

**ELA** ESTUDIOS DE  
LINGÜÍSTICA APLICADA

Año 43 ▶ Número 80 ▶ enero de 2025

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción



## ARTÍCULOS ►

- Sistema judicial y lengua vasca en España:  
una glotofobia persistente 7  
Judicial system and Basque language  
in Spain: a persistent glottophobia  
Eguzki Urteaga
- Análisis de necesidades para la formación  
en línea de profesores de lenguas extranjeras  
en México 49  
Needs analysis regarding online training  
of foreign-language teachers in Mexico  
Julio César Valerdi Zárate
- Crítica pedagógica de la traducción:  
evaluación de problemas en los aspectos  
intra e interlingüísticos en dos versiones de  
"My mother" de Jamaica Kincaid 95  
Pedagogical Translation Criticism: evaluation  
of problems in the intra and interlinguistic  
aspects in two versions of "My mother" by  
Jamaica Kincaid  
Kalinka Velasco Zárate

## NOTA ►

- Translenguaje multimodal 127  
Multimodal translanguaging  
Minia Porteiro Fresco  
& Inmaculada Concepción Báez Montero

RESEÑAS ►

Susana Cuevas Suárez (Coord.). *El cuerpo en la lengua. Expresiones no literales en el español de México* 153

María del Refugio Pérez Paredes

Natalia Ignatieva Kosminina, Daniel Rodríguez Vergara, Victoria Eugenia Zamudio Jasso, Guillermo Daniel Jiménez Sánchez. *¿Cómo escriben los estudiantes universitarios en las humanidades? Un estudio sistémico-funcional de la escritura académica* 161

Margarita Palacios Sierra

Patricia Gándara y Bryant Jensen (Eds.). *Los estudiantes que compartimos. La formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional* 167

Ana Lucía Cuevas Albarrán

Lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada* 175



---

# Artículos



# **Sistema judicial y lengua vasca en España: una glotofobia persistente**

Judicial system and Basque language in Spain:  
a persistent glottophobia

**Eguzki Urteaga**

Universidad del País Vasco,  
Departamento de Sociología  
y Trabajo Social  
eguzki.urteaga@ehu.eus



Fecha de recepción: 1 de febrero del 2024  
Fecha de aceptación: 18 de junio del 2024  
doi:10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1097

### Resumen

Las últimas sentencias judiciales que han tenido lugar en España, lo más a menudo contrarias al uso preferente de la lengua vasca en la administración pública, han puesto de manifiesto la vascofobia persistente del sistema judicial tanto autonómico como estatal. Efectivamente, los jueces y magistrados han heredado una cultura profesional de la época franquista poco tolerante a las lenguas minoritarias, su nombramiento no está exento de consideraciones políticas y su escaso conocimiento del euskera es palpable. Empero, tanto la Constitución española y los Estatutos de Autonomía como las leyes relativas a la lengua vasca no solo confieren un estatus de cooficialidad a dicha lengua en el conjunto del territorio o en la parte vascohablante, sino que, además, reconocen un conjunto de derechos lingüísticos a quienes hablan la lengua vasca, especialmente en sus relaciones con las administraciones públicas. Todo ello no ha impedido la serie de decisiones judiciales contrarias a estos derechos.

Palabras clave: justicia; euskera

### Abstract

Recent court rulings in Spain, most of them unfavourable to the requirement and use of the Basque language in the public administration, have highlighted the persistent Basquephobia of the autonomous and state judicial system. Indeed, judges and magistrates have inherited a professional culture from the Franco era that is rather intolerant of minority languages; their appointment is not exempt from political considerations, and their knowledge of the Basque language is extremely limited. However, the Spanish Constitution, the Statutes of Autonomy, and the laws relating to the Basque language not only confer co-official status to this language in all or part of the territory, but also confer a series of linguistic rights to Basque speakers, particularly regarding their relationships with the public administration. However, this has not prevented the proliferation of court rulings infringing these rights.

Keywords: justice; euskera

## 1. Introducción

Este artículo se interesa por la relación que mantiene el sistema judicial español con la lengua vasca. Defendemos la hipótesis según la cual las últimas decisiones judiciales tomadas en España, tanto por los Tribunales Superiores de Justicia del País Vasco y de Navarra como por el Tribunal Constitucional, asiduamente contrarias a la utilización preferente de la lengua vasca por las administraciones públicas y al interior de estas, han puesto de relieve la vascofobia (o euskarafobia) persistente en el sistema judicial tanto autonómico como estatal. En efecto, los jueces y magistrados han recibido una cultura profesional que hunde sus raíces en la época franquista, a la vez conservadora y corporativista, poco comprensiva con las lenguas minoritarias y desfavorable a su promoción; su nombramiento está marcado por criterios políticos y su escaso conocimiento del euskera es patente, de modo que la mayoría de los juicios se desarrolle en castellano y la simpatía de la judicatura hacia la lengua vasca sea limitada.

No en vano la Constitución española de 1978, los Estatutos de Autonomía del País Vasco y de Navarra de 1979 y 1982 y las leyes relativas a la lengua vasca (1982 y 1986) no solamente confieren un estatus de oficialidad a la lengua vasca en el conjunto del territorio o en su parte vasco parlante, sino que reconocen múltiples derechos lingüísticos a los locutores de la lengua de Etxepare,<sup>1</sup> especialmente en sus relaciones con las administraciones públicas, sean estatales, autonómicas, forales o municipales (Urrutia, 2021; 2022). Todo ello no ha sido suficiente para impedir la sucesión de sentencias judiciales que vulneran estos derechos, a la hora de reconocer el conocimiento del euskera como requisito o mérito en las pruebas de acceso a la función pública territorial o permitir el

<sup>1</sup> Bernat Etxepare (1480–1545), sacerdote y escritor navarro, fue el autor del primer libro de literatura en lengua vasca. Su única obra, titulada *Linguae vasconum primitiae*, se imprimió en Burdeos en 1545.

uso preferente de la lengua propia del territorio en y por las administraciones municipales.

## 2. Conceptos, marco teórico y metodología

Antes de adentrarnos en la demostración de la tesis defendida en este artículo, es preciso definir el concepto de *glotofobia* que, aplicado a la lengua vasca, se convierte en *vascofobia* o *euskarafobia*. La noción de glotofobia, elaborada por Philippe Blanchet (1998; 2016), alude a las discriminaciones padecidas por una persona, un grupo o una comunidad por motivos lingüísticos, lo que incluye “le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations” (“el proceso de estigmatización que conduce a la discriminación”)<sup>2</sup> (Blanchet, 2021: 155). A este propósito, conviene precisar que la estigmatización hace referencia al hecho de “le fait de péjorer un trait supposé caractéristique d’une personne ou d’un groupe et de l’ériger ainsi en stigmaté. Une stigmatisation prend souvent la forme de remarques indirectes, d’apparentes plaisanteries, de moqueries, de propos et de comportements condescendants voire méprisants, humiliants, haineux ou injurieux”,<sup>3</sup> mientras que la discriminación se refiere al hecho de “traiter différemment, de façon illégitime, une personne ou un groupe, notamment dans l’accès à un droit, une ressource ou à un service, au prétexte arbitraire d’un trait stigmatisé, ce prétexte étant inacceptable sur le plan éthique et/ou illégal sur le plan juridique”<sup>4</sup> (Blanchet, 2021: 155).

<sup>2</sup> Las traducciones de las citas son del autor.

<sup>3</sup> “[I]nfravalorar un rasgo supuestamente característico de una persona o de un grupo y de erigirlo en estigma. Una estigmatización toma a menudo la forma de alusiones indirectas, bromas, burlas, palabras o comportamientos condescendientes e incluso despectivos, humillantes, odiosos o injuriosos.”

<sup>4</sup> “[T]ratar diferentemente, de manera ilegítima, a una persona o a un grupo, especialmente en el acceso a un derecho, a un recurso o a un servicio, bajo el pretexto arbitrario de un rasgo estigmatizado, siendo este pretexto inaceptable a nivel ético y/o ilegal a nivel jurídico.”

La noción de glotofobia se inspira en las palabras *xenofobia*, *homofobia* o *judeofobia* para situar la reflexión sociolingüística en un paradigma sociopolítico que hace referencia al rechazo de los locutores y no solamente de las lenguas o de las variedades lingüísticas. “L’élaboration du concept de glottophobie s’inscrit dans la continuité de la conceptualisation, en sociolinguistique, de la diglossie, de la minoration ou satellisation sociolinguistiques, de l’auto-odi ou haine de soi, de l’insécurité linguistique”<sup>5</sup> (Blanchet, 2021: 156). Se refiere a los primeros trabajos de William Labov (1976) que critican las interpretaciones propuestas por Basil Bernstein (1975) a propósito de las prácticas lingüísticas de los jóvenes provenientes de las clases populares. Más allá, esta elaboración concibe la lengua como un medio y un objeto de poder, inscrita en relaciones de poder e inmersa en procesos de colonización, dominación y hegemonía. Esta orientación teórica ha sido desarrollada inicialmente por los sociolingüistas Jean-Baptiste Marcellesi (1974), Robert Lafont (1997) y Louis-Jean Calvet (1974), así como por el sociólogo Pierre Bourdieu (1982; 2001). En Brasil, Marcos Bagno (1999) ha llevado a cabo una reflexión análoga sobre la noción de prejuicios lingüísticos.

Como lo subraya Blanchet, “l’établissement du caractère illégitime des disparités de traitement à prétexte linguistique rejoint les perspectives d’analyse des langues et variétés comme attributs catégoriels contribuant à l’identification individuelle ou collective”<sup>6</sup> (Blanchet, 2021: 156). En ese sentido, las discriminaciones glotofóbicas coinciden, a menudo, con las discriminaciones vinculadas al origen geográfico, a la situación económica o al géne-

<sup>5</sup> “La elaboración del concepto de glotofobia se inscribe en la continuidad de la conceptualización [...] de la diglosia, de la minoración [...], del odio de sí mismo [y] de la inseguridad lingüística.”

<sup>6</sup> “[E]l establecimiento del carácter ilegítimo de las disparidades de trato bajo un pretexto lingüístico coincide con las perspectivas que analizan las lenguas y sus variedades como atributos categoriales que contribuyen a la identificación individual o colectiva.”

ro. De la misma manera, “La confirmation du caractère illégal du traitement différencié à prétexte linguistique a permis d’identifier l’existence de droits linguistiques affirmés par la plupart des grands textes de protection des droits humains, des libertés fondamentales et d’interdiction des discriminations, droits souvent méconnus, corrélés aux droits culturels”<sup>7</sup> (Blanchet, 2021: 156–157). El análisis de las actitudes y comportamientos glotofóbicos en las sociedades contemporáneas permite evidenciar su dimensión fundamentalmente sociopolítica. Esto implica desarrollar una perspectiva multidisciplinar que asocie las contribuciones de la sociología, la ciencia política, las ciencias jurídicas y la historia.

Lo cierto es que el concepto de glotofobia ha conocido una fuerte difusión, a la vez científica y social, a raíz de la publicación de la obra *Discriminations: combattre la glottophobie* (Blanchet, 2021), especialmente en los países francófonos, como pueden ser Francia, Bélgica o Canadá. En los países de tradición anglosajona, este concepto ha sido apropiado por los estudios poscoloniales y subalternos (Bancel, 2022), como contribución a la comprensión de las discriminaciones en una óptica interseccional (Bilge & Hill Collins, 2016). En ese sentido, contribuye al cuestionamiento de cualquier forma de jerarquía establecida entre varias lenguas o variedades de una misma lengua de manera arbitraria y apoyándose en una ideología lingüística, a menudo en beneficio de grupos dominantes (Blanchet, 2021: 158).

Por lo tanto, a partir de un enfoque teórico basado en el concepto de glotofobia, este artículo compaginará una perspectiva multidisciplinar incorporando las aportaciones de la sociología histórica (Baechler, 2001), para dar cuenta de la socio-génesis (Heilbron, 2018) de la glotofobia prevalente en la judicatura española

<sup>7</sup> “[L]a confirmación del carácter ilegal del trato diferenciado bajo un pretexto lingüístico ha permitido identificar la existencia de derechos lingüísticos afirmada por la mayoría de los textos que protegen los derechos humanos, las libertades fundamentales y prohíben las discriminaciones, derechos a menudo desconocidos, vinculados a los derechos culturales.”

hacia el euskera y las demás lenguas minoritarias del territorio, así como de las ciencias jurídicas, dado que la referencia a los derechos lingüísticos y a sus vulneraciones implica aludir tanto a la normativa vigente como a las sentencias judiciales a nivel autonómico y estatal.

Tras precisar los conceptos fundamentales, el marco teórico y la metodología empleada en este texto, es necesario indicar las características del sistema judicial español.

### **3. Características del sistema judicial**

Las decisiones judiciales relativas a la lengua vasca tomadas durante los últimos años son indisociables de los hábitos y la cultura profesional heredados del franquismo; las modalidades en la designación de los jueces y magistrados, y la competencia lingüística de estos juristas.

#### *3.1. La herencia del franquismo*

El legado del franquismo no es desdeñable en lo que se refiere al sistema judicial español. En efecto, al terminar la Guerra Civil en 1939, el nuevo régimen, que se apoyó en una alianza y colaboración estrecha entre la jerarquía de la Iglesia católica y las autoridades político-militares franquistas, instauró una dictadura basada en la ideología nacional-católica que aspiró a imponer forzosamente a la población la moral católica integrista y los valores ultranacionalistas españoles (Ascunce Arrieta, 2015). Mientras que el Estado asumió las funciones regalianas (seguridad, defensa, justicia), la Iglesia se encargó de la educación, la sanidad y la beneficencia social, además de legitimar ideológica y espiritualmente el alzamiento militar, la Guerra Civil y el régimen que surgió de esta (Pérez Agote, 2003: 218). En ese sentido, desde el principio hasta el final del franquismo, la religión y la Iglesia católica española

desempeñaron un papel fundamental en la legitimación simbólica del régimen en nombre del nacional-catolicismo.<sup>8</sup>

Desde su acceso al poder, el general Francisco Franco realizó una depuración severa entre los jueces, magistrados y fiscales provenientes del periodo democrático (Lanero Táboas, 2015) a fin de descartar aquellos que habían manifestado cierta simpatía hacia la II República (1931-1939) y asegurarse, de ese modo, la lealtad y obediencia de la judicatura que estuvo, a partir de entonces, completamente subordinada al poder ejecutivo. Así, como mínimo, “la separación del servicio alcanza al 6% de la carrera judicial y al 12% de la carrera fiscal” (Lanero Táboas, 1995, citado en Marquesán Millán, 2021). Además, al ingresar en la carrera judicial y en cada toma de posesión, los jueces y fiscales debían, ante Dios y sobre los Evangelios, jurar su incondicional adhesión al Caudillo y al régimen franquista.

Simultáneamente, durante los primeros años del nuevo régimen, “el control en el acceso a estas profesiones también se lleva a cabo mediante la reserva de plazas: en las oposiciones a la judicatura del año 1941, de 130 plazas convocadas, 26 son de turno libre y 26 para cada uno de los siguientes grupos: a) caballeros mutilados, b) alféreces provisionales, c) excombatientes, d) excautivos y huérfanos de la guerra” (Marquesán Millán, 2021).

<sup>8</sup> Este último se basa en cuatro pilares fundamentales según Casimir Martí. En primer lugar, el catolicismo y la patria española son consustanciales. “La fe queda así mediatizada por el patriotismo y, correlativamente, el patriotismo por la fe”. En segundo lugar, “en este mutuo conocimiento del catolicismo y del patriotismo, los valores civiles se encuentran subordinados [...] a los valores de la fe”. En tercer lugar, la anti-modernidad prevalece. “La imagen de la vida civil propuesta desde la fe, así condicionada, es un recuerdo idealizado del pasado: [...] la Edad de Oro de la patria. Esta fijación en el pasado predispone negativamente ante factores muy importantes que han contribuido a la génesis y al desarrollo del mundo actual, a los que se atribuye la responsabilidad de los males presentes”. Y, en cuarto lugar, el proyecto de reconquista debe llevarse a cabo, “no sólo desde las instancias apostólicas, sino desde las políticas” (Martí, 1974: 151, citado en Pérez Agote, 2003: 222–223).

Asimismo, el régimen creó la Escuela Judicial, dependiente del ministerio de Justicia, a fin de adoctrinar políticamente y seleccionar ideológicamente a los futuros juristas, quienes, durante 18 meses, recibían una formación jurídica, moral y religiosa. Esta formación servía igualmente para inculcarles el espíritu de cuerpo y el respeto de la jerarquía a través de una obediencia absoluta a los superiores jerárquicos. Tal como lo indicó el ministro de Justicia de la época, Eduardo Aunós, al presentar ante las Cortes Generales el proyecto de ley sobre la creación de la Escuela Judicial, se pretendía “crear una milicia de la Justicia, unida a los ideales firmes del Estado Nacional [...] siempre dispuesta a seguir [...] las consignas del Caudillo y de la España Nueva” (Lanero Táboas, 1995: citado en Marquesán Millán, 2021).

A su vez, el franquismo empleó una serie de medidas para limitar y, aún más, aniquilar cualquier veleidad de independencia de la justicia, tales como nombramientos, promociones, traslados, sanciones disciplinarias e incluso despidos. Precisamente, la asociación Justicia Democrática surgió, en la clandestinidad, para expresar su descontento por el “férreo control ejercido por el ejecutivo sobre la carrera judicial a través del nombramiento de los más importantes cargos” (Marquesán Millán, 2021).

Además, el régimen recurrió al sistema judicial para imponer una represión brutal, especialmente a través de los consejos de guerra y de las jurisdicciones especiales. Numerosos defensores de la República española fueron detenidos, encarcelados, torturados (Lorenzo Rubio, 2020), condenados a largas penas de cárcel, obligados a realizar trabajos forzosos o fusilados tras juicios sumarísimos (Silva & Esteban, 2012). Asociados a los militares y policías, los jueces y magistrados se convirtieron en los garantes de la dictadura y no toleraron cuestionamiento alguno de la unidad territorial, del régimen dictatorial y de la ideología nacional-católica. Así, el Decreto del 16 de abril de 1940 asignó al Fiscal General la tarea de investigar las actividades supuestamente criminales de los oponentes al régimen.

Hasta 1944 prevalecieron los consejos de guerra y los tribunales de excepción en los que colaboraron los profesionales de justicia. De hecho, “numerosos jueces, fiscales y magistrados participaron activamente en la jurisdicción militar como jueces instructores, fiscales o ponentes de los consejos de guerra. Estos profesionales de la justicia aceptan militarizarse temporalmente, en muchos casos de forma voluntaria, lo que significa que forman parte de los tribunales militares que, hasta mediados de los años cuarenta [...] ejecutan unas 50.000 penas de muerte” (Marquesán Millán, 2021).

No en vano, a partir de 1941, aunque el personal jurídico-militar continúa desempeñando un papel activo en los consejos de guerra y en los tribunales de excepción, tales como la Jurisdicción de Responsabilidades Políticas y el Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo, como consecuencia de la disminución del número de juicios, se empezó “a desmovilizar al personal judicial militarizado y a devolverlo a la justicia ordinaria” (Marquesán Millán, 2021). Esta adquirió un mayor protagonismo, con su participación creciente y exclusiva al Tribunal de Orden Público, en el cual los jueces y magistrados asumieron la responsabilidad de llevar a cabo la represión ideológica y política. El Tribunal colaboró activamente con la policía política del régimen, la Brigada Político-Social, creada por la Ley del 6 de marzo de 1941 (De Riquer, 2010).

No obstante, a diferencia de otros países europeos afectados por sendas dictaduras, como pueden ser Alemania o Italia donde los regímenes nazi y fascista fueron derrotados por los aliados durante la Segunda Guerra Mundial, España no conoció una ruptura democrática tras la muerte del dictador el 20 de noviembre de 1975, sino una transición que terminó en 1978 con la aprobación de la nueva Constitución. Por lo tanto, los jueces, magistrados y fiscales, que habían defendido con ardor el régimen durante varias décadas, siguieron ocupando sus cargos a pesar del advenimiento de la democracia parlamentaria, especialmente en los altos estamentos judiciales, tales como el Tribunal Supremo y la Audiencia

Nacional.<sup>9</sup> Durante la transición y los primeros años de la democracia, numerosos jueces hicieron gala de conservadurismo y manifestaron cierta resistencia al cambio, rechazando incluso aplicar la ley en vigor.

Esto se acompañó de cierta endogamia, agravada por “sus mecanismos de socialización y reclutamiento internos, su arraigado espíritu de cuerpo” y su fuerte capacidad de influencia, de la que desconfiaban los responsables políticos de la época (Marquesán Millán, 2021). A ese propósito, los testimonios de Fernando Ledesma, ministro de Justicia entre 1982 y 1988, y de María Teresa Fernández de la Vega, su jefa de gabinete de 1982 a 1985, resultan reveladores: “[a]mbos insisten en la necesidad imperiosa de democratizar el ámbito de la justicia y en los ataques, presiones y tensiones que tuvieron que soportar cuando intentaron reformarlo. También aluden a su fuerte sentido corporativo y al gran poder que ostentaba” (Marquesán Millán, 2021).

Desde entonces, a pesar de la consolidación de la democracia española, de las reformas institucionales llevadas a cabo<sup>10</sup> y de la renovación progresiva de la judicatura, perdura cierto corporativismo, una obediencia a la jerarquía, una escasa creencia en la separación de poderes y en la independencia de la justicia, un apego a los valores conservadores y una adhesión a un cierto nacionalismo español que se apoya en la unidad territorial, la defensa del Estado y la primacía de la lengua castellana sobre las demás lenguas oficiales. Todo ello repercute en las decisiones judiciales tomadas

<sup>9</sup> Es creada, por el Real Decreto-Ley 1/1977 (BOE, 1977), para sustituir al Tribunal de Orden Público que desaparece en enero de 1977.

<sup>10</sup> Tres reformas institucionales son implementadas: 1) la creación del Tribunal Constitucional, órgano que actúa como mecanismo de control de las sentencias judiciales; 2) “la reforma de la Ley Orgánica 6/1985 del Poder Judicial, por la que la elección del Consejo General del Poder Judicial deja de estar en manos de jueces y magistrados y pasa [a depender del] Parlamento”, y 3) la “jubilación anticipada de un tercio del escalafón judicial con el fin de separar a las viejas figuras del régimen de las altas esferas judiciales”. A pesar de ello, “la depuración fue limitada y tardía” (Marquesán Millán, 2021).

a lo largo de los últimos años que dan cuenta de una glotofobia palpable hacia las lenguas minoritarias.

