano Lustig intentó hacer lo mismo sin San Pedro, falló y San Pedro llegó al rescate.

“El Enebro” (Grimm 47):

Una madrastra mató a su hijastro y su hermana recogió sus huesos envueltos en seda y depositó los restos bajo un enebro y luego, volvió a la vida.

“Adventures of Bull Turns Around” (versión en inglés pero de una fuente indígena anónima) Grinnel, Blackfoot Lodge Tales (1962, pp. 25-26) (“Las aventuras de Toro Voltea” Un cuento de los pieles negros escrito en inglés):

Toro Voltea se encontró con la Gente Submarina que no comían sus búfalos domesticados. Las hijas del anciano de la Gente Submarina le dijeron que Toro Voltea quería carne de búfalo, por lo que el anciano les dijo que podían matar uno, pero estipuló que no le rompieran los huesos para que el búfalo pudiera volver a la vida al juntarlos. (No hay ningún seguimiento en el texto sobre si eso sucedió o no.)

Saravia, Popol Wuh (1997, pp. 99-101):

Un Ajaw [señor o jefe] mandó a Junajpú y Xbalamqué a despedazar a su perro y resucitarlo. Luego, los hermanos despedazaron a un hombre y lo resucitaron. Después los Ajawab los mandaron despedazarse entre sí y Xbalamqué despedazó a Junajpú y lo resucitó. Luego, los mismos Ajawab quisieron ser despedazados y resucitados. Los hermanos los despedazaron, pero ya no los resucitaron.

“Skeleton Fixer” (Reparador de esqueletos) (versión en inglés pero de una fuente indígena de Leslie Marmon Silko) Storyteller (1981, pp. 242-245). En este cuento de Nuevo México, Estados Unidos, el viejo tejón reconstruyó el esqueleto de una vieja coyote y la resucitó.

“The Yaya’t and Their Feats” (“Los Yaya’t y sus hazañas”) (versión en inglés pero de una fuente indígena recopilada por Ekkehart Malotki) Hopi stories of witchcraft, shamanism and magic. (2001, pp. 65-68):

El jefe de los Yaya’t (una sociedad religiosa) dio un guisado de conejos al público pidiéndoles guardar los huesos. Al terminar, el jefe convirtió los huesos en conejitos vivos.

“Coyote and the Turkeys” (“Coyote y los guajolotes”) (hopi) Malotki Hopi coyote tales: Istutuwutsi (1984, pp. 77-81):

La madre de los guajolotitos ofreció sus propios hijos como comida para sus convidados, que era una familia de coyotes y ella sólo insistió en que no masticaran los huesos. Después de comerlos, la señora guajolote cantó una canción y tiró los huesos al aire y los guajolotitos revivieron al caer al suelo. Luego, la madre de los coyotitos invitó a los guajolotes a su casa y les ofreció sus hijos como comida. La madre de los coyotitos trató de hacer el mismo truco de revivir a sus hijos, pero los guajolotitos masticaron los huesos de los coyotitos y el truco fracasó. [Véase Popol Wuh arriba].

“The Boy who Wanted a Horse” (“El niño que quería un caballo”) (Hopi). (Versión en inglés de una fuente indígena recopilada por Ekkehart Malotki) Hopi stories of witchcraft, shamanism and magic. (2001, pp. 19-224):

Un niño que quería aprender medicina pasó la noche en una tumba abierta según las instrucciones del curandero. De repente, el esqueleto en la tumba despertó y pidió que el niño lo reparara. El primer intento fracasó, pero el segundo fue exitoso. Luego, había otros esqueletos que le reclamaban lo mismo.

“The Origin of Domesticated Animals” (“El origen de los animales domésticos”) (traducción al inglés de un cuento jacalteco) Davis, According to Our Ancestors (1971, pp. 138-143):

Los hermanos mayores de Jesucristo nada más le tiraban a él los huesos para comer. Jesucristo sembró los huesos y creó su propio ganado.