### 3.2. *Las modalidades de designación de los jueces y magistrados*

Asimismo, la actitud de los jueces y magistrados está ligada a las modalidades de designación de los miembros de los principales estamentos judiciales. Dichas modalidades están fijadas por el artículo 66.2 de la Constitución de 1978 y por la Ley Orgánica 6/1985 del Poder Judicial. En efecto, a partir de entonces, los jueces del Tribunal Constitucional y del Consejo General del Poder Judicial son designados por el Parlamento, que reúne el Congreso de los Diputados y el Senado, lo que repercute en la politización del poder judicial.

Así, el artículo 66.2 de la Constitución española estipula que “las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban los presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuye la Constitución” (Boletín Oficial del Estado, BOE, 1978). Es precisamente en nombre de estas últimas que el Parlamento interviene en el nombramiento y la designación de los miembros de las altas instancias del Estado y de los organismos públicos de la administración, gracias a la legitimidad que confiere a sus miembros su elección al sufragio universal directo.

El Parlamento interviene de diferentes maneras: designando la totalidad o parte de los miembros; o pronunciándose sobre la idoneidad y la ausencia de conflictos de intereses de ciertos candidatos cuya propuesta corresponde a otros órganos:

- En lo que se refiere al Tribunal Constitucional, encargado de velar por el respeto de la Constitución y que está compuesto por doce miembros, cuatro están designados por el Congreso de los Diputados, cuatro por el Senado, dos por el Gobierno central y otros dos por el Consejo General del Poder Judicial. Están nombrados para un periodo de nueve años y, cada

tres años, se renueva un tercio de sus miembros. Los candidatos deben comparecer ante la Comisión Consultiva de Nombramientos del Congreso de los Diputados, y, una vez declarados idóneos, deben ser elegidos por una mayoría cualificada de las tres quintas partes que exige la Constitución.

- En lo que alude al Consejo General del Poder Judicial, órgano constitucional que ejerce las funciones de gobierno del poder judicial, está compuesto por veinte miembros y un presidente, que es igualmente el presidente del Tribunal Supremo. Su mandato es de cinco años y la renovación del órgano es completa. Los miembros están designados por el Congreso de los Diputados y el Senado, doce jueces y magistrados (seis por cada cámara) y ocho juristas de reconocido prestigio (cuatro por cada cámara). En este caso también, los candidatos deben obtener el voto favorable de, al menos, las tres quintas partes del Parlamento para ser elegidos.

Ese modo de designación de los jueces y magistrados de las principales instancias judiciales implica el acuerdo de los dos principales partidos políticos que se han alternado en el poder desde la vuelta de la democracia en 1978, a saber, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP). Si los jueces progresistas y conservadores discrepan sobre numerosas cuestiones, comparten a menudo una concepción similar del Estado, de la unidad territorial y de la primacía del castellano sobre las demás lenguas oficiales, lo que explica su tendencia a realizar una lectura restrictiva de la Constitución, de los Estatutos de Autonomía y de las leyes aprobadas por los parlamentos autonómicos, entre otros aspectos, sobre las cuestiones lingüísticas.

### 3.3. *Las competencias lingüísticas de los profesionales del sistema judicial*

Por último, las decisiones de la judicatura sobre la lengua vasca no son ajenas a su escaso dominio de la lengua de Etxepare, a pesar de

que, en virtud del Estatuto de Autonomía de Gernika y del Estatuto Foral de Navarra, los ciudadanos residentes en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y en la parte vascohablante de la Comunidad Foral de Navarra (CFN) tengan derecho a utilizar el euskera en sus relaciones con los sistemas judiciales respectivos.

No obstante, la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (BOE, 1985), modificada por la Ley Orgánica 16/1994, de 9 de noviembre (BOE, 1994),

concreta y precisa el alcance de la oficialidad lingüística en las actuaciones judiciales, sentando el principio de que, en todas las actuaciones judiciales, los jueces, magistrados, fiscales, secretarios y demás funcionarios de Juzgados y Tribunales usarán el castellano, lengua oficial del Estado, si bien establece que los mismos [actores] podrán usar la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma si ninguna de las partes intervinientes en el proceso se opusiera, alegando desconocimiento de ella que pudiera producir indefensión. [En semejante caso], las partes intervinientes podrán utilizar la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio tengan lugar las actuaciones judiciales, en manifestaciones tanto orales como escritas (Parlamento Vasco, 2023: 19).

En realidad, en la CAV, alrededor de 1% de los juicios se desarrolla en euskera, a pesar de que la población vascoparlante de ese territorio sea muy superior, tal y como lo indica la última encuesta sociolingüística. En efecto, la edición de 2021 muestra que más de un tercio de la población de la CAV de más de 16 años es vascohablante activa (36.2%) (comprende y habla el euskera con fluidez) y 18.6% es vascohablante pasiva (comprende y habla un poco la lengua), mientras que solamente 45.3% no es vascohablante (Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra & Office Public de la Langue Basque, 2023: 2).

Asimismo, el Estatuto de Autonomía del País Vasco indica que el conocimiento del euskera es un mérito preferente a la hora

de ocupar las plazas vacantes en la CAV y el artículo 341 de la Ley Orgánica del Poder Judicial dispone que el conocimiento del idioma oficial propio “se valorará como mérito para la provisión de plazas reservadas a miembros de la carrera judicial en órganos jurisdiccionales de Comunidades Autónomas con idioma oficial propio” (Parlamento Vasco, 2023: 20). No obstante, este artículo no ha surtido efecto como consecuencia de una ausencia de desarrollo reglamentario. Como resultado de todo ello, la mayoría de los jueces y magistrados que ejercen sus funciones en la CAV no conoce el euskera.

No en vano, las diferentes encuestas sociolingüísticas realizadas desde 1991 en la CAV y en la CFN indican que la actitud favorable o desfavorable hacia el euskera y su fomento están directamente vinculadas a la competencia lingüística en lengua vasca. Dicho de otra forma, cuanto más una persona domina el euskera, más probabilidades tiene de ser favorable a esta lengua y a su fomento, y viceversa. Así se desprende de la VI encuesta sociolingüística realizada en la Comunidad Foral de Navarra. En efecto, “la actitud hacia el euskera está muy relacionada con la competencia lingüística. Mientras que el 82.3% de los vascohablantes [activos] se muestra a favor de fomentar el uso del euskera, el porcentaje se reduce hasta el 51.5% en el caso de los vascohablantes pasivos y [al] 22.7% en el de los castellanohablantes” (Gobierno de Navarra, Gobierno Vasco & Office Public de la Langue Basque, 2017: 27). Esto significa que los jueces y magistrados no vasco parlantes tienen una mayor probabilidad de tener una actitud desfavorable hacia el euskera y su normalización.

#### 4. La legislación relativa a la lengua vasca

No obstante, la legislación relativa a la lengua vasca en España, que se articula en torno a la Carta Magna, a los Estatutos de Autonomía de Euskadi y Navarra, así como a las leyes aprobadas por los parlamentos autonómico y foral, reconoce a los vascohablantes una serie de derechos lingüísticos.

#### 4.1. *La Constitución española*

La comprensión del estatus de la lengua vasca en España implica tener en cuenta el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones, sabiendo que están dotadas de gobiernos y parlamentos propios cuyas competencias se encuentran determinadas por la Constitución y los Estatutos de Autonomía respectivos (Parlamento Vasco, 2023: 2). Los territorios considerados como nacionalidades en virtud de sus derechos históricos (Porres, 1992), entre los que se encuentran Euskadi y Navarra, gozan de competencias adicionales, especialmente en materia lingüística con la cooficialidad de la lengua vasca en la totalidad o en parte de sus territorios.

En su título preliminar, el artículo tercero de la Constitución estipula que “1) el castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla; 2) las demás lenguas españolas [entre las cuales se encuentra el euskera] serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos; 3) la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (BOE, 1978). Sin embargo, en su sentencia 82/2016, de 26 de junio, el Tribunal Constitucional precisa el alcance de esta cooficialidad, haciendo una lectura restrictiva del artículo mencionado. Dice lo siguiente:

aunque la Constitución no define, sino que da por supuesto lo que sea una lengua oficial, la regulación que hace de la materia permite afirmar que es oficial una lengua, independientemente de su realidad y peso como fenómeno social, cuando es reconocida por los poderes públicos como medio normal de comunicación en y entre ellos y en su relación con los sujetos privados, con plena validez y efectos jurídicos. Sin perjuicio de que en ámbitos específicos, como el procesal, y a efectos concretos, como evitar la indefensión, las leyes y tratados internacionales permiten también la utilización de lenguas no oficiales por los que desconozcan las oficiales (BOE, 2016).

Dicho de otra forma, la oficialidad de la lengua vasca parece concernir, ante todo, a los poderes públicos, según las relaciones entre las distintas administraciones y las interacciones que estas mantienen con los actores privados.

#### 4.2. *Los Estatutos de Autonomía de Euskadi y Navarra*

Los Estatutos de Autonomía precisan igualmente el alcance de esta cooficialidad de la lengua vasca, tanto en Euskadi como en Navarra (Figura 1).



FIGURA 1. Mapa de los territorios de Euskadi y Navarra  
Fuente: Institut Culturel Basque

En referencia a la Comunidad Autónoma Vasca, su Estatuto de Autonomía es aprobado a través de la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre. Su artículo 6 establece que “1) el euskera, lengua propia del pueblo vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas; 2) las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas,

regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento; 3) nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua” (BOE, 1979).

En lo que alude a la Comunidad Foral de Navarra, el régimen jurídico de cooficialidad de la lengua vasca está determinado por la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra. El artículo 9 estipula lo siguiente: “1) el castellano es la lengua oficial de Navarra; 2) el vascuence<sup>11</sup> tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra. Una Ley Foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua” (BOE, 1982).

Por lo tanto, la cooficialidad entre el castellano y el euskera no implica una igualdad de trato de ambas lenguas, dado que los ciudadanos tienen el deber de conocer y el derecho de utilizar el español, mientras que, en los territorios concernidos, los locutores solo tienen el derecho de conocer y utilizar el euskera, sin ninguna obligación al respecto. Resulta de todo ello que el castellano prevalece sobre la lengua vasca. El Tribunal Constitucional privilegia esta interpretación al considerar, por una parte, que se trata de un elemento distintivo del español con respecto a las demás lenguas oficiales, en tanto es la lengua oficial del Estado y la lengua común de todos los ciudadanos españoles, y, por otra parte, que implica

<sup>11</sup> Debe subrayarse “en esta disposición y en todas las disposiciones dictadas por las instituciones de la Comunidad Foral de Navarra, el uso del vocablo ‘vascuence’ en lugar del [término] ‘euskera’, que se emplea en las disposiciones dictadas por las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma de Euskadi. A este respecto, conviene aclarar que ambos vocablos son sinónimos y que, de ninguna manera, puede deducirse que el uso de distintas denominaciones supone la referencia a lenguas diferentes. De hecho, en las versiones en euskera de las disposiciones dictadas en Navarra se denomina a la lengua propia como ‘euskara’, de la misma manera que en las versiones en euskera de las disposiciones generadas por las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma de Euskadi” (Parlamento Vasco, 2023: 9–10).

una presunción de conocimiento de la lengua de Cervantes (Parlamento Vasco, 2023: 5).

No obstante, dicho Tribunal precisa que la declaración de cooficialidad implica “la obligación de facilitar, por parte de los poderes públicos competentes, el conocimiento de la lengua [vasca] y, en este sentido, oficialidad significa enseñanza de la lengua [propia] y posibilidad correlativa de acceso a su conocimiento” (Parlamento Vasco, 2023: 5). A su vez, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1990a), que regula en todo el Estado español la ordenación del sistema educativo,

establece de forma pormenorizada la capacitación en las lenguas oficiales que deben conseguir los alumnos en cada uno de los niveles de enseñanza, fijando siempre un nivel de capacitación igual para las lenguas propias de las Comunidades Autónomas y para el castellano. Por consiguiente [en teoría] en las Comunidades Autónomas con régimen de doble oficialidad lingüística, los alumnos que superen la enseñanza obligatoria habrán acreditado los conocimientos requeridos tanto de la lengua castellana como de la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma (Parlamento Vasco, 2023: 6).

Sin embargo, el *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco* para el 2021 demuestra que, en la práctica, si la enseñanza del euskera y en la lengua propia del territorio está en el origen de 200 000 vascohablantes adicionales desde inicios de los años 1980 y 71.4% de la población de entre 16 y 24 años es bilingüe activa<sup>12</sup> (Gobierno

<sup>12</sup> Esto resulta, entre otros factores, “del esfuerzo del conjunto de la comunidad educativa, empezando por el del personal docente para mejorar su perfil lingüístico (hace 40 años, al inicio del proceso, tan solo el 8% era capaz de enseñar en euskera, mientras que, en la actualidad, en torno a un 95% está capacitado para ello); y también de la firme apuesta de padres y madres por mo-

Vasco, 2021: 117), el sistema educativo de la CAV no consigue alcanzar el objetivo de convertir a todos los alumnos en bilingües euskera-castellano al término de la escolaridad obligatoria (Urteaga, 2022). De hecho, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el objetivo del bilingüismo no se alcanza ni en el modelo A<sup>13</sup> (96.3% en las escuelas públicas y 83% en los centros concertados) ni en el modelo B (82.6% en las escuelas públicas y 64.3% en los centros concertados). Cabe señalar que tampoco el modelo D garantiza el alcance del bilingüismo, puesto que tan solo incluye a 49.1% de los alumnos escolarizados en los centros públicos y a 57.8% de aquellos matriculados en los institutos concertados (Gobierno Vasco, 2021: 125).

#### 4.3. Las leyes sobre el euskera

Tanto en Euskadi como en Navarra, una serie de leyes concierne a la lengua vasca. En la Comunidad Autónoma Vasca, la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera, constituye la principal norma jurídica. En esta se desarrolla y normaliza el uso de la lengua vasca como elemento esencial del patrimonio cultural del pueblo vasco y como lengua cooficial del territorio. “Se trata de reconocer el euskera como el signo más visible y objetivo de identidad de [esta] Comunidad y un instrumento de integración plena del individuo en ella a través de su conocimiento y uso” (BOE, 1982: 4). Para ello, reconoce a los

delos lingüísticos *euskaldunes* (durante el curso 2017–2018, casi un 97% del alumnado de educación infantil estaba escolarizado en los modelos D y B, y el 80% en el D)” (Gobierno Vasco, 2021: 117).

<sup>13</sup> Modelo A: enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Vasca. Modelo B: enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera. Modelo D: enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. (<https://www.euskadi.eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01-a2hestat/es/>)

locutores de ese territorio ciertos derechos en materia lingüística y garantiza la defensa de la lengua vasca.

Sobre estas bases, el título preliminar de la Ley reconoce el euskera como lengua propia de la CAV y en conjunto con el castellano como las lenguas cooficiales del territorio, además de prohibir cualquier discriminación por motivos lingüísticos. El primer título aborda los derechos de los ciudadanos y las obligaciones de las administraciones públicas en materia lingüística, mientras que el segundo título regula la acción de los poderes públicos.

Su primer capítulo se refiere al uso del euskera por la administración pública, reconociendo el derecho al uso ciudadano de las dos lenguas cooficiales del territorio en sus relaciones con la administración autonómica. Asimismo:

Se regula también la inscripción de documentos en los registros públicos, se establece la forma bilingüe para la publicación de las disposiciones normativas, resoluciones o actos de la administración, así como de las notificaciones y comunicaciones. Se faculta a todo ciudadano para utilizar la lengua oficial de su elección en las relaciones con la Administración de Justicia. [...] Se prevé la progresiva euskaldunización del personal [de] la administración pública (BOE, 1982: 4).

En la Comunidad Foral de Navarra, la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vasconce, desarrolla el artículo 9 de la Ley de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra. En su preámbulo, precisa: “aquellas Comunidades que, como Navarra, se honran de disponer en su patrimonio de más de una lengua, están obligadas a preservar ese tesoro y evitar su deterioro o su pérdida” (BOE, 1987). De igual forma:

- En el título preliminar, el artículo 1 establece que:

- 1) esta Ley Foral tiene por objeto la regulación del uso normal y oficial del euskera en los ámbitos de la convivencia

social, así como en la enseñanza. 2) Son objetivos esenciales de la misma: a) amparar el derecho de los ciudadanos a conocer y usar el euskera y definir los instrumentos para hacerlo efectivo; b) proteger la recuperación y el desarrollo del euskera en Navarra, señalando las medidas para el fomento de su uso; c) garantizar el uso y la enseñanza del euskera con arreglo a principios de voluntariedad, gradualidad y respeto, de acuerdo con la realidad sociolingüística de Navarra” (BOE, 1987).

- El artículo 2 indica, por una parte, que “el castellano y el euskera son lenguas propias de Navarra y, en consecuencia, todos los ciudadanos tienen derecho a conocerlas y a usarlas”, y, por otra parte, que “el castellano es la lengua oficial de Navarra [y] el euskera lo es también en los términos previstos en el artículo 9 de la Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra y en los de esta Ley Foral”, es decir, en las zonas vascohablantes (BOE, 1987).
- El artículo 3 establece que “los poderes públicos adoptarán cuantas medidas sean necesarias para impedir la discriminación de los ciudadanos por razones de lengua” (BOE, 1987).
- El artículo 4 precisa que “los ciudadanos podrán dirigirse a los Jueces y Tribunales, de acuerdo con la legislación vigente, para ser amparados en los derechos lingüísticos que se establecen en la Ley Foral” (BOE, 1987).
- El artículo 5 distingue tres zonas lingüísticas: vascohablante, mixta y no vascohablante (Figura 2).
- Y, en virtud del artículo 6, “se reconoce a todos los ciudadanos el derecho a usar tanto el euskera como el castellano en sus relaciones con las administraciones públicas”, en los términos establecidos por esta Ley (BOE, 1987).

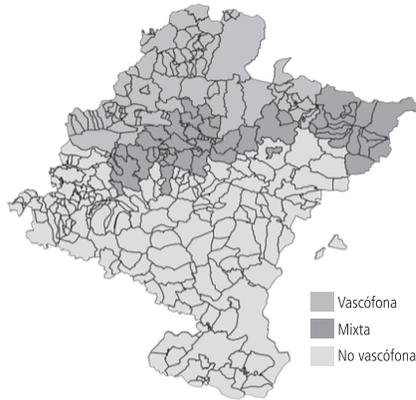


FIGURA 2. Zonas lingüísticas en Navarra  
Fuente: Wikipedia Commons

#### 4.4. *La legislación relativa al uso del euskera en la administración pública*

En lo que se refiere al uso de la lengua vasca en la administración pública de los territorios concernidos, difiere en Euskadi y en Navarra. En la CAV,

los ciudadanos tienen derecho a elegir la lengua oficial que desean usar en su relación con la administración pública y a ser atendidos en la lengua oficial de su elección. La inscripción de documentos en los registros públicos dependientes de las administraciones públicas vascas se hará en la lengua oficial en la que aparezcan extendidos, garantizándose, a efectos de exhibición y/o certificaciones, la traducción a cualquiera de las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. Las disposiciones normativas o resoluciones oficiales que emanen de los poderes públicos [situados] en la Comunidad Autónoma de Euskadi deberán estar redactadas en forma bilingüe a efectos de publicidad oficial. Asimismo, todo acto en el que intervengan los poderes públicos [ubicados] en esta Comuni-

dad Autónoma, así como las notificaciones y comunicaciones administrativas, deberán ir redactados en forma bilingüe, salvo que los interesados privados elijan expresamente la utilización de una de las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. Los impresos y modelos oficiales que hayan de utilizarse por los poderes públicos en la Comunidad Autónoma deberán estar redactados en forma bilingüe (Parlamento Vasco, 2023: 11).

En la CFN, los derechos lingüísticos de los ciudadanos navarros en su relación con las administraciones públicas difieren en función de la zona lingüística. De hecho:

al margen de las previsiones para todo el territorio de la Comunidad Foral, tales como la publicación en euskera y en castellano y en ediciones separadas y simultáneas del Boletín Oficial de Navarra y del Boletín Oficial del Parlamento de Navarra y el establecimiento de una unidad administrativa de traducción oficial euskera-castellano por el Gobierno de Navarra, se modula la regulación del uso del euskera en la administración en función de la zona en que esté ubicada la misma (Parlamento Vasco, 2023: 12).

En la zona vascohablante, la regulación del uso del euskera en la administración se caracteriza por la plena oficialidad. Más concretamente, 1) “se reconoce a los ciudadanos el derecho a elegir la lengua oficial que desean usar en su relación con la administración pública y el de ser atendidos en la lengua oficial de su elección”; 2) “se declara la validez y la plena eficacia jurídica de todas las actuaciones administrativas cualquiera que sea la lengua oficial empleada”; 3) “se dispone la redacción en ambas lenguas oficiales de todos los actos en [los] que intervengan órganos de las administraciones públicas, así como las notificaciones y comunicaciones administrativas, salvo que todos los interesados elijan expresamente la utilización de una sola”; 4) “se dispone que, en los Registros Públicos, los asientos se extenderán en la lengua oficial en que esté

redactado el documento y, en todo caso, también en castellano y que se expedirán copias y certificaciones en cualquiera de las lenguas oficiales” (Parlamento Vasco, 2023: 12–13).

En la zona mixta, “se reconoce a los ciudadanos el derecho a usar tanto el euskera como el castellano para dirigirse a las administraciones públicas de Navarra. [Por consiguiente] se entiende que las administraciones están [...] obligadas a la admisión de las comunicaciones recibidas en euskera y a reconocer plenos efectos a las mismas” (Parlamento Vasco, 2023: 13).

En la zona no vascohablante, “si bien se reconoce a los ciudadanos el derecho a dirigirse en euskera a las administraciones públicas de Navarra, las administraciones pueden requerir a los interesados la traducción al castellano o utilizar los servicios de traducción oficial del Gobierno de Navarra” (Parlamento Vasco, 2023: 13).

Asimismo, las relaciones de los usuarios con la administración pública varían en función de los niveles administrativos a los que se dirigen, dado que fluctúan según se trate de la Administración General del Estado, la Administración Autonómica o la Administración Local. En la Administración General del Estado, la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (BOE, 1992), establece que los procedimientos tramitados por esta administración:

lo serán en castellano, si bien dispone que los interesados que se dirijan a los órganos de la Administración General del Estado con sede en el territorio de una Comunidad Autónoma podrán utilizar la lengua oficial propia de la misma, tramitándose los procedimientos, en tales casos, en la lengua elegida por el interesado, a no ser que, concurriendo varios interesados en el procedimiento, exista discrepancia en cuanto a la lengua, en cuyo caso el procedimiento se tramitará en castellano, si bien los documentos o testimonios que requieran los interesa-

dos deberán expedirse en la lengua oficial elegida por los mismos (Parlamento Vasco, 2023: 14).