“El Pillo/In Pillo” (náhuatl) Navarrete Gómez, Cuentos náhuatl de la Malintzin (2015, pp. 98-101):

El Pillo, un niño malévolo y precoz con poderes mágicos, advirtió que si no lo cortaban en muchos pedazos, al morir se iba a reintegrar y mataría a la gente.

“Sentiopil/el hijo del maíz” varios autores, Maseual Sanilmej (náhuatl) (2009, pp. 14-27):

Sentiopil quiso conocer a su padre y mandó a unos perros a buscar sus huesos. Los encontraron y él revivió a su padre. Le dijo a la madre que iba a traer a su padre, pero que ella no lo mirara; ella no aguantó las ganas y lo miró y su padre se desbarató.

Estos dos motivos que abordan el tema de la resurrección de los muertos gozan de una libertad ilimitada para manifestarse en una gran variedad de narraciones sin las limitaciones estructurales de una secuencia particular y rígida. Aunque la carne que delata a un asesino sólo sirve a este propósito, el motivo de reintegrar los huesos de un esqueleto para revivir un muerto toma distintas vertientes. Puede tomar la forma de un truco picaresco como en el caso de los hermanos en Popol Wuh y el cuento hopi “Coyote y los guajolotes” o puede formar parte de una técnica para asegurar una abundancia de comida como en el cuento hopi “Los Yaya’t y sus hazañas”, el cuento jalteco “El origen de los animales domésticos” y la manera de perpetuar la población de los búfalos en “Las aventuras de Toro Voltea” de los pieles negros. Pero aparte de eso, sería interesante hacer un estudio más a fondo sobre las creencias que dieron origen a estos motivos y cómo reflejan una relación muy estrecha entre el cuerpo y el espíritu que está plasmada, tal vez, en los ritos funerarios en distintas partes del mundo. Dejamos esta sección con una reflexión de Joseph Campbell (1987) al respecto: “El hueso no se desintegra sino germina en otra cosa. Es la base no destruida a partir de la cual el mismo individuo que estaba allí antes se reconstruye mágicamente, para retomar la vida donde la dejó” (p. 291).

Discusión de resultados y propuesta para futuros estudios

Algunos de los motivos y temas de los cuentos de los Grimm nacieron en la tradición oral. Pasaron por la edición y la imprenta en el Viejo Mundo. En México se publica la compilación a finales del siglo XIX. Luego, la evidencia que hemos examinado sugiere que por lo menos algunos de los motivos y los temas ya estaban circulando en las Américas, por medio de la misma tradición originaria, por la transmisión auditiva. Y estas vías fueron las mismas que adoptó la transmisión durante el primer contacto narrativo en el siglo XVI, documentadas por Dehouve y que citamos en la Introducción. Proponemos, para futuras investigaciones, un encadenamiento que comenzó con los exempla de los frailes, fundiéndose con el intercambio de narrativas entre

inmigrantes y nativos, un proceso continuo sin empalmes. El nuevo bilingüismo del siglo XVI, que posibilitó la vital articulación, se propagó continuamente por todo el continente.

Para finalizar, presentamos una aproximación de reflexión sobre la cuestión de las rutas, los tiempos y los medios (escrito y de la tradición oral). Los temas introducidos por los misioneros del siglo XVI constituyeron el primer contacto y formaron parte del material que entró en la misma tradición del Viejo Mundo que finalmente recopilaron los Grimm. Antes del siglo XVI, llegó a la Península Ibérica. El estudio de Taggart del intercambio Viejo-Nuevo Mundos, entre extremeños y náhuatl-hablantes, sugiere que en las comunidades tenían conocimiento de por lo menos uno de los cuentos que retoman los Grimm, siglos antes de la llegada de la primera edición de la antología.

En paralelo, y durante los mismos años, las tradiciones musicales de Eurasia y África entraron en contacto, pasando por otra dinámica de integración al llegar al Nuevo Mundo. Fue otro el proceso de unificación, una convergencia en paralelo. Presentamos este fenómeno como una posible analogía que deben retomar futuras investigaciones. Las dos convergencias se tratan de dos clases de expresión estética. En los dos casos, se efectuó un contacto cultural extenso a partir de movimientos de población sin precedentes. Futuras investigaciones podrán acercarse a este proceso de integración analógico.

Si preguntamos cómo los temas y motivos de los Grimm llegaron a todas las regiones de América, en traducción a cientos de comunidades lingüísticas, debemos plantear la misma pregunta respecto a los demás continentes, con traducciones a 160 idiomas, y dado que están inscritos en el registro Memoria del Mundo de la UNESCO (Banchón, 2005), junto con Las mil y una noches. En este estudio, nos hemos enfocado en un linaje literario, entre otros, que se formó por la convergencia de los hilos narrativos en la tradición europea. No cabe duda de que las corrientes antiguas de las culturas literarias persa-árabes y africanas también participaron en el gran reencuentro cultural-literario de la humanidad de esa época. Cruzando fronteras culturales y lenguas, es fruto de procesos de confluencia y reelaboración en cada travesía y estancia.

A manera de propuesta, presentamos un problema de investigación para otros futuros trabajos en el campo de los estudios literarios. El género literario del embaucador con el coyote mayormente como víctima, tiene gran difusión, constatada en las comunidades autóctonas del altiplano central de México—tal y como hemos mencionado en las secciones anteriores (Parsons, 1932; Navarrete Gómez, 2015)—podría

tratarse de un intercambio más remoto, milenario, dentro de la familia yuto-azteca y otros linajes lingüísticos/culturales geográficamente paralelos (Rodríguez Valle, 2005, 2012). Cuenta con raíces profundas en la antigüedad entre los hopi y otros pueblos de Norte América, a juzgar por la elevada calidad discursiva y formal del género y su gran extensión cultural/geográfica (Malotki y Lomatuway'ma, 1984). Luego, es importante identificar otros posibles ejemplos de género narrativo de origen americano, que no serían, según la hipótesis, de procedencia europea. La migración, el contacto intercultural y el multilingüismo hacen posible la difusión-convergencia literaria en el ámbito de

la narrativa tradicional y también de la poesía tradicional que lleva un componente musical importante. En este caso se trataría de una migración de otra región del Nuevo Mundo, de las comunidades norteamericanas de la familia yuto-azteca. Los procesos de convergencia serían, básicamente, de la misma clase. Esta cuestión, junto con la que integra las expresiones poéticas, no la hemos podido examinar en este trabajo. En el caso del verso, la hipótesis es que se dan las mismas condiciones y oportunidades, movimientos de poblaciones e intercambios de conocimiento. Es una línea de trabajo que se presenta con urgencia como próxima materia de investigación. ■

Referencias

- Bajtín, M. (1993). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Alianza Universidad.
- Banchón, M. (2005). Los cuentos de los Grimm en la memoria del mundo, Deutsche Welle 24 de junio 2005: <https://www.dw.com/es/los-cuentos-de-los-grimm-en-la-memoria-del-mundo/a-1627984>
- Boyd, B. (2018). The evolution of stories: From mimesis to language, from fact to fiction. *WIREs Cognitive Science*, 9, 1-16.
- Campbell, J. (1987). *Primitive mythology*. Penguin.
- Carrasco, D. (1998). *Religions of Mesoamerica: Cosmovision and ceremonial centers*. Waveland.
- Clewes Parsons, E. (1932). Folklore from Santa Ana Xalmimilulco. *The Journal of American Folklore*, 45(177), 318-362.
- Cruz Rodríguez, G. y Cortés-Nájera, M. (2024). La literatura náhuatl en la época prehispánica. *Con-Ciencia*, 11, 21, 31-34.
- Dautenhahn, K. (2002). The origins of narrative: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. *International Journal of Cognition and Technology*, 1, 1, 97-123.
- Davis, I. (ed.) (1971). *According to our ancestors: Folk texts from Guatemala and Honduras*. Guatemala: Summer Institute of Linguistics in Central America.
- Dehouve, D. (2000). *Rudingero el borracho y otros exempla medievales del México virreinal*. Porrúa.
- Eichenbaum, B. ([1926]1970). La teoría del método formal. En T. Todorov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 21-54). Siglo Veintiuno Editores.
- Escalante, P. y Velásquez, E. (2014). Orígenes de la literatura mexicana: Oralidad, pictografía y escritura de los pueblos indígenas (pp. 15-64). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Garibay, A. M. (1953). *Historia de la literatura náhuatl*. Editorial Porrúa.
- García de la Garza, E. (2024). Cómo llegaron los Hermanos Grimm a México. *Revista Desbandada* 20 enero 2024. <https://revistadesbandada.com/2024/01/20/como-llegaron-los-hermanos-grimm-a-mexico/>
- Grimm, J. y Grimm, W. (2007) (trad. Jack Zipes). *Brothers Grimm: The complete fairy tales*. Vintage Books.
- Grinnell, G. (1962). *Blackfoot lodge tales: The story of a prairie people*. University of Nebraska Press.
- Hernández, B. (informante y narrador en náhuatl) *Cuentos nahuas*. Archivo Etnográfico Audiovisual del Instituto Nacional Indigenista FONAPAS-INI.
- León-Portilla, M. (1993). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- León-Portilla, M. (1996). *El destino de la palabra: De la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética*. Fondo de Cultura Económica.