A su vez, en las administraciones públicas de la Comunidad Autónoma de Euskadi, que engloban la Administración de la Comunidad Autónoma y las Administraciones Locales, la Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera (BOE, 1982), dispone que, “en los expedientes o procedimientos en los que intervenga más de una persona, se utilizará la lengua que establezcan de mutuo acuerdo las partes que concurren”. En las administraciones públicas de la Comunidad Foral de Navarra situadas en la zona vascohablante, “los poderes públicos utilizarán, en los expedientes o procedimientos en los que intervenga más de una persona, la lengua que establezcan de mutuo acuerdo las partes [implicadas]” (Parlamento Vasco, 2023: 14).

En cuanto a los perfiles lingüísticos del personal que trabaja en las administraciones públicas de los territorios que disponen de dos lenguas cooficiales, como es el caso de Euskadi y Navarra, la situación varía en función de las administraciones concernidas. En la CAV, en aplicación de la Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera, y de la Ley 6/1989, de la Función Pública Vasca (BOE, 1989):

se ha establecido un sistema en virtud del cual el conocimiento del euskera es un requisito para la provisión y desempeño en un determinado porcentaje de puestos de trabajo y se considera como mérito en todos los demás puestos de trabajo. El porcentaje de los puestos de trabajo de la plantilla de una administración en que el conocimiento del euskera es obligatorio está en relación directa con los datos relativos a conocimiento del euskera por la población del ámbito territorial de actuación de esa administración (Parlamento Vasco, 2023: 15).

Conviene precisar que la planificación del proceso de *euskaldunización* de la función pública vasca se ha dividido en quinquenios

y “los objetivos, en lo referente a la capacitación lingüística del personal y las medidas a adoptar y los medios a arbitrar para la consecución de los objetivos determinados, se establecen en cada periodo de planificación” (Parlamento Vasco, 2023: 16).

En la CFN, la situación difiere en función de las zonas lingüísticas, tanto para la Administración de la Comunidad Foral como para las Administraciones Municipales. En efecto, las administraciones situadas en la zona vascohablante “deben indicar, en sus respectivas plantillas, los puestos de trabajo para los que el conocimiento del euskera constituye [un] requisito específico para poder acceder a los mismos. En los restantes puestos de trabajo de la zona vascohablante, el conocimiento del euskera será considerado como mérito cualificado” (Parlamento Vasco, 2023: 16). En la zona mixta, en cambio, “la determinación por las administraciones de puestos de trabajo en que el conocimiento del euskera sea requisito no es obligatoria sino potestativa. Asimismo, la consideración como mérito del conocimiento del euskera para el acceso y la provisión de los restantes puestos de trabajo es potestativa” (Parlamento Vasco, 2023: 16). Y, “teniendo en cuenta que los servicios centrales de la Administración de la Comunidad Foral están ubicados en la zona mixta y que su actividad va dirigida al conjunto de la población de la Comunidad Foral, se dispone el establecimiento de circuitos administrativos bilingües que garanticen suficientemente la prestación de sus servicios en euskera cuando el usuario así lo requiera” (Parlamento Vasco, 2023: 16).

En lo que alude, más específicamente, a la Administración General del Estado, la Orden, de 20 de julio de 1990, del Ministerio para Administraciones Públicas del Gobierno del Estado (BOE, 1990b):

establece normas para la provisión de determinados puestos de trabajo en la Administración Periférica del Estado, en relación con el conocimiento de las lenguas oficiales propias de las Comunidades Autónomas. En la Orden se contempla la determinación de puestos de trabajo en los que el conocimiento de la len-

gua oficial propia de la Comunidad Autónoma constituya requisito y la de puestos de trabajo en que el conocimiento de dicha lengua se valore como mérito (Parlamento Vasco, 2023: 17).

No en vano, tanto en Euskadi como en Navarra, estas previsiones no se han cumplido.

## **5. Las últimas sentencias judiciales que conciernen el euskera**

Las últimas sentencias de los Tribunales Superiores de Justicia de Navarra y del País Vasco, así como del Tribunal Constitucional sobre el euskera dan cuenta de una glotofobia prevalente del sistema judicial. De hecho, a lo largo de los últimos años, cerca de 16 sentencias han cuestionado las normas y exigencias lingüísticas en vigor (Segovia, 2023).

### *5.1. Las sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Navarra*

Varias sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Navarra (TSJN) son contrarias a la lengua vasca, especialmente cuando se trata de considerar la competencia lingüística en euskera como un mérito a la hora de acceder a ciertos puestos de la función pública territorial. Tal es el caso de la sentencia del TSJN, del 1 de octubre de 2019, que anula los artículos del Decreto Foral sobre la valoración del euskera como mérito para acceder a cualquier puesto de trabajo que no tenga perfil lingüístico asignado en la zona mixta y en la zona no vascohablante, así como a los puestos de los servicios centrales de la Administración de la Comunidad Foral cuando el ingreso se realiza por vía de oposición (Comunicación Poder Judicial, 2019).

En ese sentido, la Sala de lo Contencioso-Administrativo del TSJN estima parcialmente el recurso presentado por la central sindical Unión General de Trabajadoras y Trabajadores (UGT) y el Sindicato del Personal Administrativo contra el Decreto Foral 103/2017, de 15 de noviembre, por el que se regula el uso del eus-

quera en las administraciones públicas de Navarra, sus organismos públicos y entidades de derecho público dependientes (Boletín Oficial de Navarra, BON, 2017): “El sindicato solicitaba la nulidad del mismo y, subsidiariamente, la nulidad de veinte artículos (2, 3, 4, 6, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 34, 35, 38, 39), las disposiciones adicionales 1ª y 3ª y las disposiciones transitorias 3ª y 4ª. El Gobierno de Navarra, por su parte, [abogaba] por la desestimación íntegra de la demanda” (Comunicación Poder Judicial, 2019). En su sentencia, el TSJN considera que:

la valoración del euskera como mérito para cualquier puesto de trabajo que no tenga perfil [lingüístico] obligatorio en la zona mixta y los servicios centrales conlleva una discriminación en la provisión de puestos en la función pública que no se corresponde con los principios de racionalidad y proporcionalidad en la valoración del idioma en relación con los puestos de trabajo en los que este mérito pudiera no ser relevante, en atención a las funciones a desempeñar y a la realidad sociolingüística del ámbito territorial correspondiente (Comunicación Poder Judicial, 2019).

### Asimismo, los magistrados anulan

los artículos referentes al uso del euskera por parte de los servicios centrales de la administración en relación a las notificaciones y comunicaciones dirigidas a la ciudadanía, en los impresos y escritos oficiales, en los rótulos de oficinas y despachos, en los uniformes y vehículos, en los avisos, folletos, anuncios y publicidad, así como en los elementos informativos de la señalización viaria de la red de carreteras (Comunicación Poder Judicial, 2019).

En lo que alude a los artículos censurados referidos a la valoración del euskera como mérito, que podía suponer hasta 7% de la puntuación final y hasta 6% en la provisión de puestos por con-

curso en las zonas mixta y no vascohablante, “los jueces explican que la exigencia imperativa contenida en el citado Decreto Foral excluye una valoración individualizada, racional, proporcionada y adecuada en función de las características del puesto, las funciones a desarrollar y la realidad sociolingüística que debe atender” (Comunicación Poder Judicial, 2019). Consideran que dichos artículos resultan discriminatorios y desproporcionados, vulnerando los artículos 14 y 23 de la Constitución e infringiendo el régimen jurídico de las distintas zonas lingüísticas de la Ley Foral. Además, a su entender: “los distintos porcentajes de valoración que establecen los artículos anulados carecen de justificación y motivación alguna”. Así, destaca la Sala, “en el trámite de elaboración del Decreto Foral no existe justificación ni motivación alguna sobre la necesidad, adecuación y proporcionalidad de los porcentajes de valoración exigidos en los artículos aquí tratados, en relación a la realidad sociolingüística que deben atender” (Comunicación Poder Judicial, 2019).

A su vez, dicho Tribunal anula los artículos 20.1 y 20.2, sobre las relaciones con la ciudadanía, así como los artículos 21.2., 21.3 y 21.4, que regulan la rotulación, los avisos y las publicaciones (Comunicación Poder Judicial, 2019).

En definitiva, a pesar de que la lengua de Etxepare sea reconocida por el Estatuto Navarro como la lengua propia del territorio, no solamente el conocimiento del euskera no es valorado como mérito para acceder a ciertos puestos de la función pública territorial, contrariamente a otras lenguas europeas, tales como el francés o el inglés, que sí lo son, sino que, además, no permite a numerosos usuarios vascohablantes de las zonas mixta y no vascohablante ser atendidos por la administración pública navarra en la lengua cooficial de su elección, a través de sus notificaciones, comunicaciones, impresos, escritos oficiales, folletos informativos y anuncios, lo que vulnera sus derechos lingüísticos (Urteaga, 2023).

## 5.2. Las decisiones del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco

Asimismo, diversas sentencias recientes del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco (TSJPV) abundan en esa dirección. En su sentencia fechada el 28 de septiembre de 2023, la Sala de lo Contencioso-Administrativo de dicho Tribunal anula varios artículos y apartados del Decreto de aplicación de la Ley 2/2016 relativa a las Instituciones Locales de Euskadi que prioriza el uso del euskera en las actividades municipales (Comunicación Poder Judicial, 2023). En dos sentencias judiciales, el Alto Tribunal estima parcialmente los recursos presentados por los partidos políticos Vox y Partido Popular (PP) contra varios preceptos del Decreto 179/2018, de 19 de noviembre, sobre la normalización del uso institucional y administrativo de las lenguas oficiales en las instituciones locales de Euskadi (Boletín Oficial del País Vasco, BOPV, 2019).

Apoyándose en varias sentencias del Tribunal Constitucional, el TSJPV anula el artículo 12 que estipula que:

las entidades locales y demás entidades que conforman el sector público de Euskadi planificarán y regularán, de acuerdo con su situación sociolingüística, la utilización del euskera como lengua de servicio y lengua de trabajo de uso normal y general en sus actividades. El TSJPV considera que ese precepto quiebra el equilibrio entre ambas lenguas y permite la exclusión del castellano vulnerando el artículo 3 de la Constitución.

De igual modo, revoca el artículo 9.2, que establece que “la planificación lingüística se dirigirá a posibilitar que las actuaciones municipales puedan desarrollarse en euskera y que se adoptarán medidas tendentes al funcionamiento del municipio en euskera”, e invalida varios apartados de “los artículos 11, 18, 24, 27, 33 y 36 que regulan, entre otras cuestiones, la atención a la ciudadanía y los contratos públicos. Así queda sin efecto el precepto que establece que el personal de las entidades locales se dirigirá en primera instancia al ciudadano en euskera y continuará en la lengua

que éste elija”. También anula que “la determinación de la lengua a emplear en las comunicaciones divulgativas o informativas que haga la entidad se lleve a cabo atendiendo al factor de conocimiento de ambas lenguas oficiales por parte de las personas receptoras”. Además, el TSJPV no comparte que “las empresas adjudicatarias de servicios tengan que procurar que las relaciones orales con los ciudadanos sean en euskera” (Comunicación Poder Judicial, 2023).

De manera general, el TSJPV afirma que “la utilización exclusiva del euskera cuando la comunicación con el ciudadano parte de la propia administración supone una imposición a la libertad lingüística del destinatario del mensaje que puede ignorar el euskera o sencillamente preferir que las comunicaciones sean en castellano”. Considera, igualmente, que “el equilibrio entre ambas lenguas [oficiales] impone que, o bien se efectúe en ambas o bien en aquella que todos tienen el deber de conocer”, es decir, en castellano. Estima, a su vez, que “no es jurídicamente admisible imponer el uso estatutario preferente de la lengua cooficial en detrimento del castellano y tampoco lo es la imposición del uso exclusivo de la lengua autonómica en el ámbito de la Administración Local en razón de la determinación sociolingüística del municipio” (Comunicación Poder Judicial, 2023).

En otras palabras, el TSJPV afirma la primacía del castellano sobre el euskera y la necesidad de que la comunicación municipal se haga, al menos, en las dos lenguas oficiales, o, en su defecto, en la lengua de Cervantes, que todo ciudadano español tiene la obligación de conocer. A ese propósito, es significativo que los recursos hayan sido presentados por el PP y Vox, partidos de derecha y de extrema derecha españoles, que provienen del franquismo, dado que el Partido Popular (Rivera, 2022) tiene como antecedente Alianza Popular (AP), creado en 1977 por Manuel Fraga, antiguo ministro franquista de la Información y del Turismo de 1962 a 1969,<sup>14</sup> y Vox comparte en gran medida el ideario franquista (Casquette, 2023).

<sup>14</sup> Durante la transición, entre diciembre de 1975 y julio de 1976, fue ministro de Gobernación en el gobierno de Carlos Arias Navarro.

### 5.3. *Las sentencias del Tribunal Constitucional español*

La mayoría de las sentencias de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del TSJN y del TSJPV ha sido ratificada por el Tribunal Constitucional, a imagen de aquella que concierne al artículo 6.2 de la Ley 2/2016 relativa a las Instituciones Locales de Euskadi. De hecho, el 3 de agosto de 2023, dicho Tribunal se pronuncia sobre varias disposiciones del artículo mencionado en nombre de posibles vulneraciones de los artículos 3, 9.3, 14 y 23 de la Constitución. Tras recordar los antecedentes, indica los fundamentos jurídicos de su decisión, haciendo referencia a las sentencias previas del Tribunal Constitucional sobre ese mismo tema.

Al tiempo que indica que la carta magna reconoce la realidad plurilingüe de España y asigna a las instituciones la responsabilidad de proteger y respetar las lenguas cooficiales, el Tribunal recuerda que “no es conforme con la Constitución otorgar normativamente preferencia en el uso, por parte de los poderes públicos, a una lengua oficial con relación a otras que también lo son, esto es, establecer normativamente un trato prioritario en favor de alguna de las lenguas cooficiales” (BOE, 2023: 115344). En ese sentido, la afirmación del uso preferente por los poderes públicos de una de las dos lenguas cooficiales contradice una de las características que la oficialidad lingüística ha definido constitucionalmente, a saber, que dichas lenguas constituyen un medio habitual de comunicación en y entre las administraciones públicas y en su relación con los actores privados, con plena validez y efectos jurídicos (BOE, 2023: 115344).

Aplicando la doctrina del Tribunal Constitucional a la Ley 2/2016 relativa a las Instituciones Locales de Euskadi, considera que el apartado segundo del artículo 6 “quiebra el equilibrio lingüístico entre las dos lenguas cooficiales al condicionarse el uso del castellano al desconocimiento del euskera, de modo que los derechos de libre opción en materia lingüística de quien representa a los ciudadanos en las entidades locales se restringen de forma injustificada” (BOE, 2023: 115345). Por ende, estima que es consti-

tucionalmente inaceptable, desde el punto de vista del artículo 3.1 de la carta magna, priorizar el uso del euskera en detrimento del castellano a fin de garantizar el derecho a la libre elección de los ciudadanos en materia lingüística. Por lo cual, el Tribunal Constitucional censura parcialmente el artículo 6.2 de la Ley 2/2016.

En su sentencia, añade que “la regulación del derecho de opción lingüística de los miembros de los entes locales que se contiene en el artículo 6.2 de la Ley de Instituciones Locales de Euskadi, se desarrolla en términos similares, aunque no coincidentes, en el artículo 18 del Decreto 179/2019”, de 19 de noviembre, sobre normalización del uso institucional y administrativo de las lenguas oficiales en las instituciones locales de Euskadi (BOE, 2023: 115345). En este caso también estima que:

la imposición al representante municipal de la exigencia de alegar válidamente el desconocimiento de la lengua [vasca], para que las convocatorias, órdenes del día, mociones, votos particulares, propuestas de acuerdo, dictámenes de las comisiones informativas, acuerdos y actas de los órganos de las entidades locales se redacten en lengua castellana es contraria al artículo 3.1 de la Constitución española (BOE, 2023: 115346).

Esto traduce una inversión interesada y problemática del debate sobre la discriminación lingüística, puesto que, para el Tribunal Constitucional, son los hispanohablantes y no los vascohablantes los que son víctimas de discriminaciones lingüísticas, lo que es contrario, a la vez, a los resultados de las diferentes encuestas sociolingüísticas realizadas en las últimas tres décadas, que indican claramente que la lengua vasca es minoritaria y minorada (Blanchet & Urteaga, 2022), a los informes publicados por Elebide, el Servicio para la Garantía de los Derechos Lingüísticos en la CAV y a las quejas registradas por Hizkuntz Eskubideen Behatokia en el conjunto de los territorios vascos y provenientes de los usuarios en razón de la vulneración de sus derechos lingüísticos (Urteaga, 2024).

De hecho, prácticamente en la totalidad de los casos, las víctimas son vascohablantes y no hispanohablantes. Así, en 2021, Hizkuntz Eskubideen Behatokia recibió 1199 quejas por vulneraciones de derechos lingüísticos padecidos por vascohablantes (Hizkuntz Eskubideen Behatokia, 2022: 10). La mayoría de las quejas concierne a la Administración General del Estado español (87), los Gobiernos Vasco y Navarra (282 y 149, respectivamente), la Diputación Foral de Vizcaya (46) y las capitales provinciales: Vitoria (46), Pamplona (45), Bilbao (31) y San Sebastián (22) (Hizkuntz Eskubideen Behatokia, 2022: 11). Ese mismo año, Elebide recibió 259 incidencias analizadas para la tramitación por considerar que constituyen una infracción legal en materia lingüística, de las cuales tan solo cuatro conciernen a la vulneración de derechos lingüísticos presentadas por hispanohablantes (Elebide, 2022: 10).

## 6. Conclusión

La multiplicación de estas sentencias judiciales en un periodo de tiempo relativamente corto ha generado una preocupación palpable en los actores involucrados en la defensa y el fomento de la lengua vasca. De hecho, se trate de la Asociación de Municipios Vascos (Eudel, por sus siglas en euskera) o de la Mancomunidad de Municipios Vascohablantes (Uema, por sus siglas en euskera), ambas denuncian la ofensiva judicial que, a su entender, aspira a marginar la lengua vasca en la administración pública y, más allá, en la vida pública (Iraola & Martin, 2023; Onda Vasca, 2023). Asimismo, suscita la reacción del Gobierno vasco, que critica la judicialización del euskera y exige el respeto de las competencias de las administraciones vascas (Gobierno Vasco, 2023a). Pero la reacción del ejecutivo vasco no se limita a la publicación de comunicados de repulsa, sino que se traduce igualmente en la presentación de recursos ante la justicia (Gobierno Vasco, 2023b).

Las críticas provienen también de los partidos nacionalistas vascos que son mayoritarios en la CAV y determinantes para la constitución de mayorías en la CFN. Así, tras las últimas sentencias

judiciales, especialmente del TSJPV, el Partido Nacionalista Vasco, que dirige el Gobierno vasco, las tres Diputaciones Forales y numerosos municipios de la Comunidad Autónoma Vasca, entre las cuales figuran las capitales provinciales, convocan a sus afiliados y simpatizantes para que participen en las movilizaciones organizadas en defensa de la lengua vasca (Vázquez, 2023). La coalición Euskal Herria Bildu, primera formación de ámbito municipal en la CAV y segunda fuerza política, se muestra igualmente crítica con las decisiones judiciales relativas al euskera. Por último, la sociedad civil organizada en general y las asociaciones que obran por la defensa y la normalización de la lengua vasca en particular no permanecen inactivas ante la sucesión de sentencias judiciales. Denuncian esta situación y hacen un llamamiento a la población para que se movilice a favor del euskera (Euskalgintzaren Kontseilua, 2023).

## 7. Referencias

- Ascunce Arrieta, José Ángel (2015). *Sociología cultural del franquismo (1936-1975): la cultura del nacional-catolicismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Baechler, Jean (2001). *Nature et Histoire. Éléments de sociologie historique*. París: Presses Universitaires de France.
- Bagno, Marcos (1999). *Preconceito linguístico*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bancel, Nicolas (2022). *Le postcolonialisme*. París: Presses Universitaires de France.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Les codes sociolinguistiques et contrôle social*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bilge, Sirma, & Hill Collins, Patricia (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Blanchet, Philippe (1998). Quelles(s) évaluation(s) de quelle(s) pratiques(s)? Réflexions sur des enjeux idéologiques à partir d'évaluations récemment médiatisées. En Jean-Michel Eloy (Dir.), *Évaluer la vitalité des variétés d'oïl et autres langues* (pp. 23–41). Amiens: Centre d'Études Picardes.

- Blanchet, Philippe (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. París: Textuel.
- Blanchet, Philippe (2021). Glottophobie. *Langage et Société*, 174(3), 155–159.
- Blanchet, Philippe, & Urteaga, Eguzki (2022). Langues minorées: des décisions de justice et leurs effets: l'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 20.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1977). Real Decreto-Ley 1/1977, de 4 de enero, por el que se crea la Audiencia Nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 4. <https://www.boe.es/boe/dias/1977/01/05/pdfs/A00172-00174.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978). Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 311. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1979). Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 306. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (1982). Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra. *Boletín Oficial del Estado*, 195. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1982/08/10/13/dof/spa/pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1982). Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera. *Boletín Oficial del Estado*, 160. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-5539-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1985). Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 157. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12666-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1986). Sentencia del Tribunal Constitucional sobre determinados preceptos de la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, del Parlamento Vasco, básica de normalización del uso del euskera. <https://www.boe.es/boe/dias/1986/07/04/pdfs/T00020-00028.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (1987). Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence. <https://www.boe.es/boe/dias/1987/01/20/pdfs/A01581-01583.pdf>

- Boletín Oficial del Estado (1989). Ley 6/1989, de 6 de julio, de la Función Pública Vasca. *Boletín Oficial del Estado*, 60. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-3405-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1990a). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1990b). Orden, de 20 de julio de 1990 por la que se dictan normas para la provisión de determinados puestos de trabajo de funcionarios en la Administración Periférica del Estado, en relación con el conocimiento de las lenguas oficiales propias de las Comunidades Autónomas. *Boletín Oficial del Estado*, 176. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/07/24/pdfs/A21551-21552.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1992). Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. *Boletín Oficial del Estado*, 285. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1992/BOE-A-1992-26318-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1994). Ley Orgánica 16/1994, de 8 de noviembre, por la que se reforma la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 268. <https://www.boe.es/boe/dias/1994/11/09/pdfs/A34605-34628.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2016). Ley 2/2016, de 7 de abril, de Instituciones Locales de Euskadi. *Boletín Oficial del Estado*, 105. <https://www.boe.es/boe/dias/2016/05/02/pdfs/BOE-A-2016-4171.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2023). Pleno. Sentencia 85/2023, de 5 de julio de 2023. Cuestión de inconstitucionalidad 6002-2021. Planteada por la Sección Tercera de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco, en relación con el artículo 6.2 de la Ley del Parlamento Vasco 2/2016, de 7 de abril, de instituciones locales de Euskadi. Régimen de cooficialidad lingüística, principio de seguridad jurídica y derechos a la igualdad y participación política: nulidad parcial del precepto legal relativo a la lengua oficial de las entidades locales en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Voto particular. *Boletín Oficial del Estado*, 184. <https://www.boe.es/boe/dias/2023/08/03/pdfs/BOE-A-2023-17871.pdf>

- Boletín Oficial de Navarra (BON) (2017). Decreto Foral 103/2017, de 15 de noviembre, por el que se regula el uso del euskera en las administraciones públicas de Navarra, sus organismos públicos y entidades de derecho público dependientes. *Boletín Oficial de Navarra*, 231. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=39526>
- Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) (2019). Decreto 179/2019, de 19 de noviembre, sobre normalización del uso institucional y administrativo de las lenguas oficiales en las instituciones locales de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 223. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2019/11/1905415a.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. París: Seuil.
- Calvet, Louis-Jean (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glotto-phagie*. París: Payot.
- Casquette, Jesús (Ed.) (2023). *Vox frente a la historia*. Madrid: Akal.
- Comunicación Poder Judicial (2019). El Tribunal Superior de Navarra anula la valoración del euskera como mérito para cualquier puesto en las zonas mixta y no vascofona. *Poder Judicial España*, 1 de octubre. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Noticias-Judiciales/El-Tribunal-Superior-de-Navarra-anula-la-valoracion-del-euskera-como-merito-para-cualquier-puesto-en-las-zonas-mixta-y-no-vascofona>
- Comunicación Poder Judicial (2023). El TSJPV anula varios artículos y apartados del decreto vasco que regula el uso del euskera en las instituciones locales de Euskadi. *Poder Judicial España*, 16 de octubre. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Noticias-Judiciales/El-TSJPV-anula-varios-articulos-y-apartados-del-decreto-vasco-que-regula-el-uso-del-euskera-en-las-instituciones-locales-de-Euskadi>
- De Riquer, Borja (2010). *La dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica, Marcial Pons.
- Elebide (2022). *Elebide, memoria 2021*. Gasteiz: Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Saila. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/elebide\\_servicios/es\\_edukia/adjuntos/ELEBIDE\\_2021\\_Gaztelera\\_H\\_Azkena.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/elebide_servicios/es_edukia/adjuntos/ELEBIDE_2021_Gaztelera_H_Azkena.pdf)

- Euskalgintzaren Kontseilua (2023). Lllaman a movilizarse localmente a favor del euskara y llenar las calles de Bilbao el 4 de noviembre. Euskalgintzaren Kontseilua, 26 de septiembre. <https://kontseilua.eus/noticias/llaman-a-movilizar-se-localmente-a-favor-del-euskara-y-llenar-las-calles-de-bilbao-el-4-de-noviembre/>
- Gobierno de Navarra, Gobierno Vasco & Office Public de la Langue Basque (2017). *VI Encuesta Sociolingüística, Comunidad Foral de Navarra*. <https://www.euskabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/2016%20VI%20INK%20SOZLG%20-%20NAFARROA%20gaz.pdf>
- Gobierno Vasco (2021). *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco 2021*.
- Gobierno Vasco (2023a). El Gobierno vasco critica la judicialización permanente del euskera y reclama respeto al autogobierno vasco. *Euzkadi*, 16 de julio. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2023/el-gobierno-vasco-critica-judicializacion-permanente-del-euskera-y-reclama-respeto-al-autogobierno-vasco/>
- Gobierno Vasco (2023b). El Gobierno vasco recurre una nueva sentencia contra el euskera en las bolsas de secretario e interventores locales. *Euzkadi*, 13 de julio. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2023/el-gobierno-vasco-recurre-nueva-sentencia-euskera-bolsas-secretario-e-interventores-locales/>
- Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra & Office Public de la Langue Basque (2023). *VII Encuesta Sociolingüística 2021, Comunidad Autónoma de Euskadi. Informe Resumen*. [https://bideoak2.euskadi.eus/2023/03/20/news\\_84431/VII\\_ENCUESTA\\_SOCIOLING%20C3%29C%20C3%28DSTICA\\_resumen.pdf](https://bideoak2.euskadi.eus/2023/03/20/news_84431/VII_ENCUESTA_SOCIOLING%20C3%29C%20C3%28DSTICA_resumen.pdf)
- Heilbron, Johan (2018). Sociogenèse de la théorie sociologique de Pierre Bourdieu. *Zilsel*, 1(3), 105–135.
- Hizkuntz Eskubideen Behatokia (2022). Hizkuntza Eskubideen egoera 2021. *Hizkuntz Eskubideen Behatokia*, 25 de marzo. <https://behatokia.eus/eu/txostenak/hizkuntza-eskubideen-egoera-2021/>
- Iraola, Arantxa, & Martin, Xabier (2023). Euskara ‘sustatzen’ jarraitzeko asmoa azalduko dute UEMAKo udalek. *Berria*, 18 de octubre. <https://www.berria.eus/albisteak/234085/euskara-laquosustatzenraquo-jarraitzeko-asmoa-azalduko-dute-uemako-udalek.htm>
- Labov, William (1976). *Sociolinguistique*. París: Les Éditions de Minuit.

- Lafont, Robert (1997). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. París: L'Harmattan.
- Lanero Táboas, Mónica (1995). Proyectos falangistas y política judicial (1937–1952): dos modelos de organización judicial del nuevo Estado. *Investigaciones Históricas*, 15, 353–372.
- Lanero Táboas, Mónica (2015). La inacabable posguerra: depuración de funcionarios en los años cincuenta. El caso de los jueces y fiscales. *Letra Internacional*, 121, 83–103.
- Lorenzo Rubio, César (2020). La máquina represiva: la tortura en el franquismo. En Pedro Oliver Olmo (Ed.), *La tortura en la España contemporánea* (pp. 131–198). Madrid: Catarata.
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1974). *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*. París: Larousse.
- Marquesán Millán, Cándido (2021). La justicia española nunca se depuró tras el franquismo. *Nueva Tribuna*, 4 de noviembre. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/implicacion-justicia-ordinaria-represion-franquista/20211104102351192413.html>
- Onda Vasca (2023). Los ayuntamientos plantan cara a la ofensiva judicial al euskera. *Onda Vasca*, 19 de octubre. <https://www.ondavasca.com/el-tsjpv-vuelve-a-resolver-contra-el-decreto-de-normalizacion-del-euskera/>
- Parlamento Vasco (2023). *Euskera. Situación jurídica*. [http://www1.euskadi.net/euskara\\_lingua/PDF/Euskadi/Gaztela/eu\\_cs\\_1e.pdf](http://www1.euskadi.net/euskara_lingua/PDF/Euskadi/Gaztela/eu_cs_1e.pdf)
- Pérez Agote, Alfonso (2003). Sociología histórica del nacional-catolicismo español. *Historia Contemporánea*, 26, 207–237.
- Porres, Juan (1992). *Política y derecho: los derechos históricos vascos*. Oñate: Instituto Vasco de Administración Pública.
- Rivera, Antonio (2022). *Historia de las derechas en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Segovia, Mikel (2023). ‘Euskarafobia’: la campaña contra los jueces por cuestionar la exigencia lingüística. *El Independiente*, 18 de octubre. <https://www.elindependiente.com/espana/2023/10/18/euskarafobia-la-campana-contra-los-jueces-por-cuestionar-la-exigencia-linguistica/>

- Silva, Emilio, & Esteban, Asunción (2012). *La mémoire des oubliés. La répression franquiste passée sous silence*. Lieja: Territoires de la Mémoire.
- Urrutia, Iñigo (2021). ¿Nuevos paradigmas en la interpretación jurídica de la doble oficialidad lingüística? *Revista Vasca de Administración Pública*, 121, 171–220.
- Urrutia, Iñigo (2022). Administración de Justicia, doble oficialidad lingüística y derecho fundamental a la tutela judicial efectiva. *Revista d'estudis autonòmics i federals*, 35, 283–342.
- Urteaga, Eguzki (2022). L'évaluation du système scolaire basque en matière d'apprentissage de la langue basque. *Lengas*, 92. <https://journals.openedition.org/lengas/6481>
- Urteaga, Eguzki (2023). Les atteintes aux droits linguistiques des Bascophones. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1(22), 111–130.
- Urteaga, Eguzki (2024). *Études de sociolinguistique au Pays Basque*. París: L'Harmattan.
- Vázquez, Miriam (2023). El PNV denuncia que las sentencias contra el euskera vulneran el autogobierno y el consenso político. *Onda Vasca*, 21 de octubre. <https://www.ondavasca.com/el-pnv-denuncia-que-las-sentencias-contr-el-euskera-vulneran-el-autogobierno-y-el-consenso-politico/>

# **Análisis de necesidades para la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras en México**

Needs analysis regarding online training of foreign-language teachers in Mexico

Julio César Valerdi Zárate  
Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lenguas,  
Lingüística y Traducción  
julio.valerdi@enallt.unam.mx



Fecha de recepción: 31 de mayo del 2024  
Fecha de aceptación: 17 de septiembre del 2024  
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1112

### Resumen

La evolución del uso educativo de las TIC y las dinámicas pospandémicas de estudio y trabajo han agudizado la necesidad de desarrollar procesos educativos en línea y a distancia. La formación de profesores de lenguas extranjeras no es la excepción, como lo refleja el contexto de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) ante la creciente demanda por parte de personas con necesidades formativas que esta escuela no puede satisfacer y que no parecen abordarse en otras instituciones. En función de lo anterior, se realizó un análisis de necesidades de la actual oferta de formación y actualización en línea de profesores de alemán, francés e inglés en México. Los resultados revelan limitaciones de naturaleza económica, geográfica, institucional, formativa y lingüística que obstaculizan el acceso a formación y actualización docente de profesores de diferentes puntos del territorio nacional. El conocimiento de dichas limitaciones puede informar la toma de decisiones para desarrollar nuevas propuestas de formación docente en línea en diversos contextos.

**Palabras clave:** Análisis de necesidades; diseño instruccional; modelo ADDIE; formación para la enseñanza de alemán, francés e inglés en México; curso de formación de profesores de lenguas-culturas

### Abstract

The evolution of educational communication technologies and post-pandemic learning and working dynamics have highlighted the need to develop remote online educational programs. The field of language-teacher training is no exception, as reflected by the context of the National School of Languages, Linguistics and Translation (ENALLT) through the growing demand for training by individuals with training needs that the school cannot meet and which are apparently also not addressed by other institutions in Mexico. In consequence, this paper carried out a needs analysis of the online training and updating programs currently available in Mexico for teachers of English, French and German as foreign languages. This analysis revealed economic, geographic, institutional, training, and linguistic limitations that prevent access to training and updating tools to many teachers from different regions of the country. Knowing these limitations can support decision-making in the development of new online teacher-training proposals under various contexts in Mexico.

**Keywords:** needs analysis; instructional design; ADDIE model; German, French, and English teacher's training in Mexico; languages-cultures teacher's training course

## 1. Introducción\*

La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) se ha posicionado como un importante referente en la formación y actualización de profesores de lenguas extranjeras a través del Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas (CFPLC). Por medio de este curso, ha sido posible la formación de profesores de diversos perfiles académicos y profesionales involucrados en procesos de enseñanza de lenguas como inglés, francés, alemán, japonés, ruso, chino, griego moderno y náhuatl, con necesidades e intereses distintos al del nivel de especialización de una licenciatura en enseñanza de lenguas. La integración de estas lenguas en los programas formativos del CFPLC ha sido posible gracias al prestigio que sus resultados han construido con base en una instrucción teórica y metodológicamente informada, actualizada y pertinente en el contexto de la sociedad que lo rodea.

A pesar del historial de logros que precede al CFPLC, en años recientes se ha presentado un nuevo tipo de demanda ante la cual la ENALLT no ha podido dar respuesta; la creciente recepción de solicitudes de formación y actualización por parte de profesores y aspirantes a profesores de alemán, francés e inglés desde ubicaciones distantes de Ciudad Universitaria y de la Ciudad de México, que expresan la necesidad de recibir instrucción sin visitar las instalaciones de la ENALLT. Varios factores pueden estar detrás de lo anterior. Entre ellos, la influencia de la cada vez mayor accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que ha introducido nuevas dinámicas educativas, laborales y de movilidad en las sociedades contemporáneas. Aunado a lo anterior,

\* Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio registrado como VAZJ-210127. Agradezco a la Dra. Claudia García Llampallas, la Mtra. Elsa María Esther López del Hierro, la Dra. Sabine Regina Pflieger Biering, el Mtro. Víctor Louis Martínez de Badereau y la Lic. Yunué Pliego Jiménez por su valiosa colaboración en la recopilación de datos sobre oferta de formación docente en línea.

cabe señalar la inminente necesidad de generar espacios alternativos a la instrucción presencial impuesta por la reciente experiencia de confinamiento a causa del COVID-19 en México y el mundo.

Es necesario asimismo listar el alcance de la labor educativa de la UNAM en otras entidades federativas como un factor en la aparición y persistencia de la demanda de formación docente desde ubicaciones remotas. Según los resultados del reporte de investigación del proyecto *Calidad de la formación en línea en la ENALLT: diagnóstico* (Gilbón, Mallén, Martínez & Ortiz, 2019), 30% de los participantes que cursaron el Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia entre los años 2010 y 2018 provienen de ubicaciones geográficas distintas a la Ciudad de México. Además de que la experiencia de estos participantes pudo haber sentado precedentes significativos, hay que observar que 66% de ellos, que residen en la Ciudad de México y el Estado de México, decidió cursar programas en línea porque estar en la zona metropolitana no representa ya una garantía de acceso a formación y actualización en la UNAM con tiempos de traslado accesibles.

Por último, vale la pena observar que, en el ámbito de la formación docente, se tiene registro de procesos de admisión de la línea del CFPLC ofrecida por medio del Sistema Universidad Abierta (SUA) en los que candidatos que residen en la CDMX desisten de continuar con su ingreso al ser informados de que no se trata de un programa de instrucción a distancia. Ante todo lo anterior, y al considerar que la formación docente de la UNAM no es la única opción disponible en la capital ni en sus alrededores, surgen interrogantes sobre cuáles podrían ser las causas por la que aspirantes a formación docente, locales y foráneos, persisten en su búsqueda de instrucción por parte de la ENALLT y no se inclinan por otras opciones, ya sea en modalidad presencial o remota.

Con base en dicho escenario, el objetivo de este trabajo es desarrollar un análisis de necesidades para explorar las características de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible para profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés en México. Mediante un enfoque de análisis de necesidades

informal, se identificaron restricciones clave que dificultan el acceso a formación y actualización docente de calidad, aun cuando se trata de programas en línea. Este análisis es el primer paso de un proceso de diseño instruccional que se ha planteado en la ENALLT a fin de crear un plan de estudios en línea y a distancia para la formación y actualización de profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés como lengua extranjera. Los hallazgos habrán de considerarse durante los procesos posteriores del diseño del plan de estudios para responder oportunamente a las exigencias impuestas por el panorama actual. Además, estos resultados son potenciales fuentes de información útil para el diseño de formación de profesores de lenguas en contextos mexicanos distintos al de la ENALLT.

Los siguientes apartados dan cuenta de las diferentes etapas de desarrollo de este análisis de necesidades, iniciando con un panorama general que distintas investigaciones han trazado sobre la formación de profesores de lenguas en México. Posteriormente, se abordan los procedimientos metodológicos con los que se dio forma al análisis de necesidades. Finalmente, se describen los hallazgos del estudio, seguidos de una discusión sobre sus implicaciones para el diseño del plan de estudios que se busca crear en la ENALLT.

## **2. Marco teórico**

### *2.1. Consideraciones generales sobre la formación de profesores de lenguas en México*

La constante solicitud de ingreso al CFPLC por parte de personas de dentro y fuera de la Ciudad de México es uno de los aspectos contextuales más llamativos de este trabajo. La recurrente recepción de solicitudes en este curso sugiere una posible carencia de oportunidades de formación y actualización distintas a las de una licenciatura en diferentes puntos del territorio nacional, o bien, que la oferta disponible posee características que limitan las oportunidades de ingreso de profesores y futuros docentes. Debido a lo

anterior, un primer paso fundamental para la exploración de este problema es una revisión bibliográfica que permita el acceso a un panorama general de la oferta de formación de profesores actualmente disponible en México. Al respecto, la bibliografía disponible (que no es particularmente abundante) sugiere la presencia de al menos cinco problemáticas recurrentes: la abundancia de profesores de lengua extranjera (LE)<sup>1</sup> sin preparación universitaria especializada, el rol de editoriales privadas como proveedoras de formación y actualización docente, condiciones salariales desfavorables para profesores activos, la insuficiencia de materiales didácticos y niveles restrictivos de dominio de la LE de trabajo.<sup>2</sup> Cabe mencionar que la exploración de estas problemáticas se ha centrado históricamente en el ámbito de la enseñanza de inglés. No obstante, como se verá en los resultados, las condiciones que este ámbito refleja son susceptibles de ser extendidas al entorno de otras lenguas de alta demanda, como alemán y francés.

La abundancia de profesores de lengua sin preparación docente formal, que es una de las principales razones de ser de cursos como el CFPLC de la ENALLT, es perfilada por la bibliografía como un factor significativo en la necesidad de continuar formando docentes de LE. Al abordar las problemáticas alrededor de la enseñanza de inglés en escuelas públicas de distintos estados del

<sup>1</sup> En este trabajo se emplea el término *lengua extranjera* para referirse a una lengua distinta a la lengua materna de los candidatos a profesor y que tampoco es la lengua local del país en el que residen (Arjonilla Sampedro, Atienza Cerezo, Castro Carrillo, Cortés Moreno, González Argüello, Inglés Figueroa, Iruela Guerrero, Lahuerta Galán, López Ferrero, Montmany Molina, Pueyo Villa, Puig Soler, Sánchez Quintana, Torner Castells, Vañó Aymat, Wesenaar & Martín Peris, 2008).

<sup>2</sup> En este escrito se usa el término *LE de trabajo* para hacer referencia a la lengua extranjera que los profesores o aspirantes a profesor enseñan o aspiran enseñar. No debe confundirse con el concepto de *lengua* empleado según el régimen lingüístico de las instituciones para su funcionamiento interno que registra el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (Real Academia Española, 2023).

país, Ramírez Romero, Pamplón Irigoyen y Cota Grijalva (2012) encontraron que una importante proporción de profesores actúan como docentes de inglés sin contar con la formación ni la experiencia requeridas por los programas de estudio indicados para sus centros de trabajo. En relación con lo anterior, al estudiar a una población docente activa en el marco del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) gestionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), Reyes, Garduño y Chuc (2014) identificaron que ninguno de los profesores contaba con el grado de licenciatura, por lo que las credenciales de algunos de ellos como docentes se limitaban a estudios como profesor asociado en inglés, licenciaturas truncas o en progreso, o certificaciones de empresas privadas como el Teaching Knowledge Test (TKT).<sup>3</sup> Estos trabajos ponen de manifiesto que hasta hace al menos diez años existía todavía una población docente compuesta en buena medida por personas que, a pesar de contar con herramientas didácticas limitadas, se encontraban activas y con la necesidad de resolver problemas de enseñanza frente a grupo.

Aunado al escenario arriba planteado, Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Martínez (2023) han identificado la intervención de editoriales privadas como una potencial limitante en la actualización de profesores activos. De acuerdo con estos autores, las editoriales que venden sus materiales a escuelas públicas y privadas suelen fungir como las únicas entidades que brindan capacitación a los usuarios de sus libros de texto, lo cual, no obstante, representa un obstáculo para el desarrollo de los docentes por limitarse a la aplicación específica de los libros y componentes que ellas diseñan y promocionan. Según la interpretación de los mismos investigadores, además de limitar los horizontes formativos de los docentes, lo anterior impone una reinterpretación de materiales

<sup>3</sup> El Teaching Knowledge Test es una serie de certificaciones de reconocimiento internacional empleada para acreditar conocimientos sobre la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Puede ser tomado por profesores noveles o con experiencia (Cambridge University Press and Assessment, 2024a).

didácticos diseñados para contextos de aprendizaje generalmente distintos a aquellos donde se busca su aplicación.

Las condiciones salariales de la vasta mayoría de los profesores considerados en las investigaciones de Ramírez Romero *et al.* (2012) y Reyes *et al.* (2014) reflejan limitaciones que dificultan el acceso a formación y actualización docente. Estos investigadores han reportado escenarios frecuentes de profesores que deben impartir clase a varios grupos de estudiantes a cambio de salarios bajos, con lo que la posibilidad de tomar cursos de actualización se complica por falta de recursos económicos, espaciales y temporales. Este factor también lo identifican Olivos, Voisin y Fernández (2015), quienes resaltan la exigencia de que docentes de francés cuenten con amplia experiencia en diversos contextos de enseñanza para poder ser contratados aun cuando tengan el grado de licenciatura. Según lo reportado por estos investigadores, los potenciales empleadores de profesores de francés exigen un bagaje profesional que no están dispuestos a ofrecer ellos mismos a profesores noveles. Con todo esto, las condiciones salariales y la carencia de oportunidades laborales se perfilan como factores en la necesidad de actualización docente accesible y enfocada en la resolución de problemas en contextos variados.

En el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), Amador Pliego y Pluvinet (2021) exploraron las principales necesidades formativas de profesores de ocho estados del país. Los resultados de la encuesta que aplicaron dan cuenta de una marcada impresión de inexistencia de programas de formación y actualización al alcance de los profesores encuestados activos en universidades públicas y privadas, así como en escuelas primarias y secundarias, principalmente. Como parte de esta inquietud, los profesores expresaron requerir de manera especial conocimientos y habilidades para el diseño de secuencias didácticas, lo cual conlleva la gestión de materiales. Se trata de un punto en común con los hallazgos de Ramírez Romero *et al.* (2012) y Reyes *et al.* (2014), quienes identificaron la escasez de materiales como un obstáculo importante en entornos de enseñanza de inglés en educación bá-

sica. Esta escasez se ve agudizada por la imposición de libros de texto basados en recursos contextualmente distantes a la realidad de diferentes partes de México y sus aprendientes. A la luz de estos hallazgos, la formación de profesores a partir de consideraciones prácticas y contextualmente diversas se perfila como una necesidad vigente en nuestro país.