- León-Portilla, M. (2007). La música en el universo de la cultura náhuatl. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 38, 129-163.
- Lockhart, J. (1990) Postconquest Nahuatl society and concepts viewed through Nahuatl writings. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 20, 91-116.
- Malotki E. y Gary, K. (2001). *Hopi stories of witchcraft, shamanism and magic*. University of Nebraska Press.
- Malotki, E. y Lomatuway'ma, M. (1984). *Hopi coyote tales: Istutuwutsi*. University of Nebraska Press.
- Marmon Silko, L. (1981). *Storyteller*. Arcade Publishing.
- Mithen, S. (2001). The evolution of imagination: An archaeological perspective. *SubStance*, 30 (1/2), 28-54.
- Mondragón, L., Tello, J. y Valdez, A. (eds.). (2002). *Relatos yaqui Kejiak nookim/Relatos mayo Yoremok ettejorim*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Montemayor, C. (1996). El cuento indígena de tradición oral: Notas sobre sus fuentes y clasificaciones. CIESAS.
- Montemayor, C. (1999). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes de Oca Vega, M. (2005). Niokculida, Timahe, K'eojetik, Huehuetlahtolli, Telapnaawe: la tradición oral de los pueblos nativos de México y Norteamérica, *Acta Poetica* 26 (1-2), 549-576.
- Morales Rodríguez M. G. (2023) *Uejkani tlajtolpouajli (Cuentos clásicos)*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- Navarrete Gómez, P. R. (2015). *Cuentos náhuatl de la Malintzin*. Seminario de Estudios Modernos y de Cultura.
- Propp, V. ([1928]1985). *Morfología del cuento*. Colofón.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2007). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Rodríguez Valle, N. (2005). El coyote en la literatura de tradición oral. *Revista de Literaturas Populares*, 5, 1, 79-113.
- Román Lagunas, R. (ed.) (2007). *Antología de cuentos indígenas de Guerrero*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Romero Galván, J. R. (2016). El Colegio de Tlatelolco, universo de encuentros culturales, en E. Hernández y P. Máñez (eds.) *El Colegio De Tlatelolco: Síntesis de historias, lenguas y culturas* (pp. 10-25). Editorial Grupo Destiempos.
- Saldívar, G. (1934). *Historia de la música en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Saravia, A. (ed.) (1997). *Popol Wuj: antiguas historias de los indios quichés de Guatemala*. Editorial Porrúa.
- Scheffler, L. (1982). *Cuentos y leyendas de México: Tradición oral de grupos indígenas y mestizos*. Colección Panorama.
- Shaw, M. (ed.) (1971). *According to our ancestors: Folk tales from Guatemala and Honduras*. Summer Institute of Linguistics.
- Taggart, J. (1986). Hänsel and Gretel in Spain and Mexico. *The Journal of American Folklore*, 99, 435-460.
- Taggart, J. (2015). Native American oral narratives in Mexico and Guatemala. *Delaware Review of Latin American Studies*, 15(3), 2-23.
- Thompson, S. (1919). *European tales among the North American Indians: A study in the migration of folk-tales*. Tesis doctoral, Indiana University.
- Thompson, S. (1958) *Motif-Index of Folk-Literature*. Indiana University Press.
- varios autores. (2002). *Relatos chontales/Yoko tz'aji*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- varios autores. (2002). *Relatos Tojolabales/Tantik lo'il Tojolab'al*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- varios autores. (2009). *Maseual Sanilmej: Cuentos indígenas de la región de San Miguel Tzinacapan, Puebla*. San Miguel Tzinacapan, Puebla: Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria del CEPEC.
- Vigotski L. (1987). *Imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Hispánicas.