El requisito de contar con un dominio avanzado de la lengua de trabajo es un aspecto particularmente polémico de la formación de profesores. Por un lado, trabajos como el de Fierro, Román y Martínez (2021) han hallado evidencia de que una de las principales razones de la amplia presencia de profesores activos sin preparación profesional es la prioridad que los empleadores suelen dar a la contratación de personas con alto dominio de la LE y un acento similar al de un hablante nativo por encima de personas académicamente entrenadas. Al respecto, Martínez (2023) encontró una vigencia importante del ideal del hablante nativo como el mejor profesor de una LE. Uno de los efectos de este tipo de consideraciones es que la formación o actualización docente disponible exige niveles de dominio distintos a los de la realidad de muchas aulas en nuestro país, muchas veces de la mano de la expectativa de que esto será posible en docentes con estudios universitarios. Reyes *et al.* (2014), por ejemplo, dan cuenta del impacto negativo de lo anterior en el ámbito de la formación docente en inglés; el acceso a un puesto de trabajo como parte del PNIEB y la actualización que ello conlleva tiene como requisito “un nivel mínimo de [First Certificate of English] FCE,<sup>4</sup> preferentemente [Certificate of Advanced English] CAE<sup>5</sup> y para la parte de docencia, el [Teaching

<sup>4</sup> Actualmente conocido como B2 First, este es un examen de certificación de carácter internacional empleado para acreditar que se cuenta con las habilidades lingüísticas necesarias para vivir, estudiar o trabajar de forma independiente en un país de habla inglesa (Cambridge University Press and Assessment, 2024b).

<sup>5</sup> Actualmente conocido como C1 Advanced, este es un examen de certificación de carácter internacional empleado para acreditar que se cuenta con conocimientos profundos y habilidades avanzadas en inglés requeridos por emplea-

Knowledge Test] TKT de Cambridge. Además, el aspirante debe contar con un grado de licenciatura” (96). Esto representa un doble problema: los docentes del estudio de Reyes *et al.* (2014) no cuentan con el nivel de dominio ni la formación requeridos por el PNIEB, pero se encontraban activos frente a grupo y, debido a esas mismas limitaciones, sin posibilidades de acceder a la actualización docente del programa.

Los hallazgos de los investigadores arriba citados ponen en perfil problemáticas que podrían explicar en cierta medida las persistentes solicitudes de formación a distancia que recibe el CFPLC de la ENALLT. Por un lado, según los datos de dichos trabajos, el acceso a oportunidades de formación se ve usualmente obstaculizado por la falta de recursos monetarios y temporales. Por otra parte, las exigencias de dominio de la LE que los limitados espacios de formación parecen tener están más allá del alcance de una importante población de docentes activos, y aquellos que cumplen con este requisito son quizá en una gran proporción personas sin preparación profesionalizante. Finalmente, la conjunción de todos estos factores, sumada a la potencial restricción de uso de libros de texto ofrecidos por ciertas editoriales privadas, parece agudizar la necesidad de adquirir competencias alrededor de la selección y adaptación de materiales según los diversos contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras en México. El escenario que se presenta sugiere que es especialmente pertinente explorar vías de formación y actualización docente para personas que, por diversas razones, no pueden estudiar una licenciatura en enseñanza de lenguas, pero que sí tienen presencia en un aula de LE y, por lo tanto, requieren de herramientas para la solución de problemas de enseñanza en contextos diversos.

---

dores, instituciones educativas y agencias gubernamentales de países de habla inglesa y entornos internacionales (Cambridge University Press and Assessment, 2024c).

## 2.2. El diseño instruccional bajo el modelo ADDIE

Un proyecto de diseño instruccional para formación de profesores en línea y a distancia, como el que dio inicio en la ENALLT a partir de la problemática antes descrita, requiere de un enfoque que considere, en primer lugar, un amplio conocimiento del contexto en el que se busca incidir, seguido de etapas de trabajo flexibles y congruentes con dicho conocimiento. El modelo ADDIE (Belloch, s. f.; Brown & Green, 2016), cuyas siglas en inglés hacen referencia a sus diferentes etapas (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), presenta características afines a los objetivos del proyecto que enmarca al análisis de necesidades de este trabajo.

El modelo fue desarrollado en el Centro de Tecnologías de la Educación de la Universidad Estatal de Florida (Branson, Rayner, Cox, Furman, King & Hannum, 1975). Se trata de un enfoque de diseño instruccional basado en los procesos de análisis de necesidades de aprendizaje en contexto, el diseño de un sistema instruccional secuenciado, el desarrollo de materiales y contenidos para el sistema de impartición, la implementación del sistema y la evaluación de todos los procesos y resultados involucrados (Brown & Green, 2016). Este enfoque tiene la principal característica de ser iterativo, lo cual significa que el diseñador instruccional puede volver atrás a cualquiera de sus etapas como resultado de la evaluación formativa involucrada en la implementación de la instrucción que se diseña (Shakeel, Al Mamun & Haolader, 2023). Lo anterior agrega valor instruccional al rol de los resultados de cada etapa como punto de partida para los procesos de la siguiente.

La etapa de análisis consiste en la identificación de las necesidades instruccionales que es preciso atender. Como parte de esto, vale la pena retomar la sugerencia de Tejada & Navío (2004) de basar un análisis de necesidades en fuentes de información diversas, en línea con la sugerencia de Richards (2001) acerca de la aplicación de un enfoque triangular. Estas observaciones son consistentes con la propuesta de Chang y Jafre (2024) de desarrollar

un análisis del objeto de instrucción, un análisis de contenidos, así como un análisis de entornos de instrucción.

La etapa de diseño corresponde al establecimiento de objetivos formativos, la selección de contenidos, la delimitación de estrategias de instrucción y la definición de medios de evaluación. En otros términos, esta etapa corresponde al diseño programático del sistema de instrucción que se tiene como meta. Esto es seguido por la etapa de desarrollo, o creación puntual de los recursos necesarios para llevar a cabo la formación de acuerdo con el medio que será empleado para brindar instrucción. Los recursos deben ser diversos en sus formatos para lograr afinidad con una orientación tecnoinstruccional (Coll, 2008, citado en Belloch, s. f.): textos escritos, libros electrónicos, videos, páginas web, tutoriales, etc. Esto involucra necesariamente el desarrollo del espacio, en este caso digital, en el que tendrá lugar el sistema instruccional secuenciado. En palabras de Shakeel *et al.* (2023), en esta etapa deben cobrar vida los componentes proyectados en la etapa de diseño.

La etapa de implementación se dedica a la puesta en marcha del sistema instruccional que se ha diseñado. Esto representa un acceso real al espacio instruccional y sus recursos por parte de alumnos con la finalidad de lograr los aprendizajes deseados. Esta etapa se encuentra íntimamente relacionada con la de evaluación, pues durante la implementación del diseño tiene lugar la valoración de la efectividad de sus diferentes componentes y resultados. Debido a lo anterior, es frecuente hablar de evaluación formativa y sumativa como parte de esta etapa (Shakeel *et al.*, 2023; Chang & Jafre, 2024): la primera se centra en valoraciones continuas y al cierre de cada unidad instruccional y la segunda en una valoración global del sistema instruccional. En el marco del modelo ADDIE, ambos tipos de evaluación permiten al equipo de diseñadores instruccionales volver atrás a cualquier unidad instruccional o etapa de desarrollo para adecuar aspectos que lo requieran.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo se enfoca en la etapa de análisis de necesidades. El apartado siguiente está de-

dicado a la descripción de los procesos metodológicos que fueron desarrollados para realizar dicho análisis.

### 3. Metodología

El objetivo de esta investigación es ejecutar la primera etapa del modelo ADDIE: un análisis de necesidades como primer proceso en el diseño de un sistema instruccional en línea y a distancia de formación y actualización de profesores de alemán, francés e inglés como LE. El proceso se enfocó en el estudio de las propiedades de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible para profesores y aspirantes a profesor de alemán, francés e inglés en México. El análisis responde a la importancia central de identificar “el tipo de cambio que se requiere y las variables que rodean dicho cambio. Estas variables incluyen el cambio que necesita ocurrir, quién desea dicho cambio y en qué entorno debería ocurrir” (Brown & Green, 2016: 44).

En el marco de este trabajo, las características ideales del análisis de necesidades son especiales y corresponden a lo que Brown y Green (2016) denominan un análisis de necesidades informal. Esta clase de análisis es requerida en situaciones en las que el diseñador de planes de estudio explora un entorno en el que las partes interesadas ya cuentan con una idea clara del problema que enfrenta y las posibles razones del mismo. No se requiere de un análisis formal “porque la información que ello produciría ya existe y realizarlo representaría un desperdicio de recursos [...] el diseñador iniciaría por comprender qué información ya ha sido reunida [...] y determinar qué datos adicionales se requieren” (p. 46).

Dado que el equipo de trabajo contaba ya con un conocimiento sólido del entorno de desarrollo de este proyecto, no se emplearon instrumentos tales como formatos de observación o entrevistas estructuradas, sino interacciones y exploraciones que confirmaron lo que ya se conocía respecto a la formación de profesores en la UNAM y en entornos externos a esta. Para realizar un análisis de necesidades adecuado a las circunstancias, se consideró el princi-

pio advertido por investigadores como Tejada y Navío (2004) sobre la importancia de un proceso de consulta de diferentes fuentes de información colectivas o individuales, así como la consideración cualitativa y cuantitativa de las observaciones resultantes. Se optó por la adopción del enfoque triangular sugerido por Richards (2001), que implica la recolección de información sobre las necesidades que requieren ser atendidas de al menos tres fuentes distintas. Idealmente, una de estas fuentes debe corresponder a actores humanos del contexto que se busca analizar. En este trabajo, se tomaron en cuenta cuatro fuentes de datos para el análisis de necesidades: el Sistema de Registro de Aspirantes del CFPLC, tanto en su modalidad escolarizada como en la de Sistema Universidad Abierta (SUA); las valoraciones empíricas de una académica del CFPLC, instructora activa y responsable de procesos de admisión a la modalidad SUA; el plan de estudios de la modalidad escolarizada del CFPLC, y la oferta de formación en línea de profesores de lenguas externa a la UNAM. En este escrito, se reportan los procesos y hallazgos de todas las fuentes, excepto la del plan de estudios del CFPLC, cuyos resultados serán más significativos para comunicaciones sobre las etapas de diseño e implementación del diplomado en línea al que se dirige el proyecto.

### 3.1. *Sistema de Registro de Aspirantes del CFPLC*

La primera fuente se exploró mediante el análisis de incidencias de solicitudes y procesos de admisión incompletos de los últimos siete años. Se procedió a identificar, en primera instancia, los casos de aspirantes al CFPLC que cubrieron los requisitos de aprobar un examen de admisión centrado en el dominio de la lengua de estudio de su interés en el programa y de ser entrevistados por un comité de admisión con la finalidad de valorar sus intereses y aptitudes, pero no continuaron con otras etapas del proceso de admisión. En segundo lugar, se identificó cuáles de esos casos corresponden a aspirantes que citaron entre sus necesidades cursar un programa

de formación en línea o a distancia que les brinde flexibilidad en horarios y espacios/tiempos de traslado.

### 3.2. Valoraciones empíricas

Las valoraciones empíricas de la profesora del CFPLC SUA fueron exploradas por medio del registro de intercambios narrativos que tuvieron lugar durante reuniones de trabajo no estructuradas como entrevistas. Estas experiencias y valoraciones se consideran datos relevantes por la participación directa de la académica en los procesos de admisión del programa. Además, se parte de observaciones de investigadores como Cortazzi (2007) sobre el creciente reconocimiento de los intercambios narrativos como elementos útiles a la exploración de contextos particulares; en el marco de contextos profesionales u ocupacionales, prestar atención a las voces reflejadas en narraciones le brinda importancia a compartir el significado de las experiencias de individuos menos escuchados que otros con aquellos en posición de tomar decisiones respecto a las mismas. En este trabajo, se extiende dicha relevancia a los contextos educativos siguiendo a Bruner (1990). Además, Cortazzi observa una utilidad especial de los datos narrativos para fines de análisis y atención de necesidades:

[Algunas] narrativas no sólo tienen la función de comunicar noticias o información. Algunas tendrán las funciones de resolver problemas al hacer posible que su audiencia [...] diagnostique un problema o aclare una situación [...] deberían ser, en principio, fáciles de obtener, ya sea que se les estimule en entrevistas de investigación o en conversaciones, que sean comunicadas incidentalmente a investigadores u otros como parte de alguna otra actividad, que sean escuchadas en observaciones de participantes o leídas en otros discursos (Cortazzi, 2007: 387–388).

### 3.3. *Oferta de formación docente externa a la UNAM*

Finalmente, la exploración de la oferta de formación de profesores por parte de entidades externas a la UNAM se basó en la relevancia de considerar, además del contexto institucional, las características del contexto general (Tejada & Navío, 2004), integrando necesidades sociales con base en la valoración de déficits respecto al objetivo de este proyecto. La exploración consistió en la búsqueda en línea generalizada de programas de formación docente para las lenguas alemana, francesa e inglesa. La búsqueda se realizó en español y en las lenguas extranjeras en cuestión con la finalidad de identificar tantas opciones como resultara posible de la manera en que lo haría un potencial usuario interesado en inscribirse a algún programa. Además, emplear las diferentes lenguas hizo posible identificar programas ofrecidos desde el extranjero en los que es posible participar desde México. Para poder establecer observaciones relevantes con respecto a la oferta que este proyecto busca realizar, fueron registrados los datos disponibles de los diferentes programas encontrados alrededor de los siguientes rubros: tipo de institución, tipo de acreditación (constancia, diploma, certificado, título), tipo de programa (curso, diplomado, licenciatura, etc.), duración, público meta, nivel requerido de L2 y costo.

## 4. Resultados

### 4.1. *Registro de aspirantes del CFPLC escolarizado y SUA*

La exploración de los casos de desistimiento de aspirantes durante el proceso de admisión permitió apreciar que la oferta de formación docente en línea se perfila como una necesidad de carácter práctico. Como se muestra en el Cuadro 1, las incidencias de abandono del proceso tuvieron ocurrencias cada vez más frecuentes en los casos de las áreas de francés e inglés; mientras en francés se vio duplicado el número de procesos trancos entre 2014 y 2016 con respecto a los periodos de 2017 a 2020, en inglés las inciden-

cias aumentaron a más del doble. Los datos del área de alemán son más discretos a causa de la menor demanda de formación en comparación con las otras dos áreas. No obstante, las incidencias de procesos truncos se mantienen de manera regular, incluso tomando en cuenta el periodo 2018–2019, cuando ninguno de los candidatos aprobó el examen de admisión y no pudo continuar al paso de la entrevista con el comité de admisión.

CUADRO 1. Número de candidatos que desistieron de ingresar al CFPLC escolarizado y SUA entre 2014 y 2021 agrupados por lengua

Lengua	Periodo del proceso de admisión							
	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Alemán*	6	2	4	2	4	0	4	3
Francés	4	2	3	3	7	6	6	2
Inglés	7	5	9	10	23	20	22	9

\*El programa de alemán es impartido únicamente en modalidad escolarizada

El número de aspirantes que abandonaron el proceso de admisión al CFPLC ha tenido un impacto significativo en el alcance de la formación ofrecida por el curso y por cualquier otra oferta disponible que requiera presencialidad. El Cuadro 2 muestra el número de aspirantes que completaron exitosamente el proceso de admisión al curso en los mismos periodos abarcados por el Cuadro 1. En total, los aspirantes que desistieron en el área de alemán suman 25, mientras que los admitidos suman 26. La relación para las áreas de francés e inglés es de 33 procesos truncos contra 58 admisiones y 105 procesos truncos contra 145 admisiones, respectivamente. Si se toma en cuenta estos datos, el tamaño potencial de las generaciones de docentes formados por el CFPLC se redujo de manera importante: 49% en alemán, 36% en francés y 42% en inglés.

Aunque los aspirantes que abandonaron el proceso de admisión en las tres áreas no mencionaron explícitamente la posibilidad de dejar el proceso si el curso no era impartido en línea, sí mencionaron de manera marcada características del programa que representarían obstáculos para ellos en caso de inscribirse. Una de

CUADRO 2. Número de candidatos aceptados en el CFPLC escolarizado y SUA entre 2014 y 2021

Lengua	Generación							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Alemán	6	0	3	6	6	0	0	5
Francés	7	6	9	5	11	6	4	10
Inglés	19	16	23	16	24	19	12	16

esas características son los horarios de impartición. Puesto que se trata de un programa presencial, varios de los aspirantes contemplados en el Cuadro 1 hallaron complicado asistir puntualmente a todas las sesiones a causa de sus empleos o estudios, cuyos horarios coincidían o eran cercanos a los del CFPLC. Íntimamente relacionado con lo anterior, se encuentra el tema de las distancias y el sitio de impartición del curso. En reiteradas ocasiones, los candidatos que desistieron de ingresar al CFPLC refirieron la dificultad de trasladarse desde sus lugares de residencia, trabajo o estudio a las instalaciones de la ENALLT. Incluso hay casos de aspirantes que radican fuera de la Ciudad de México y que mencionaron la posibilidad de viajar periódicamente los días de clase del curso desde otras ciudades. Lo anterior, claramente, habría representado dificultades de tiempo, espacio y recursos para los aspirantes en caso de ingresar al curso, más aún tomando en cuenta que los esfuerzos para viajar y asistir a las clases tendría que extenderse permanentemente a lo largo del año de duración del programa.

#### 4.2. Valoraciones empíricas

Los intercambios que tuvieron lugar con la académica, instructora y responsable de admisión del CFPLC SUA complementan significativamente los datos descritos en el apartado anterior. De acuerdo con los comentarios de la profesora, son recurrentes los casos en los que aspirantes al curso expresan haber “entendido que se trataba de un curso a distancia”. Al serles aclarado que la modalidad SUA implica participación en sesiones presenciales periódicas, di-

chos aspirantes desisten de continuar con el proceso de admisión. Independientemente de la clara confusión de una oferta formativa en modalidad abierta con instrucción a distancia, el factor determinante para que tales aspirantes no continúen con su ingreso al curso es el interés absoluto en cursar un programa que les brinde libertad de decisión sobre el tiempo que le dedican a sus estudios y les evite la necesidad de trasladarse a Ciudad Universitaria.

En estrecha relación con las observaciones anteriores, se encuentran también experiencias con aspirantes que, debido a una mínima o nula experiencia docente, cumplen cabalmente el perfil requerido para integrarse al CFPLC, pero no al CFPLC SUA. A pesar de encontrarse en condiciones para integrarse al curso escolarizado, los candidatos en cuestión desestiman la propuesta de inscribirse en el CFPLC debido a la necesidad de tomar clases en la ENALLT entre semana, lo cual se interpone con sus actividades laborales. En estos casos, el factor determinante es la disponibilidad de tiempo de los candidatos sin que medie expectativa alguna de recibir instrucción a distancia.

Finalmente, el escenario de los aspirantes que desisten de tomar el CFPLC a causa de su disponibilidad de tiempo se complementa con aquellos que además enfrentan dificultades relacionadas con la distancia. La académica informante ha comentado que varios de los aspirantes interesados en un curso en línea radican en otros estados de la república, por lo que asistir a las clases del curso es prácticamente imposible. En este punto es importante resaltar que, conscientes del factor distancia, dichos aspirantes buscan la formación ofrecida por la ENALLT a causa del prestigio y la profundidad histórica del CFPLC. Además, vale la pena hacer mención de que, de acuerdo con lo que se ha reportado, entre estos aspirantes hay quienes expresan su interés en mantenerse atentos a la eventual apertura de un curso de formación docente en línea. Esto significa que quienes han desistido de ingresar al CFPLC SUA por razones prácticas de tiempo y distancia representan instancias concretas de individuos en necesidad de contar con una nueva modalidad de instrucción docente en el contexto de la UNAM. El interés de dichos

aspirantes en esperar por una formación en línea de la ENALLT, a pesar de la existencia de otros programas de formación externos a la UNAM, sugiere la expectativa de hallar en esta universidad una oferta con características prácticas, teóricas y administrativas que no se encuentran presentes en otras ofertas.

En resumen, los factores que apuntan hacia la necesidad de ofrecer formación docente en línea a partir de la experiencia en procesos de admisión del CFPLC en modalidad escolarizada y abierta son los siguientes:

- Interés de candidatos en adquirir o mejorar competencias docentes a través de un programa de formación en línea por las características inherentes a dicha modalidad.
- Escasa disponibilidad de tiempo y movilidad de varios candidatos para asistir a los módulos del curso por conflictos con sus horarios, así como lugares de trabajo o estudios actuales.
- Imposibilidad práctica de candidatos que radican fuera de la Ciudad de México para asistir de manera consistente y puntual a clases del curso en Ciudad Universitaria.
- Interés específico por parte de candidatos foráneos en acceder a la formación docente de la ENALLT pese a la distancia de esta respecto a sus lugares de residencia.

Los factores arriba listados componen un escenario en el que cobra relevancia la identificación de características de programas de formación docente externos a la UNAM. Esto adquiere sentido al considerar que, a pesar de que existen alternativas en línea a disposición de quienes no puedan inscribirse al CFPLC, persiste una demanda de información y comentarios que sugieren necesidades de ciertos candidatos que parecen no ser cubiertas por programas externos. El apartado siguiente presenta los hallazgos de la exploración de ofertas de formación docente en línea externas que se llevó a cabo como parte de este proyecto.

### 4.3. Análisis de oferta de formación docente externa a la UNAM

La exploración en línea de opciones de formación disponibles para las áreas de alemán, francés e inglés puso en relieve ofertas formativas impartidas en México y el extranjero. Se encontraron opciones en modalidades diversas que van desde cursos y diplomados hasta certificaciones promovidas como internacionales. También se halló información sobre licenciaturas y maestrías, pero esos datos no se reportan en este escrito debido al nivel de formación y actualización de interés de este proyecto. En este apartado se reportan los hallazgos para alemán, francés e inglés, en ese orden de aparición y con base en los rubros generales de accesibilidad, público meta y duración.

El primer rubro se refiere a la accesibilidad de los programas en función de su ubicación geográfica, el carácter público o privado de las instituciones que los imparten y su costo. El segundo se relaciona con el perfil de ingreso requerido por los programas y, finalmente, el rubro de duración se refiere al tiempo de dedicación que implica cada programa identificado. Si la información sobre alguno de los rubros no está disponible al público, esto se indica en los cuadros como “no disponible”. Además, con la finalidad de evitar cualquier tipo de perjuicio, los nombres de las instituciones responsables de los diferentes programas identificados se mantienen en anonimato y los nombres de los programas aparecen etiquetados como a), b), c), y así sucesivamente.

#### 4.3.1. Oferta de formación docente para alemán

Como se ilustra en los Cuadros 3, 4 y 5, la oferta de formación en línea para profesores de alemán es particularmente escasa. Aunque no se pretende interpretar que los cuadros reflejan el cien por ciento de la oferta disponible, estos sí muestran los resultados de una búsqueda exhaustiva e iterativa en línea de cuatro semanas. De las características de los programas, resalta que todos ellos son

ofrecidos por instituciones privadas, dos de las cuales gestionan los programas desde Alemania.

Además de lo anterior, hay que resaltar que los programas que brindan información sobre sus requisitos de ingreso están diseñados para personas con 4 años de experiencia docente o que cuentan con preparación formal para profesores. Este perfil se complementa con un dominio del alemán entre las bandas B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).<sup>6</sup> Las características generales que se esperan de los candidatos parecen influir en un diseño modular de los programas a corto plazo; todas las ofertas constan de entre 4 y 6 módulos, y la duración máxima de instrucción disponible es de 12 semanas, seguida por una opción de 10 semanas (3.5 horas por semana).

CUADRO 3. Programas de formación de profesores de alemán: accesibilidad

Programa	Entidad	Lugar de gestión	Modalidad	Costo
a)	Privada	Alemania	En línea	No disponible
b)	Privada	México	En línea	\$4,200 por módulo
c)	Privada	México	En línea	€590 (\$14,300)
d)	Privada	México	En línea	€295 (\$7,145) por módulo
e)	Privada	Alemania	En línea	€1,547 (\$37,450)

<sup>6</sup> A través del MCER, el Consejo de Europa organiza el dominio de lenguas como alemán, francés e inglés de acuerdo con los niveles o bandas A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las bandas marcadas con la letra A designan a usuarios básicos, mientras que B hace referencia a usuarios independientes y C a usuarios competentes. Según el Consejo de Europa, las seis bandas pueden ser subdivididas en categorías más específicas de acuerdo con las necesidades de contextos locales. Así, en ciertos contextos, se suele indicar con + (p. ej. B1+) cuando un usuario se encuentra en una categoría avanzada para el marco de una de las bandas, pero no lo suficientemente para ubicarse en la siguiente (Council of Europe, 2024).

CUADRO 4. Programas de formación de profesores de alemán: público meta

Programa	Necesidades meta	Experiencia	Formación previa	Dominio de L2
a)	Profesores no nativo hablantes interesados en expandir sus competencias como profesor de alemán L2.	No disponible	No disponible	B1
b)	Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica en educación primaria, secundaria y clases para adultos.	4 años	No disponible	B2
c)	Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica en educación primaria, secundaria y clases para adultos.	4 años	Curso <i>Aprender a enseñar alemán: básico</i>	B2
d)	Profesores interesados en continuar formándose o perfeccionar su práctica como profesores en escuelas alemanas que enseñan en línea.	Cualquier experiencia docente	Estudios en curso o terminados en cualquier área, pero idealmente pedagogía, educación o enseñanza de alemán	No disponible
e)	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible

CUADRO 5. Programas de formación de profesores de alemán: duración

Programa	Módulos	Duración
a)	5 módulos	35 horas en 10 semanas
b)	6 módulos optativos para obtención de certificado	40 horas en 8 semanas
c)	6 módulos avanzados optativos para obtención de certificado	10 semanas
d)	4 módulos	12 semanas
e)	5 módulos	130 horas en 4 semanas

La información recabada, por ende, pone en relieve una oferta formativa diseñada para actualizar las competencias docentes de candidatos con experiencia en educación primaria, secundaria, para adultos y, en un caso, en línea. Tal experiencia está respaldada por entrenamiento formal previo, lo cual resulta en programas de corta duración e instrucción. Finalmente, la oferta general requiere una

disponibilidad de recursos para pagar inscripciones desde 25 000 hasta 42 000 pesos.

#### 4.3.2. Oferta de formación docente para francés

Los Cuadros 6 a 8 resumen los detalles de oferta en línea de formación de profesores de francés como LE identificada durante la exploración de este trabajo.

CUADRO 6. Programas de formación de profesores de francés: accesibilidad

Programa	Entidad	Lugar de gestión	Modalidad	Costo
a)	Privada	México	En línea	€452 (\$10,940)
b)	Privada	México	En línea	\$16,000

CUADRO 7. Programas de formación de profesores de francés: público meta

Programa	Necesidades meta	Experiencia	Formación previa	Dominio de L2
a)	Personas que desean enseñar o que ya enseñan francés L2 en Francia u otro país extranjero: (práctica de clase y lecturas teóricas alternadas).	No requerida	Bachillerato francés o equivalente	No disponible
b)	Personas que desean enseñar o que ya enseñan francés. Permite acceso a licenciatura.	No requerida	Conocimiento de plataformas de formación e internet	B2

CUADRO 8. Programas de formación de profesores de francés: duración

Programa	Módulos	Duración
a)	6 módulos	10 meses
b)	4 módulos	160 horas

La oferta identificada para el área de francés fue aún más escasa que la de alemán. Lo anterior es resultado de que la mayoría de la información consultada corresponde a programas impartidos de manera presencial, lo cual no es compatible con el foco de interés

de este trabajo. Así, después de depurar los programas que se identificaron, solo quedaron registrados dos programas impartidos por instituciones privadas. En ambos casos, el público meta son personas con o sin experiencia docente que buscan practicar la docencia del francés, ya sea en Francia o algún otro país.

Respecto a requisitos de ingreso, costo y duración, la primera opción es gestionada desde México y tiene una duración de 480 horas distribuidas en 10 meses, lo cual implica una inversión de aproximadamente 12 horas por semana y alrededor de 1000 pesos mensuales. No hay información disponible sobre el nivel de dominio de la lengua que se requiere, aunque este podría estar definido de antemano por la formación educativa en el marco del *baccalauréat français*. La segunda opción implica una inversión de 160 horas y requiere de un gasto de 16000 (100 pesos por cada hora de instrucción). Esta opción ofrece la obtención de un documento que brinda acceso a estudios de licenciatura en enseñanza de francés. Finalmente, el nivel de dominio de la lengua requerido para este programa corresponde a la banda B2 del MCER, considerado como intermedio avanzado.

#### 4.3.3. Oferta de formación docente para inglés

La oferta de formación docente para el área de inglés es mayor y más diversa que para las otras dos lenguas. Se identificaron 19 programas de formación en línea ofrecidos por instituciones privadas y 2 por públicas. En función de tal amplitud y variedad, la información presentada en los Cuadros 9, 10 y 11, que resumen las principales características de los programas identificados, indica en la primera columna de la izquierda el tipo de instrucción que las instituciones ofrecen: cursos, certificaciones y diplomados. En los subapartados siguientes, se describe la información ilustrada por los cuadros.

CUADRO 9. Programas de formación de profesores de inglés: accesibilidad

Programa	Entidad	Lugar de gestión	Modalidad	Costo
a) curso	Privada	México	En línea	No disponible
b) curso	Privada	México	En línea	£390 (\$10,860)
c) curso	Privada	México	En línea	£228 (\$6,350)
d) curso	Privada	México	En línea	£264 (\$7,350)
e) serie de cursos	Privada	México	En línea	No disponible
f) curso	Privada	E. U. A.	En línea	\$199 USD (\$3,960)
g) curso	Privada	E. U. A.	En línea	\$239 USD (\$4,760)
h) diplomado	Privada	México	Mixta	\$14,000
i) diplomado	Privada	México	Mixta	\$14,000
j) diplomado	Privada	México	En línea	\$350 USD (\$6,970)
k) diplomado	Privada	México	Mixta	\$3,460 USD (\$68,860)
l) diplomado	Privada	México	En línea	\$300 USD (\$5,970)
m) diplomado	Privada	México	Mixta	No disponible
n) diplomado	Pública	México	En línea	\$5,000
ñ) certificado	Privada	E.U.A.	En línea	\$899 USD (\$17,900)
o) certificado	Privada	México	En línea	No disponible
p) certificado	Privada	No disponible	En línea	No disponible
q) certificado	Privada	México	En línea	£408 (\$11,360)
r) certificado	Privada	México	En línea	£312 (\$8,730)
s) certificado	Privada	México	En línea	£552 (\$15,450)
t) certificado	Pública	México	En línea	No disponible

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

Programa	Necesidades meta	Experiencia	Formación previa	Dominio de L2
a) curso	Profesores de niños SEP	1 año	No disponible	B1
b) curso	Profesores de alumnos de 6 a 17 años	Enseñanza de inglés	No disponible	No disponible
c) curso	Profesores por tomar DELTA	Enseñanza de inglés	Cursos de preparación DELTA	C1
d) curso	Docentes calificados interesados en investigación en el aula	Enseñanza de inglés	Formación docente e investigación básica	C1

(continuación)

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

Programa	Necesidades meta	Experiencia	Formación previa	Dominio de L2
e) serie de cursos	Profesores experimentados interesados en aspectos específicos	Enseñanza de inglés	No disponible	B2
f) curso	Interesados en iniciarse como profesores internacionales	No requerida	No requeridos	“Competente”
g) curso	Interesados en iniciarse como profesores internacionales	No requerida	No requeridos	“Competente”
h) diplomado	Profesores con 18 años cumplidos y con experiencia que desean actualizarse en enseñanza a nivel primaria	2 años con tiempo completo	Con o sin TKT YL	B1
i) diplomado	Profesores de nivel secundaria	Enseñanza de inglés	Con o sin TKT M1	B1
j) diplomado	No disponible	Enseñanza de cualquier materia	No disponible	B1+
k) diplomado	Profesores con 20 años cumplidos interesados en enseñar en contextos internacionales	2 años de experiencia enseñando a niños, jóvenes y adultos,	Formación docente inicial	C1
l) diplomado	Profesores activos interesados en enseñar en línea	Enseñanza de inglés	No disponible	B1+
m) diplomado	Licenciados en inglés, lengua inglesa, lenguas o carrera afín, así como interesados en iniciarse en enseñanza de inglés	No requerida	No requeridos	B1
n) diplomado	Profesores activos en preescolar o primaria	Enseñanza de inglés activa	No disponible	B1-C1
ñ) certificado	Interesados en preparación inicial y profundización de conocimientos para propósitos internacionales diversos.	No requerida	Tomar el primer curso de la institución	“Competente”
o) certificado	Profesores de niños (6-12 años) SEP que requieren aplicación práctica de enfoque comunicativo	1 año	No disponible	B1
p) certificado	Docentes activos de todo el mundo	No disponible	No disponible	No disponible
q) certificado	Interesados en enseñar inglés	No requerida	No requeridos	No disponible
r) certificado	Docentes con experiencia interesados en trabajar con aprendientes muy jóvenes	Enseñanza de inglés a adolescentes o adultos	Formación docente	C1

(cont.)

CUADRO 10. Programas de formación de profesores de inglés: público meta

Programa	Necesidades meta	Experiencia	Formación previa	Dominio de L2
s) certificado	Docentes con experiencia interesados en especializarse en inglés para negocios	Enseñanza de inglés general u otros propósitos específicos	No disponible	No disponible
t) certificado	Profesores de instituciones públicas (SEP) en el marco de programas como el PNIIEB	1 año	Licenciatura en cualquier área	“Intermedio alto” (400 TOEFL)

*Nota.* Delta: Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages; TKT YL: Teaching Knowledge Test (Young Learners); TKT M1: Teaching Knowledge Test (Module 1).

CUADRO 11. Programas de formación de profesores de inglés: duración

Programa	Módulos	Duración
a) curso	6 módulos	1 año (55 horas)
b) curso	7 módulos + foros	56 horas
c) curso	6 módulos	40 horas
d) curso	6 módulos	42 horas
e) serie de cursos	1 (individuales)	20 horas
f) curso	11 módulos	60 horas
g) curso	20 módulos	120 horas
h) diplomado	No disponible	120 horas en línea (30 horas presenciales)
i) diplomado	No disponible	120 horas en línea (80 horas presenciales)
j) diplomado	9 módulos	No disponible
k) diplomado	3 módulos	No disponible
l) diplomado	6 módulos	No disponible
m) diplomado	3 módulos	120 horas
n) diplomado	5 módulos	6 meses (160 horas)
ñ) certificado	6 cursos compuestos por 10-11 módulos	550 horas
o) certificado	3 módulos	90 horas
p) certificado	6 seminarios	6 horas
q) certificado	14 módulos	200 horas

*(continuación)*

CUADRO 11. Programas de formación de profesores de inglés: duración

Programa	Módulos	Duración
r) certificado	10 módulos	10 semanas (70 horas)
s) certificado	3 unidades compuestas por 30 módulos	112 horas
t) certificado	3 módulos	540 horas

#### 4.3.3.1. Cursos

De los programas privados, seis son anunciados como cursos y tienen la particularidad de estar enfocados en aspectos específicos del área de la docencia en inglés (p. ej. inglés para niños y adolescentes, preparación para certificaciones internacionales, investigación acción). Los niveles de dominio requeridos van de la banda B1 a la C1 del MCER, aunque en dos opciones no se encuentra especificado. En cuanto a costo y duración, los programas implican una inversión económica de entre 3960 y 10 860 pesos, y se desarrollan entre 20 y 60 horas totales de instrucción. El rubro de experiencia requerida para ingresar a los cursos considera a profesores experimentados, con formación y activos.

#### 4.3.3.2. Diplomados

La oferta de programas anunciados como diplomados o diplomas incluye siete opciones que se caracterizan principalmente por una duración más prolongada que los cursos. Asimismo, en general se mantiene la formación especializada en necesidades específicas (p. ej. enseñanza a adultos, preparación para certificaciones internacionales, docencia en línea). También es importante destacar que, de los siete programas, únicamente tres (*j*, *l* y *n*) son opciones impartidas totalmente en línea, mientras que el resto son programas de instrucción mixta.

Dos de los diplomados en línea son impartidos por instituciones privadas y uno por una escuela pública. Las tres opciones son gestionadas desde México y cuentan con costos similares que

van de los 5000 a los 6970 pesos. En cuanto al perfil de ingreso, las tres opciones requieren experiencia docente en inglés o, en un caso, experiencia impartiendo cualquier otra materia. Una de las tres opciones presenta como requisito el nivel B1+ y se centra en la enseñanza de contenidos de diversas materias integrados a la lengua extranjera. La segunda opción se centra en la enseñanza en línea y requiere de un nivel de dominio de B1+. Finalmente, la tercera opción aborda la enseñanza de inglés para niños de preescolar y primaria y requiere de un dominio de B1 a C1. La duración de estos diplomados va de cinco a nueve módulos y solo el de enseñanza a niños, impartido por una escuela pública, ofrece también información sobre su duración en meses y horas (5 módulos en 160 horas durante seis meses, a un costo de 5000 pesos).

Sobre las ofertas de modalidad mixta, cabe resaltar algunas generalidades relacionadas con objetivos, costo y duración. En general, se trata de programas relacionados con certificados de docencia internacionales avalados por Cambridge TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), requieren experiencia docente y formación previa en docencia o licenciatura en enseñanza del inglés. Estos programas requieren de un dominio entre B1 y C1 y tienen costos que van desde 14 000 a 68 860 pesos.

#### 4.3.3.3. Certificaciones

Respecto a programas ofrecidos como certificaciones, se identificaron siete opciones. Uno de ellos es impartido por una institución pública y el resto lo gestionan organizaciones privadas. Además, una de las opciones, impartida desde los Estados Unidos, corresponde a un documento que se otorga al completar seis cursos por un costo total de 17 900 pesos dirigido a una audiencia sin requisitos de ingreso anunciados más allá de un nivel “competente” de la lengua y el interés en iniciarse y profundizar en la enseñanza con propósitos internacionales.

Las opciones *p*, *q*, *r* y *s* varían en sus objetivos; la segunda opción se dirige a la enseñanza de inglés en general, mientras el resto

se enfoca en especializaciones como la enseñanza internacional, la enseñanza a niños y el inglés para negocios. Solamente la opción *r* ofrece información amplia sobre su perfil de ingreso, que incluye experiencia enseñando a jóvenes y adultos, haber recibido entrenamiento formal previo y tener un dominio de nivel C1. La oferta *s*, por su parte, requiere de amplia experiencia enseñando inglés general y con propósitos específicos. Los costos de estos cursos de certificación van de 8000 a 15 000 pesos por instrucción de 70, 112 y 200 horas de instrucción.

Por último, sobresalen las ofertas *o* y *t*, dirigidas a profesores de escuelas públicas en el marco de la SEP. Uno es gestionado por una organización privada y el segundo lo ofrece una institución pública. El primero busca formar a profesores activos con dominio del inglés a nivel B1, cuyas necesidades se centren en cursos de cuatro habilidades para niños de entre 6 a 12 años de edad. El programa consta de 3 módulos y una duración total de 90 horas. No hay información disponible sobre costos, así que es factible suponer que se trata de programas de ingreso mediado por la SEP con procesos internos de selección de participantes. El segundo programa dice estar dirigido específicamente a profesores de escuelas públicas que requieren incorporarse al PNIEB, por lo que para ingresar es necesario tener al menos un año de experiencia, contar con una licenciatura de cualquier área concluida y un nivel de dominio de la lengua “intermedio alto”. Este programa está compuesto por 3 módulos que suman en total 540 horas. Al no ofrecer información sobre costos, es probable que se trate también de un curso de certificación de ingreso mediado por procesos de selección a cargo de la SEP.

## 5. Discusión

Los hallazgos del análisis de necesidades confirmaron que las problemáticas sugeridas por la bibliografía disponible sobre la oferta de formación de profesores de lenguas extranjeras se extienden y relacionan también con la oferta en línea. Uno de los primeros

puntos que sustentan esta observación es el de la predominancia de oferta por parte de entidades privadas; de los 28 programas identificados en total, y considerando las tres lenguas de interés de este trabajo, solamente dos son impartidos por instituciones públicas. Este tipo de oferta impone de forma casi natural la necesidad de invertir cantidades de dinero potencialmente problemáticas para una población docente que, según los datos de Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Olivos *et al.* (2015), se caracteriza por condiciones salariales adversas. Estas condiciones se vinculan también con horarios excesivamente complejos que dificultan asistir de forma regular a cursos de formación y actualización por tener que impartir clase a varios grupos de alumnos en ubicaciones geográficas distintas. Así, en el contexto del CFPLC, los datos obtenidos por el análisis de necesidades muestran que la falta de ágil movilidad ha sido la principal causa de abandono de procesos de ingreso para personas interesadas en formarse en la docencia de alemán, francés e inglés. Estos hallazgos confirman la necesidad de crear espacios de formación y actualización docente a los que profesores y candidatos a profesor puedan acceder desde ubicaciones geográficas diversas, tomando en cuenta asimismo la posibilidad de implementar medidas que faciliten recibir entrenamiento a un costo accesible.

Es importante también señalar que la oferta de formación en línea para profesores de alemán y francés es marcadamente reducida, lo cual agudiza las dificultades de acceso por dos razones adicionales al costo de inscripción. En primer lugar, el único programa cuyo costo de ingreso no está abiertamente anunciado es gestionado desde Alemania, lo cual puede imponer dificultades de acceso en términos de horario para actividades síncronas y en limitaciones de significatividad del aprendizaje desde contextos diametralmente distintos para candidatos radicados en México. En segundo lugar, los dos programas para profesores de francés parecen desarrollarse con estricto apego a las condiciones académicas y socioeconómicas específicas de la institución privada que los gestiona. Uno de estos tiene como requisito contar con certificado

de estudios de bachillerato francés (*baccalauréat français*) o alguna formación equivalente, lo cual podría quedar fuera del perfil de una vasta generalidad de posibles personas interesadas. El segundo programa, en tan solo cuatro módulos de formación, otorga acceso a estudios de licenciatura en enseñanza de francés como si fuera equivalente al bachillerato francés o un curso de preparación para ingreso a universidad, lo cual sugiere que los candidatos deben contar con una historia académica localizada en la misma institución privada en un marcado círculo de exclusividad. Con lo anterior, una oferta oportuna de formación de profesores deberá tomar en cuenta que, además de una afinidad horaria pertinente para las condiciones de profesores mexicanos, se requiere de una propuesta que considere que los contextos de trabajo de futuros estudiantes profesores son más diversos que los lineamientos de dos instituciones privadas, tal como lo advierten los trabajos de Olivos *et al.* (2015) y Amador Pliego y Pluvinet (2021). Es necesario ofrecer formación de la que puedan beneficiarse también docentes de escuelas públicas y espacios de instrucción no formal.

Respecto a la importancia de tomar en cuenta a profesores de instituciones públicas, hay que advertir que los resultados del análisis de necesidades muestran la disponibilidad de únicamente dos programas de formación de profesores de inglés gestionados por entidades públicas. Ambos programas están dirigidos a profesores activos en planes de la SEP, lo cual sugiere que puede ser necesario ser preseleccionado como elegible para participar en ellos. Este tipo de dinámicas ha tenido lugar en el marco de programas como el PNIEB y constituyen un importante filtro que limita el acceso a la formación a grupos selectos de profesores de acuerdo con lo reportado por Reyes *et al.* (2014). Además, atendiendo a los hallazgos de Ramírez Romero *et al.* (2012), Reyes *et al.* (2014) y Martínez (2023), si el entrenamiento más comúnmente recibido por profesores de escuelas públicas proviene de los criterios de editoriales privadas, los resultados del análisis de necesidades ponen en perfil que solamente pequeños grupos de docentes, seleccionados con base en criterios como un alto dominio de la lengua de traba-

jo y ciertos grados de experiencia, cuenten con la oportunidad de adquirir en línea y a distancia conocimientos y herramientas aplicables más allá de los requerimientos de determinados libros de texto, ignorando las necesidades de otros profesores con perfiles no favorecidos por la selección y las de sus alumnos. Por lo tanto, el diseño de propuestas de formación en línea de profesores de lenguas necesita tomar en cuenta a profesores y futuros docentes de contextos diversos, incluidos los de instituciones públicas, así como necesidades instruccionales relacionadas con la gestión del aprendizaje a partir de la contextualización de materiales y actividades didácticas no dependientes de editoriales particulares. Un enfoque práctico basado en análisis de materiales y secuencias didácticas para su posterior contextualización podría ser una ruta viable para lo anterior.