CONVOCATORIA PARA PUBLICAR

Se invita a las autoras y los autores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada, traducción, o áreas afines a enviar artículos a nuestra revista *Lenguas en Contexto* para su probable publicación en el ejemplar número 24 en forma impresa (ISSN 1870-1671) y el número 17 (ISSN 2007-3038) en su versión digital, correspondiente al período agosto 2026 - julio 2027. Por favor, mandar propuestas a: lenguascontexto.lenguas@correo.buap.mx

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción. Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

La revista tiene periodicidad anual. Se encuentra alojada en el Portal Revistas Digitales de la BUAP <http://rd.buap.mx/>. Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego. Los derechos de autor son transferidos a la revista. Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Estos lineamientos incluyen cuestiones de formato y tipos de artículos publicables. Se recomienda a las autoras y los autores seguir la lista de verificación que se encuentran en el mismo sitio.

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

Fecha límite de recepción de contribuciones: 28 abril 2026

Comité Editorial

Editora responsable: Dra. Catalina Juárez Díaz – catalina.juarez@correo.buap.mx

Miembro del comité editorial: Dra. Alejandra Platas García – alejandra.platas@correo.buap.mx

Miembro del comité editorial: Dra. María Leticia Temoltzin Espejel – leticia.temoltzin@correo.buap.mx

CALL FOR PAPERS

Authors in language didactics, culture, applied linguistics, translation, or related areas are invited to submit articles to our journal “Lenguas en Contexto” for their evaluation and publication in issue no. 24 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 17 (ISSN 2007-3038) in the digital version for the period August 2026 - July 2027. Please send proposals to: lenguascontexto.lenguas@correo.buap.mx

Lenguas en Contexto aims to disseminate research, reflection, and knowledge related to language and culture teaching and learning, applied linguistics, and translation. Our journal is indexed in the Latindex system and is a non-profit publication. We aim to promote the generation, application, and dissemination of knowledge, creating spaces for exchange and constructive criticism to actively contribute to the improvement of the foreign language teaching/learning process and to promote and enhance intercultural communication. The journal is published annually and hosted on the BUAP Digital Journals Portal <http://rd.buap.mx>. All articles undergo double-blind peer review. Once articles are accepted for publication, the copyright is transferred to the journal. All contributions must adhere to the guidelines available at: <http://www.facultaddelenguas.com/lecontexto/>. These guidelines include formatting specifications and types of publishable articles. Authors are advised to follow the checklist available on the same site. Articles are accepted in Spanish, English, Italian, and/or French. **The deadline for contributions is April 28, 2026.**

Editorial Board

Editor-in-chief: Dra. Catalina Juárez Díaz – catalina.juarez@correo.buap.mx

Co-editor: Dra. Alejandra Platas García – alejandra.platas@correo.buap.mx

Co-editor: Dra. María Leticia Temoltzin Espejel – leticia.temoltzin@correo.buap.mx

APPEL À LA PUBLICATION

Les auteurs en didactique des langues, culture, linguistique appliquée, traduction ou domaines connexes sont invités à envoyer des articles à notre revue *Lenguas en Contexto* pour une publication dans le numéro 24 avec ISSN 1870-1671 dans sa version imprimée et le numéro 17, ISSN 2007-3038 dans sa version en ligne pour la période août 2026 - juillet 2027, envoyez-les à: lenguascontexto.lenguas@correo.buap.mx

La mission de *Lenguas en Contexto* est de diffuser la recherche, la réflexion et les connaissances sur les langues et les cultures, leur enseignement/apprentissage, la linguistique appliquée et la traduction. Notre revue est indexée dans le système Latindex et c'est une publication à but non lucratif. Nous souhaitons promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive, afin de participer en permanence à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ainsi qu'à la promotion et au renforcement de la communication interculturelle.