En línea con la problemática de los perfiles privilegiados por procesos de selección en programas públicos, se encuentra el conflicto de los niveles de dominio de la lengua de trabajo y la experiencia docente necesarios para recibir formación o actualización en los programas públicos y privados identificados para las tres lenguas. La experiencia más comúnmente requerida por los programas de alemán es de cuatro años, para inglés es cercana a un año y para francés no está anunciada. El nivel de dominio requerido por la oferta en alemán va del B1 al B2, es B2 en francés, y en inglés está predominantemente entre B1+ y C1. No obstante, de acuerdo con la experiencia que refleja la bibliografía disponible (Reyes *et al.*, 2014; Martínez, 2023), la realidad de diferentes contextos mexicanos revela a profesores sin formación que están a cargo de grupos de alumnos por contar con alto nivel de dominio, o profesores con experiencia, pero niveles de dominio limitados. Esto representa la necesidad de que nuevas propuestas de formación en línea se elaboren a partir del diseño de programas y recursos aptos para docentes cuyos recursos de naturaleza lingüística, empírica o ambas son potencialmente limitados, pero aun así se encuentren en necesidad de resolver problemas de enseñanza de lenguas por circunstancias diversas. Asimismo, esto hace especialmente rele-

vante que dichas propuestas tomen la forma de un programa que no pretenda cubrir las necesidades propias de una licenciatura u otros tipos de programas más especializantes, pero que sí brinden herramientas prácticas, informadas y contextualizables. Tal tipo de oferta instruccional tendría el potencial de encaminar a sus participantes en direcciones de formación continua basadas en experiencias de aprendizaje y herramientas docentes que podrían mejorar sus oportunidades e intereses respecto a niveles de especialización más altos.

A todo lo anterior, se debe agregar la necesidad de generar programas de formación docente gestionados por instituciones cuya oferta instruccional esté respaldada por autoridad académica y transparencia en cuanto a sus objetivos formativos. Al respecto, los resultados del análisis de necesidades dan cuenta de programas que poseen características que pueden poner en tela de juicio su seriedad en la formación de profesores de inglés. Un ejemplo de esto es la oferta marcada con la letra *f* en los Cuadros 9 al 11. Se trata de un curso de 3960 pesos que consta de 56 horas distribuidas en siete módulos. No existe información disponible sobre sus requisitos de experiencia previa, la formación requerida para tomarlo, ni el nivel de dominio de la lengua necesario. Además, a pesar de ser fácil de encontrar al buscar ofertas formativas en línea, la institución que lo respalda se presenta como International Training, sin mayor respaldo académico. Así, una opción de formación docente en línea accesible en modalidad, tiempo y costo, es también una oferta de credenciales institucionales de ambigua confiabilidad.

La oferta *p* representa un segundo caso de formación de cuestionable confiabilidad. Se trata de una certificación dirigida a profesores activos de todo el mundo. No hay información sobre su perfil de ingreso ni su costo. Únicamente hay acceso a una descripción que la presenta como un certificado de desarrollo docente que consta de 6 seminarios, cada uno con duración de una hora. A partir de esta descripción, es posible inferir que se trate de presentaciones en línea de diseño *exprés* empleadas como ganchos o medios de publicidad para otros servicios con posible valor instruc-

cional. Estos dos casos justifican la búsqueda de vías para diseñar y ofrecer formación docente accesible y confiable cuyos requerimientos y alcances hagan justicia a la seriedad de los procesos educativos involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las observaciones comunicadas en este apartado ponen en relieve la necesidad de desarrollar nuevas opciones de formación de profesores en línea a partir de consideraciones que ayuden a superar limitaciones presentes en la oferta actual tanto de instituciones públicas como privadas. En el contexto de la ENALLT, los hallazgos ponen en perfil la pertinencia de ir más allá de una adaptación del CFPLC que actualmente se imparte en modalidad presencial. Se requiere de una propuesta instruccional flexible y diversa respecto a las necesidades de estudiantes-profesores provenientes de contextos de trabajo diversos y actualmente desatendidos por la oferta disponible. Como parte de lo anterior, y con base en los resultados, en este trabajo se propone que la innovación en la formación en línea de profesores de alemán, francés e inglés debería cubrir como mínimo las siguientes condiciones:

- Una consideración realista de las condiciones socioeconómicas de potenciales estudiantes-profesores activos en espacios educativos públicos y privados.
- Flexibilidad ante diversos grados de experiencia y formación docente previa por parte de estudiantes-profesores que, de manera independiente a dichas variables, se encuentran potencialmente frente a clase.
- Una ruta crítica con contenidos programáticos instruccionales aptos para la integración de estudiantes-profesores con niveles variables de dominio de la lengua de trabajo a procesos de formación y actualización.
- Metodologías y medios de instrucción propicios para la reflexión y la resolución práctica de problemas didácticos enmarcados en contextos de enseñanza y aprendizaje diversos, que incluyan experiencias de análisis y contextualización de materiales y libros de texto para contextos específicos.

- Oportunidades de profundización de práctica docente dirigida a propósitos específicos tales como la enseñanza a niños, la docencia con propósitos académicos, el enfoque en habilidades particulares, la evaluación del aprendizaje, la enseñanza en línea y a distancia, la investigación acción, entre otros.
- Acceso a espacios y oportunidades de interacción con estudiantes-profesores de contextos variados que enriquezcan las perspectivas de comunidades de aprendizaje frente a la labor docente en lenguas-culturas.
- Procesos de formación y actualización que estimulen en los estudiantes-profesores la valoración crítica de posibles horizontes para continuar su formación y actualización docentes.

Aunque el diseño del plan de estudios que enmarca al análisis de necesidades aquí reportado se encuentra en sus etapas más tempranas, es posible vislumbrar propiedades generales que pueden tener el potencial de responder a los puntos arriba listados. Por un lado, el ideal de ofrecer acceso a formación flexible en cuanto al manejo del tiempo implica considerar la importancia de diseñar recursos originales que promuevan un involucramiento auténtico de los participantes frente al reto de gestionar de forma independiente su tiempo y el procesamiento de contenidos. Para realizar de manera efectiva actividades de aprendizaje en tal modelo de trabajo, los participantes necesitarán que los materiales de consulta y la presentación de actividades contribuyan a mantener la motivación y el interés en su formación. Conviene ir más allá de la simple presentación de documentos escritos y fuentes de información externas, y aplicar formatos diversos de presentación de contenidos que incluyan videos instruccionales creados por la ENALLT, integrando recursos escritos solo en proporciones adecuadas que no busquen sustituir tiempo y trabajo explicativo que de otra manera tendría lugar presencialmente. Es importante, además, que los videos instruccionales y demás recursos del plan de estudios cuenten con dinamismo y duración apropiados.

Estas sugerencias sobre los recursos y sus formatos se basan en las consideraciones de Clark y Mayer (2008) acerca de la capacidad de procesamiento de información de aprendientes en medios audiovisuales de instrucción. Para lograr procesos significativos de aprendizaje, es requisito que tengan lugar tres procesos cognitivos indispensables: selección de palabras e imágenes, organización de palabras e imágenes, e integración. El involucramiento del aprendiente en estos procesos resulta de oportunidades adecuadas para centrar su atención en los contenidos y momentos clave de la instrucción, para lo cual se necesita gestionar oportunamente el tipo de información que se presenta al aprendiente y la forma en la que se hace; el diseño de los contenidos y recursos deberá valorar cuidadosamente la carga mental que los nuevos contenidos pueden representar para participantes con grados diversos de conocimiento y experiencia docente, así como determinar los grados de complejidad de la información y la duración de los periodos en los que será procesada.

Respecto al potencialmente limitado entrenamiento formal previo de los participantes del nuevo plan de estudios, será fundamental que la instrucción presente un equilibrio entre sus dimensiones teórica y práctica, con un enfoque principalmente orientado a la segunda. Esto es especialmente necesario si se considera que, de acuerdo con los hallazgos del análisis de necesidades, la población de participantes se encuentra formada por docentes que ya están frente a grupo, con la necesidad de resolver problemas prácticos, y en contextos de trabajo ampliamente diversos. En este sentido, el modelo instruccional para el aprendizaje experiencial de van der Linden, Erkens, Schmidt y Renshaw (2002) puede resultar útil. Dicho modelo considera seis etapas necesarias para el aprendizaje: 1) la curiosidad del alumno; 2) el aprendizaje inicial del alumno a partir de su experiencia; 3) la construcción de conocimiento basado en la observación y la reflexión dentro del espacio virtual, así como en la interacción con otros aprendices y con los recursos de información disponibles; 4) la construcción personal de aprendizaje y la obtención de conceptos y conclusiones propios

sobre los temas estudiados; 5) la socialización del aprendizaje con otros alumnos; 6) la expansión del aprendizaje, su aplicación y la evaluación de lo aprendido.

A partir de las propuestas de este modelo, el plan de estudios podría basar el diseño de sus módulos de instrucción en al menos cuatro etapas de desarrollo que integren las bases de van der Linden *et al.* (2002): introducción; exploración de conceptos y experiencias; socialización de observaciones y reflexiones, y evaluación práctica. Aquí, los elementos de experiencias, observaciones, socialización y evaluación práctica serán fundamentales para propiciar un rico intercambio de conocimientos desde perspectivas y contextos diversos. Una puntual observación de estas ideas preliminares podría ayudar a enfrentar asimismo los desafíos impuestos por la diversidad de contextos de trabajo de los participantes del futuro plan de estudios, así como su necesidad de resolver problemas prácticos.

El diseño del nuevo plan de estudios también puede aprovechar los hallazgos del análisis de necesidades si toma en cuenta que el principio de flexibilidad puede aplicarse, además, a la posibilidad de que los participantes gestionen su propio tiempo de estudio y a los procesos de ingreso de los profesores y aspirantes a profesor como participantes de la formación docente ofrecida. Esto implicaría diseñar una propuesta de módulos instruccionales que permita a los potenciales participantes seleccionar el mejor punto del programa para iniciar su formación o actualización de acuerdo con su experiencia y conocimientos docentes y en la LE de trabajo. Así, etapas de formación básica o inicial, intermedia y avanzada podrían constituir la ruta formativa del plan de estudios para poder responder a las necesidades y los intereses de diferentes perfiles de participantes.

Los módulos instruccionales de una etapa inicial podrían considerar el estudio de nociones básicas de enseñanza de lenguas para aquellos que no cuentan con formación previa, ofreciendo recursos y experiencias aptas para iniciar su formación y fomentar el interés en aspectos gradualmente más complejos presentes en una etapa

intermedia. Una etapa intermedia de formación podría llevar los conceptos y las actividades prácticas a un nivel más complejo en el cual los participantes puedan hacer concretos sus aprendizajes en relación directa con sus contextos de trabajo, desde el análisis y adaptación de materiales en escuelas públicas hasta la selección y diseño de recursos para contextos privados o incluso de enseñanza no formal. Por su parte, considerar una etapa de formación integrada por módulos de formación avanzada podría motivar a ciertos participantes a continuar su formación en otros entornos a partir de la exploración práctica de módulos más exigentes en cuanto a contenidos y uso de la LE de trabajo, tales como enseñanza para propósitos académicos, escritura especializada, investigación en el aula, entre otros. Como un beneficio adicional de aplicar esta propuesta, hay que observar que los participantes podrían decidir asimismo en qué momento pausar su formación y cuándo retomarla partiendo de los recursos económicos y de tiempo que tengan a su disposición. Con ello, el plan de estudios respondería también al escenario económico identificado por el análisis de necesidades.

Sin duda alguna, son muchas las posibilidades de toma de decisiones durante el diseño del plan de estudios que motivó la realización del análisis de necesidades que aquí se ha reportado. Una comunicación más extensa de la aplicación de consideraciones teóricas alrededor de la formación de profesores de lenguas en este proceso requerirá de otro espacio dedicado a ello. No obstante, las propuestas preliminares avanzadas en este apartado podrían servir como generadores de ideas para el diseño del nuevo plan de estudios y el de otros que pueden estar actualmente intentado responder a los desafíos de este campo de la formación de docentes en lenguas en México.

## 6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un análisis de necesidades afín a los procesos de diseño instruccional del modelo ADDIE para recabar información útil al diseño de un plan de estudios de

formación en línea para profesores de alemán, francés e inglés en México. Para ello, se implementó un enfoque triangular que consideró cuatro fuentes de información relacionadas con la demanda de formación en línea en el marco institucional del CFPLC de la ENALLT y la oferta de formación disponible en línea. Los resultados del análisis confirmaron la necesidad de desarrollar programas en línea para profesores de alemán, francés e inglés a través de hallazgos que sirven al diseño del plan de estudios de un programa en línea para profesores de dichas lenguas desde la UNAM.

Los hallazgos del análisis de necesidades pueden resumirse en seis puntos que señalan las limitaciones de la oferta de formación docente en línea actualmente disponible: 1) la vasta mayoría de programas disponibles son ofrecidos por instituciones privadas e implican importantes inversiones económicas; 2) la falta de movilidad de profesores y candidatos a profesor, desde sus lugares de residencia y trabajo hacia espacios de formación presencial, lo cual agudiza la necesidad de acceder a formación a distancia; 3) la oferta actualmente disponible es limitada en su consideración de los contextos de trabajo y origen de posibles candidatos mexicanos a recibir formación docente, en particular en el caso de la oferta para alemán y francés; 4) la oferta por parte de instituciones públicas es reducida y está limitada a círculos selectos de profesores de inglés con experiencia y dominio intermedio o avanzado de su lengua de trabajo; 5) el grueso de la oferta para alemán, francés e inglés tiene como requisitos de ingreso niveles de formación, experiencia y dominio de la lengua de trabajo distintos a la realidad de numerosas aulas de lengua extranjera en México; 6) los programas identificados con mayor accesibilidad presentan perfiles de poco o nulo respaldo académico.

Es importante mencionar que, aunque los hallazgos de este trabajo y sus conclusiones se basan en una exploración cuidadosa del contexto actual de la formación docente en línea para alemán, francés e inglés, es necesario mantener activa la exploración periódica de la oferta para asegurar la pertinencia y complementación de programas de nueva creación. Esto se sugiere con el interés de

fortalecer la instrucción de una vasta población de profesores que, de acuerdo con la investigación disponible y con este análisis de necesidades, se encuentran activos enfrentando desafíos didácticos y con necesidad de más y mejores herramientas. Además, conviene tomar en cuenta que, en general, la investigación sobre las condiciones de la formación de profesores de lenguas en México no es especialmente abundante, por lo que estudios como este y sus consecuentes diseños instruccionales requieren ser desarrollados a la par de una mayor investigación sobre las condiciones de diversos contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, programas de formación y actualización disponibles, las características de dichos programas, y la percepción de los profesores respecto a su labor y sus necesidades.

El diseño del plan de estudios para formación en línea de profesores de alemán, francés e inglés de la ENALLT se encuentra en progreso y ha incorporado las conclusiones y sugerencias comunicadas en este escrito, lo cual ha representado desafíos importantes. La finalidad de fondo de publicar este análisis de necesidades es que académicos de otros contextos mexicanos y, en la medida de lo pertinente, americanos en general, dialoguen con estos procesos y resultados en pos de enfrentar los desafíos propios de la formación y la actualización docente desde frentes diversos.

## 7. Referencias

- Amador Pliego, Edward, & Pluvinet, Delphine (2021). Ingeniería de la formación: emprender un dispositivo de capacitación acorde a las necesidades actuales de los profesores de francés en México. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 16–23.
- Arjonilla Sampedro, Alicia; Atienza Cerezo, Encarnación; Castro Carrillo, María Delia; Cortés Moreno, Maximiano; González Argüello, M.ª Vicenta; Inglés Figueroa, Marta; Iruela Guerrero, Agustín; Lahuerta Galán, Javier; López Ferrero, Carmen; Montmany Molina, Begoña; Pueyo Villa, Sílvia; Puig Soler, Fuensanta; Sánchez Quintana, Nuria; Torner Castells, Sergi; Vañó Aymat, Antonio; Wesenaar, Dafne, & Martín Peris, Ernesto (2008). ELE. *Diccionario de términos*

- clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/Diccionario\\_Ele/diccionario/ele.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccionario_Ele/diccionario/ele.htm)
- Belloch, Consuelo (s. f.). *Diseño instruccional*. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Branson, Robert; Rayner, Gail; Cox, Lamarr; Furman, John; King, F. J., & Hannum, Wallace (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Executive summary and model*. Tallahassee: Center for Educational Technology.
- Brown, Abbie, & Green, Timothy (2016). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. Londres: Routledge.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambridge University Press and Assessment (2024a). ТКТ: Teaching Knowledge Test. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>
- Cambridge University Press and Assessment (2024b). B2 First. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/>
- Cambridge University Press and Assessment (2024c). C1 Advanced. *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/>
- Chang, Lili, & Jafre, Mohamad (2024). Instructional design of classroom instructional skills based on the ADDIE model. *Technium Social Sciences Journal*, 55, 167–178.
- Clark, Ruth, & Mayer, Richard (2008). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (3rd Ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Cortazzi, Martin (2007). Narrative analysis in ethnography. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 384–394). Londres: Sage.
- Council of Europe (2024). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Council of Europe Portal*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-de>



- Tejada, José, & Navío, Antonio (2004). *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. Barcelona: Grupo CIFO. [https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Elaboracixn\\_de\\_Planes\\_de\\_Formacixn.pdf](https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Elaboracixn_de_Planes_de_Formacixn.pdf)
- van der Linden, Jos; Erkens, Gijbert; Schmidt, Henk, & Renshaw, Peter (2002). Collaborative learning. En Robert Jan Simons, Jos van der Linden & Tom Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 37–54). Dordrecht: Kluwer Academic.





# **Crítica pedagógica de la traducción: evaluación de problemas en los aspectos intra e interlingüísticos en dos versiones de “My mother” de Jamaica Kincaid**

Pedagogical Translation Criticism: evaluation of  
problems in the intra and interlinguistic aspects in two  
versions of “My mother” by Jamaica Kincaid

Kalinka Velasco Zárate  
Universidad Autónoma Benito Juárez  
de Oaxaca, Facultad de Idiomas  
kalivz@googlemail.com



Fecha de recepción: 14 de octubre del 2023  
Fecha de aceptación: 20 de agosto del 2024  
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1086

## Resumen

La capacidad de crítica es indispensable en la formación de traductores literarios y, junto con la subcompetencia bilingüística, estratégica, traductora y actitudinal, es fundamental para emitir juicios valorativos que deriven del análisis, evaluación y reflexión tanto del proceso de traducción como de su producto (Zierer, 1979; Rodríguez Rodríguez, 1999; Hurtado Albir, 2019). Siguiendo a Pilar Elena García (1997; 1999), se presenta la crítica pedagógica de dos traducciones al español del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (*At the bottom of the River*, 2013 [1983]): la del traductor Alejandro Pérez Viza, publicada por Txalaparta en 2007, y la elaborada por la autora, de la cual se presentan solo algunos fragmentos relevantes para el análisis. Esta crítica aborda tres aspectos problemáticos para la traducción identificados en el texto origen (TO) que atañen a categorías del nivel sintáctico–semántico, como Tiempo y Aspecto, y del discurso, como Cohesión; asimismo se consideran algunas tendencias deformantes del estilo (Berman, 1991 [1985]; 1995).

Palabras clave: crítica de la traducción; formación de traductores; competencias traductorales; análisis gramatical comparativo; tendencias deformantes

## Abstract

The capacity for criticism is indispensable in the training of literary translators, and along with the bilingual, strategic, translation and attitudinal sub-competences it is paramount for the ability to make evaluative judgments of translations, derived from a process of systematic analysis, evaluation and reflection applied to both the process and the product of translation (Zierer, 1979; Rodríguez Rodríguez, 1999; Hurtado Albir, 2019). After Pilar Elena García (1997; 1999), this article presents the pedagogical critique of two translations into Spanish of Jamaica Kincaid’s short story “My mother” (*At the bottom of the River* (2013 [1983]): Alejandro Pérez Viza’s translation (2007), published by Txalaparta in 2007, and the author’s own translation, from which only the relevant fragments are presented. This critique focuses on three translation problems identified in the original text (OT), which are related to syntactic–semantic level categories such as Tense, Aspect and discourse based such as Cohesion, together with Berman’s deforming tendencies (1991 [1985]; 1995).

Keywords: translation criticism; translators’ education; translation competences; comparative grammar analysis; deforming tendencies

## 1. Introducción\*

Se llama *crítica de la traducción* a “la realización de un análisis objetivo sobre la calidad de los textos traducidos, análisis que tiene en cuenta todos los factores tanto negativos como positivos” (Rodríguez Rodríguez, 1999: 195). Este tipo de análisis requiere de la adquisición de la competencia traductora —conformada por el conjunto de habilidades desarrolladas mediante los constantes ejercicios implementados durante la formación de los traductores—; los juicios y evaluaciones sobre los textos traducidos parten de la observación y análisis de la obra original, de la versión traducida y del proyecto de traducción propio (García, 1997: 51–52; Rodríguez Rodríguez, 1999: 195–196). Para Vauday (2017: 72), el ejercicio de la crítica inicia desde el momento en que un texto es identificado y seleccionado para traducirlo —ya sea por su contenido, estética o utilidad para la lengua o cultura meta— e incluye el proceso de traducción en sí y, finalmente, la evaluación del texto traducido. La crítica de la traducción es una competencia y actividad sistemática que se adquiere y desarrolla durante la etapa formativa para afinarse en el ejercicio de la profesión: es ejercida por el traductor e integra la lectura, el análisis y la interpretación tanto del texto origen (TO) como de la traducción (texto meta, TM), todo esto previo a la emisión de juicios de valor sobre el proceso de traducción. La crítica debe ser reflexiva, es decir, debe considerar el resultado del análisis y el proceso argumentativo sobre conceptos, teorías, actitudes y juicios de valor (Gabryś Baker, 2008: 33–34).

\* Trabajo realizado con apoyo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para el Diplomado en Traducción Literaria y Humanística (2021-2023) impartido por Ametli, A. C. en colaboración con la Unidad de Investigación sobre Representaciones Sociales y Culturales (UDIR) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Agradecemos al Comité editorial y dictaminador de ELA los comentarios y observaciones puntuales para la mejora del artículo; todos los errores de interpretación y representación son míos.

Sumado a lo anterior, Berman (1995: 5–8) señala que la crítica de traducciones debe partir de un análisis del texto origen que dé cuenta del tipo de texto y género al que pertenece, aspectos culturales y contextuales tanto del autor como de la obra, así como cuestiones de estilo y de alteridad u otredad. A su vez, dicho análisis debería facilitar la interpretación de las redes subyacentes de significado. Por otra parte, esta crítica debe considerar información sobre el proyecto de traducción, la intención del traductor y su enfoque (en general, esta información se incluye en los paratextos que acompañan la obra, sin embargo, por factores editoriales y comerciales, no siempre puede el traductor visibilizarla). En conjunto, estos aspectos integran los criterios aplicados en la evaluación de la traducción, y funcionan como parámetros de los puntos a evaluar. De acuerdo con Zierer (1979: 167–180), Rodríguez Rodríguez (1999: 196–197) y Vauday (2017: 75), estos criterios comprenden al menos cuatro niveles: gramaticalidad, normas de uso (aceptabilidad, discurso, pragmática), elementos extratextuales y estilo, tanto del autor de la obra como del traductor, esto es, su competencia hermenéutica y estilística para traducir.