La revue est publiée annuellement. Elle est hébergée sur le site de revues numériques de la BUAP (<http://rd.buap.mx/>). Tous les articles soumis sont évalués en double aveugle. Les droits d'auteur sont transférés à la revue. Toutes les contributions doivent respecter les lignes directrices figurant à l'adresse suivante: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>.

Ces lignes directrices portent notamment sur les questions de formatage et les types d'articles publiables. Les auteurs sont encouragés à suivre la liste de contrôle qui se trouve sur le même site.

Les articles sont acceptés en anglais, espagnol, italien et/ou français.

Date limite de réception des articles: 28 avril 2026

Comité de Rédaction

Rédactrice en chef: Dra. Catalina Juárez Díaz - catalina.juarez@correo.buap.mx

Co-rédactrice: Dra. Alejandra Platas García - alejandra.platas@correo.buap.mx

Co-rédactrice: Dra. María Leticia Temoltzin Espejel – leticia.temoltzin@correo.buap.mx

INVITO ALLA PUBBLICAZIONE

Autori e autrici di didattica delle lingue, cultura, linguistica applicata, traduzione o aree correlate sono invitati a inviare articoli alla nostra rivista *Lenguas en Contexto* per la sua probabile pubblicazione nel numero 24 con ISSN 1870-1671 nella versione cartacea e numero 17, ISSN 2007-3038 nella versione digitale per il periodo agosto 2026 - luglio 2027. Si prega di inviare i contributi a: lenguascontexto.lenguas@correo.buap.mx

La missione di *Lenguas en Contexto* è quella di diffondere la ricerca, la riflessione e la conoscenza delle lingue e delle culture, del loro insegnamento/apprendimento, della linguistica applicata e della traduzione. La nostra rivista è indicizzata nel sistema *Latindex* ed è una pubblicazione senza scopo di lucro. Desideriamo promuovere la generazione, l'applicazione e la diffusione della conoscenza, aprendo spazi di scambio e di critica costruttiva, al fine di partecipare in modo permanente al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, nonché di promuovere e migliorare la comunicazione interculturale.

La rivista viene pubblicata annualmente. È ospitata sul portale delle riviste digitali della BUAP <http://rd.buap.mx/>. I contributi, inviati alla Rivista per la pubblicazione, sono soggetti a revisione tra pari a doppio cieco (double blind). Il copyright è trasferito alla rivista. Tutti i contributi devono essere conformi alle linee guida per gli autori e le autrici che si trovano all'indirizzo: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>.

Queste linee guida includono questioni di formattazione e tipi di articoli pubblicabili. Gli autori e autrici sono pregati di seguire la lista di controllo che si trova sullo stesso sito. Si accettano articoli in inglese, spagnolo, italiano e/o francese.

La deadline per l'invio dei contributi è il 28 aprile 2026.

Comitato Editoriale

Direttrice responsabile: Dott.ssa Catalina Juárez Díaz
catalina.juarez@correo.buap.mx

Membro del Comitato Editoriale: Dott.ssa Alejandra Platas García
alejandra.platas@correo.buap.mx

Membro del Comitato Editoriale: Dott.ssa María Leticia Temoltzin Espejel
leticia.temoltzin@correo.buap.mx

Lenguas context



Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [<https://www.latindex.org/latindex/ficha/9822>]

Enlistada en el Portal de Revistas digitales (Ciencias Sociales y Humanidades) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [<https://rd.buap.mx/rd/ciencias-sociales-humanidades.html>]