La sistematización de la crítica de la traducción ha dado lugar a distintos modelos, uno de ellos es el de Pilar Elena García (1997; 1999), quien propone la *crítica pedagógica de la traducción*. En este modelo el traductor en formación realiza el análisis de una traducción publicada siguiendo un proceso sistemático con el propósito de desarrollar sus habilidades para identificar y clasificar problemas asociados a las propiedades del texto, principalmente en el nivel lingüístico. Este enfoque de análisis comparativo entre las propiedades de la lengua de origen y de llegada, le permite anticipar retos y evitar errores de traducción en dicho nivel.

Este artículo presenta la crítica pedagógica de la traducción del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (2013 [1983]); las retraducciones<sup>1</sup> evaluadas son la versión al español peninsular de

<sup>1</sup> Toda traducción evaluada es una de diferentes posibles versiones o reescrituras de la obra original, de ahí que se les denomine como retraducciones. Mattos

Alejandro Pérez Viza (2007) y la traducción realizada por la autora de este artículo. Como criterios para la valoración se emplearon aspectos problemáticos para la traducción identificados en el texto base, relacionados con categorías del nivel sintáctico–semántico y del discurso, como Tiempo, Aspecto y Cohesión. Además, se consideraron las tendencias deformantes para la evaluación de la traducción del estilo (Berman, 1991 [1985]: 48–69), ya que permiten identificar formas de traducir que, según Berman, empobrecen la calidad de las traducciones y propician la presencia de errores o desviaciones que afectan el sentido y estilo de la obra.

En §2 se presenta el concepto de *crítica reflexiva* como un proceso del pensamiento que influye en el aprendizaje de las habilidades necesarias para la crítica de la traducción; también se muestra el modelo de la crítica pedagógica de la traducción (García, 1997; 1999), explicando sus antecedentes y las fases que incluye. La sección concluye exponiendo brevemente las tendencias deformantes. En §3 se aplica el modelo de García (1997, 1999) a la crítica de “Mi madre” en la versión de Pérez Viza (2007) y la propia; primero se contextualiza a la obra y la autora y luego se presenta el análisis del cuento y la identificación de los problemas que plantea para su traducción del inglés al español. Enseguida, en la parte evaluativa se comentan las soluciones a estos problemas de traducción propuestas por ambos traductores y la presencia de tendencias deformantes, y se valoran las dos versiones. Por

---

(2015: 47–48) afirma que la retraducción abarca cualquiera de las siguientes posibilidades: la versión que mantiene las características de la obra original en cuanto a su estilo; la que busca mostrar a los lectores la otredad en la obra traducida al mantener aspectos lingüísticos o extratextuales que son específicos de la lengua y cultura de origen y están presentes en la obra original (Berman, 1991 [1985]: 48–69); la versión actualizada, cercana al contexto y la cultura meta (Berman, 1990: 1–9), y la versión que contiene modificaciones con propósitos específicos, conocida como adaptación (Ortiz García, 1993: 120, 123–124; Vauday, 2017: 76–77). Estas posibilidades se anticipan y expresan en el proyecto de traducción, ya sea requerido o propio, y están sujetas a la influencia de factores editoriales y comerciales (Mattos, 2015: 47–48).

último, el artículo reúne una serie de conclusiones, que señala la importancia del análisis de las tendencias deformantes como criterio para la valoración de ambas traducciones respecto a los problemas identificados en el nivel lingüístico.

## **2. Para una crítica de la traducción: crítica reflexiva, crítica pedagógica de la traducción y tendencias deformantes**

### *2.1. Crítica reflexiva*

La crítica constituye una actividad que parte de la reflexión como un proceso del pensamiento que incide en el aprendizaje. Según Gabryś Baker, la *reflexión* representa un concepto general y complejo, una conciencia de percepciones específicas, significados y comportamientos (2008: 33–34). La autora señala que este constructo comprende dos categorías amplias: *conciencia* y *conciencia crítica*; siendo la conciencia crítica de un nivel más abstracto que la primera. A su vez, estas se clasifican en seis subniveles de actividad *crítica reflexiva* (Gabryś Baker, 2008: 33–34). El primer nivel de conciencia comprende los siguientes subniveles: 1) la reflexión afectiva o conciencia individual de los sentimientos acerca de lo percibido, realizado o pensado, es decir, las actitudes y la relación afectiva respecto a la actividad que se realiza; 2) la conciencia diferenciadora o evaluación de la eficacia de las percepciones, pensamientos y comportamientos, esto es, la capacidad de diferenciar o distinguir lo que funciona de lo que no; 3) la reflexión sobre los juicios o conciencia de los juicios de valor hechos vertidos en las percepciones, pensamientos y comportamientos, que correspondería a la toma de decisiones basada en juicios informados, y 4) la reflexión conceptual o valoración de la adecuación de los conceptos o teorías usados para los juicios y su aplicación o adaptación. El segundo nivel, de conciencia crítica, incluye: 5) la reflexión psíquica o el análisis cuidadoso sobre lo observado para evitar hacer juicios precipitados, sin información o evidencia suficiente que los sustenten, y, por último, 6) la reflexión teórica o la conciencia de

las diferentes perspectivas teóricas que pueden explicar lo observado, es decir, el conocimiento de distintas teorías, métodos, etcétera, y su evaluación crítica, a fin de seleccionar la que ofrezca mejores explicaciones del hecho o tema estudiado (Gabryś Baker, 2008: 33–34). Estos dos últimos niveles implican un distanciamiento reflexivo previo a la intervención o acción, así como la aplicación de procedimientos, metodologías, herramientas y teorías que posibiliten la obtención de mejores resultados.

En la crítica de la traducción, los niveles propuestos por Gabryś Baker —conciencia y conciencia crítica— son aplicados por el traductor al enfrentar la identificación de las teorías propias y la evaluación de sus procesos, así como las decisiones y justificaciones que subyacen a su práctica. Tal evaluación busca establecer si es necesario realizar modificaciones que contribuyan a un desempeño más eficaz, ya sea en la práctica formativa o profesional, con efectos sobre la traducción. La reflexión constituye así un distanciamiento crítico o conciencia reflexiva sobre el trabajo de traducción, una habilidad que puede aplicarse en este y otros procesos.

## 2.2. *Crítica pedagógica de la traducción*

Para García (1997: 51–52, 59; 1999: 10–11) la crítica pedagógica de la traducción es un trabajo de valoración derivado de un proceso sistemático que tiene como objetivo identificar problemas y errores en una traducción ya publicada de la obra fuente, y conlleva la realización de una documentación adecuada, así como la propuesta de soluciones a los problemas identificados en una traducción propia.

Existen diferentes modelos para llevar a cabo el estudio comparativo y crítica de las traducciones (García, 1997: 48–51; 1999: 10–11; Rodríguez Rodríguez, 1999: 196–199), destacando los de Gideon Toury (1980), Katharina Reiss (1981) y Werner Koller (1983), aplicados a la traducción de textos literarios según un enfoque descriptivo. En el Cuadro 1 se presentan estos modelos junto al modelo de García (1997), con el fin de mostrar sus elementos

y fases constitutivas, además de contrastarlos. Aunque los modelos tienen elementos en común, una diferencia importante reside en el texto que se analiza primero: en los modelos de Toury y Reiss este análisis inicia con el texto meta o la traducción, en cambio, el de Koller es flexible al respecto, pues se puede optar por iniciar el análisis con la obra fuente o el texto meta. Por su parte, García (1997: 52–54, 59) propone iniciar siempre con el análisis del texto base e integrar una fase de identificación de problemas para la traducción antes de valorar la versión traducida. Posteriormente, en la valoración se debe criticar los errores de traducción léxico-gramaticales y de competencia traslativa sobre aspectos funcionales y textuales, para hacer luego una propuesta propia.

CUADRO 1. Modelos para la crítica de la traducción; adaptado de García (1997: 48–51; 1999: 10–11) y Rodríguez (1999: 196–199)

Katharina Reiss (1981)	Gideon Toury (1980)	Werner Koller (1983)	García (1997)
<p><i>Dos fases:</i></p> <p>1. Análisis de la traducción: crítica del texto de llegada para descubrir irregularidades de la lengua origen en la de llegada.</p> <p>2. Análisis del texto de partida: tipo y función textual, categorías intralingüísticas (nivel semántico, adecuación léxica, corrección gramatical, correspondencia en estilo), así como determinantes extralingüísticos (situación inmediata, tema, tiempo, lugar, autor, receptor, implicaciones afectivas).</p>	<p><i>Tres fases:</i></p> <p>1. Análisis textémico, comenzando por el texto meta. Análisis del texto de partida.</p> <p>2. Comparación de ambos textos y de las unidades de traducción (unidades semánticas) de ambos textos.</p> <p>3. Explicación del nivel de equivalencia existente entre ambos textos.</p>	<p><i>Tres fases:</i></p> <p>1. Análisis del texto de partida:</p> <p>a) función lingüística,</p> <p>b) características del contenido,</p> <p>c) características lingüístico–estilísticas,</p> <p>d) características estético–formales y</p> <p>e) características pragmáticas.</p> <p>2. Comparación de la traducción con el texto de partida:</p> <p>a) Parte teórica: se estudian las equivalencias y su jerarquización, tomando en cuenta la personalidad del traductor.</p> <p>b) Parte práctica: se compara el texto de partida y el texto de llegada, cotejando los resultados del análisis del texto de partida con los resultados ofrecidos por el traductor.</p> <p>3. Valoración del texto de llegada.</p>	<p><i>Cinco fases:</i></p> <p>1. Análisis del texto de partida.</p> <p>2. Clasificación de problemas (no más de tres por texto).</p> <p>3. Análisis de cómo se resuelven los problemas en la traducción.</p> <p>4. Valoración de la traducción. Crítica de errores:</p> <p>a) léxico-gramaticales y</p> <p>b) relacionados a la competencia traslativa del traductor (funcionales y textuales):</p> <p>– función de la traducción,</p> <p>– coherencia del texto,</p> <p>– clase o forma textual,</p> <p>– convenciones lingüísticas y</p> <p>– convenciones/condiciones específicas de la cultura o de la situación.</p> <p>5. Propuesta de una traducción propia.</p>

De acuerdo con García (1999: 11–12), los problemas para la traducción del texto a identificar son del tipo léxico–semántico, morfosintáctico o textual. Estos aspectos intra e interlingüísticos están relacionados con las características lingüístico–estilísticas de la obra y, como se verá en este artículo, pueden incluir aspectos fonológicos, rasgos sintáctico–semánticos y discursivos, que son tratados en un análisis comparativo de las propiedades de las distintas lenguas de trabajo. La utilidad de este análisis comparativo se refleja en la producción del texto de llegada (García, 1999: 12). El análisis de la obra fuente respecto a aspectos extralingüísticos y culturales —como son el tema, contexto, época de la obra y del autor— permite analizar y evaluar cómo se resuelven estos retos en la versión que es criticada y, junto con los problemas del nivel lingüístico, proveen información y criterios a evaluar que ayudan a la planificación del proyecto propio de traducción.

La crítica pedagógica de la traducción no se centra únicamente en la identificación de errores propios o de otros, lo que equivaldría a enfocarse solo en el resultado, sino que los considera como parte del proceso de traducción, ya que pueden favorecer el uso de estrategias y procedimientos para su mejora. Puesto que en la evaluación se reconocen los aciertos y las decisiones equivocadas, se practica el monitoreo o revisión del trabajo propio y de otros con responsabilidad y reconocimiento de las capacidades, siendo estas habilidades parte de la subcompetencia estratégica, traductora y actitudinal de la competencia traductora en general (García, 1997: 59–60; 1999: 12; Kelly, 2002: 9–15; González Davies, 2012: 146–147).

### 2.3. *Tendencias deformantes*

Antoine Berman (1991 [1985]: 49–68; 1995: 6) propone considerar en la crítica de las traducciones de textos literarios tanto los aspectos bien logrados como las tendencias deformantes. Entre las tendencias deformantes incluye las siguientes: *racionalización*, *clarificación*, *expansión*, *ennoblecimiento* y *vulgarización*, *empo-*

*brecimiento cualitativo, empobrecimiento cuantitativo, destrucción de ritmos, destrucción de redes subyacentes de significado, destrucción de patrones lingüísticos, destrucción de redes vernáculas o su exotización, destrucción de expresiones y frases idiomáticas y deformación de la superposición de las lenguas* (Berman, 1991 [1985]: 49–68). Asimismo, Berman señala que en un enfoque positivo de la traducción o traducción *a la letra*, es decir, sin tendencias deformantes, es importante preservar el sentido, significado y connotaciones que el autor presenta, a través del uso de los recursos lingüísticos y literarios disponibles en su idioma, en el texto literario original, de este modo se respeta su estilo y se preserva el lenguaje expresivo y las formas características de su género según determinada época o corriente literaria. En este tipo de traducción también se busca mantener los aspectos extralingüísticos, referentes a la historia y la cultura, incluidos en el texto, esto mediante términos, frases y expresiones idiomáticas propias de la lengua o su variante, que se conservan como tal y se explican en notas y glosarios. De este modo, una traducción *a la letra* mostrará rasgos del estilo del autor, del idioma del texto de partida, los usos específicos del lenguaje relacionados con una tendencia o corriente literaria y aspectos extratextuales manifiestos en la obra; al respecto, el respetar y visibilizar la obra según sus características originales es una postura ética del traductor.

Al igual que García, Berman (1995: 4–5) considera útil el uso de modelos en la crítica de la traducción, a fin de que esta sea un ejercicio sistemático, apoyado en documentación relevante, como el proyecto de traducción, que aclara el enfoque y la postura del traductor hacia la obra, así como comentarios críticos, estudios, entre otros, sobre la recepción de la traducción. Como se ha dicho, los proyectos de traducción pueden constituir una propuesta de traducción *a la letra* (Berman, 1991 [1985]: 48–69) o algún otro de los tipos posibles de retraducción: una versión actualizada, cercana al contexto y la cultura meta, o una adaptación (Mattos, 2015: 47–48). En cualquier caso, el conocimiento tanto de las tendencias deformantes que empobrecen la calidad de la traducción

como el de los modelos de crítica o evaluación de las traducciones resulta indispensable para el traductor. En el caso del traductor en formación, el análisis previo de la obra base, la identificación de problemas para la traducción y el conocimiento de las tendencias deformantes le permitirá establecer una estrategia para la valoración y crítica de traducciones. Asimismo, esto posibilitará que su aprendizaje y práctica de la crítica de la traducción literaria integre la conciencia y conciencia crítica sobre los significados, acciones y actitudes específicas, propias y de otros, hacia el texto traducido.

### 3. Crítica pedagógica de la traducción de “My mother”

En esta sección se presenta la aplicación del modelo de García (1997), lo cual incluye la descripción del contexto y propósito de esa evaluación, el análisis de la obra base, la identificación de aspectos problemáticos para la traducción y la evaluación crítica de la traducción de Pérez Viza y la propia según el tratamiento de dichos aspectos. Como se mencionó, además de la valoración según la crítica pedagógica de la traducción (García, 1997), se examinó la presencia de tendencias deformantes en ambas versiones (Berman, 1991 [1985]), lo cual se incluye al final de la sección.

#### 3.1. Contexto y propósito de la crítica pedagógica del cuento

La crítica pedagógica de la traducción de “My mother” tiene como propósito el contribuir a la formación de traductores literarios y docentes de traducción en el análisis textual y extratextual previo a la traducción. La selección del cuento, el análisis de sus características lingüísticas y del uso de recursos del discurso literario, así como su contextualización en cuanto a obra de la literatura anglófona del Caribe, se realizó a lo largo de dos semestres en los cursos de lingüística aplicada, literaturas anglófonas y de crítica de la traducción del Diplomado en Traducción Literaria y Humanista inglés-español (2021–2023) impartido por la Asociación Mexicana de Traductores Literarios (Ametli, A. C.) en colaboración con

UDIR-UNAM. Como experiencia formativa del uso de modelos para la crítica de la traducción, una vez que se identificó el modelo de García (1997) y la traducción del cuento hecha por Alejandro Pérez Viza (2007), se decidió sistematizar y difundir el proceso de análisis del texto base iniciado durante el diplomado para compararlo con la traducción propia. En la búsqueda de traducciones del cuento, se encontró que la versión de Pérez Viza (2007) es, a la fecha, la única dirigida a lectores hispanohablantes; no se encontraron críticas o estudios previos sobre esta traducción.

### 3.2. Análisis del texto base

“My mother” es un cuento de Jamaica Kincaid incluido en el volumen *At the bottom of the River* (2013 [1983]). La autora, nacida el 25 de mayo de 1949 en St. Johns Antigua y radicada actualmente en Estados Unidos, es considerada como una de las escritoras más destacadas de la literatura escrita en inglés de esta región por su manejo de los géneros del cuento y la novela. Markham (1996: xi) estima que su obra se inscribe en un contexto literario marcado por “a political and critical climate informed by feminism” [“un clima político y crítico informado por el feminismo”],<sup>2</sup> e identifica como sus temas las relaciones familiares y los roles femeninos en una cultura y espacios geográficos y simbólicos en los que converge lo tradicional —herencia de las raíces africanas y manifestado principalmente en la comida, música, rituales y lenguaje— y lo que se considera propio de la cultura “civilizatoria” o de la herencia colonial británica, reflejado en la religión, costumbres, valores y formas de pensar, ser y actuar, que Kincaid cuestiona a través de la voz de sus personajes. Asimismo, se le reconoce un estilo propio, un uso sensual del lenguaje y la combinación de lo real con lo fantástico—imaginario. Markham (1996: xxxvi) dice: “Critics rightly talk of Kincaid’s ‘resistance to canons’; her ‘apocalyptic imagery’; her ability to see the magical in the ordinary; and the vibrancy and

<sup>2</sup> Las traducciones de las citas son propias salvo que se indique lo contrario.

sensuality of her language which draws on an inherited income of folk-tale, baby-talk and Bible-speak”.<sup>3</sup>

“My mother” es un cuento escrito en prosa poética en el cual, a lo largo de nueve pasajes, se integran diferentes figuras y recursos literarios, uso de imágenes y metáforas, repeticiones de palabras y frases con cierta sonoridad, elaboración de cronotopo (Bajtín, 1982; Andrade Ecchio, 2013: 136, 140), relaciones intertextuales y el motivo de la metamorfosis, lo que muestra las influencias de la literatura anglosajona que Kincaid pone de manifiesto en su escritura narrativa. Stecher y Stecher (2010: 138) estiman que Kincaid, junto con otras escritoras del Caribe, ha contribuido a desarrollar la literatura de la región, reflejando sus particulares modos de vida, formas de pensar y expresión creativa, apartándose de una cultura homogenizante. Esto puede apreciarse en la apropiación de recursos literarios y estructuras narrativas europeas que las autoras posmodernas y poscoloniales subvierten para abordar temas como la búsqueda de la identidad y el cuestionamiento de las relaciones de poder y de los valores impuestos por la cultura colonial a través de personajes femeninos (Childs & Fowler, 2006: 19–20; Xiuxia, 2008: 4–14). Respecto al estilo de estas escritoras, Markham (1996: xxix) señala que su narrativa breve se distancia de una estructura lineal, es decir, del relato de sucesos en estricta cronología y secuencia (inicio, desarrollo y desenlace), y en su lugar propone el uso de estructuras diegéticas distintas que pueden empezar por “the end/beginning followed by flashback, and back again to the beginning/end” [“el final/principio seguido de un *flashback*, y luego otra vez de regreso al principio/final”] (Markham, 1996: xxix).

“My mother” fue seleccionado para su traducción por la identificación de la traductora con el tema de la relación entre madre e hija durante la adolescencia y las emociones expresadas a lo largo

<sup>3</sup> “Los críticos han acertadamente hablado de la resistencia de Kincaid a los cánones; sus imágenes apocalípticas; su habilidad para ver lo mágico en lo ordinario; y lo vívido y la sensualidad de su lenguaje que es herencia de la tradición oral, el habla infantil y el lenguaje bíblico.”

del cuento. El lector puede recuperar de sus propios marcos de referencia algunos aspectos de la convivencia a veces conflictiva y otras de cercanía que caracterizan esta etapa del desarrollo. Por el contenido y estructura narrativa, “My mother” es un cuento que se clasifica dentro del género del *Bildungsroman* o historia de crecimiento, en el cual la ficción aborda el crecimiento personal y psicológico de uno de los personajes (Childs & Fowler, 2006: 18), generalmente, un hombre joven. En su apropiación del género, Kincaid propone el relato de una mujer joven, quien narra la historia de la relación con su madre a lo largo de la niñez, la adolescencia y hasta la edad adulta en el contexto de una isla del Caribe. El pasaje inicial presenta el conflicto y el desenlace, recurso con el cual se anticipan al lector algunos de los acontecimientos que se desarrollarán en la historia (Markham, 1996: xxix). En la narración, el recurso cronotopo —también conocido como temporalidad–espacio (Andrade Ecchio, 2013: 136, 140)— se elabora mediante imágenes de lugares tanto reales como fantasiosos: una casa, una habitación, la playa, un valle, una cueva y una isla, que son descritos evocando ambientes con flora, fauna, olores y sonidos propios de las costas del Caribe. El motivo de la metamorfosis también está presente en el cuento, con una función importante asociada con la estructura del *Bildungsroman* y los estados emocionales y sentimentales cambiantes y contrastantes de los personajes a lo largo del relato. Por último, la intertextualidad se manifiesta a través de alusiones a personajes y situaciones de la literatura europea, por ejemplo, Kincaid refiere en este cuento dos imágenes de la obra *Alicia en el País de las Maravillas* (Lewis, 2004 [1865]): la sonrisa del Gato de Cheshire y el hoyo en que Alicia cae.

### 3.3. Aspectos intra e interlingüísticos problemáticos para la traducción

García (1997: 59; 1999: 11–12) propone identificar en el texto origen al menos tres problemas para su traducción. En el caso de “My mother”, los problemas identificados se localizan en el nivel

intralingüístico e interlingüístico y refieren a aspectos o propiedades léxicas, sintáctico-semánticas y del discurso.

El primer problema es la manera en que el léxico contribuye a la Cohesión. La cohesión a nivel fonológico y léxico en este texto se construye mediante reiteración léxica, aliteración y uso de onomatopeyas, que dan al relato cierto ritmo, musicalidad y unidad. Asimismo, el relato está cargado de referencias anafóricas; el uso de pronombres (de sujeto, objeto, reflexivo), que en inglés sustituyen nombres propios y sustantivos y ayudan a desambiguar la identidad de los referentes mencionados antes en el texto, contribuye a la cohesión. En particular, dado que en español se usa el sujeto tácito una vez introducido el referente, se necesita tener cuidado para identificar los momentos en que la omisión de pronombres personales de sujeto es posible y distinguir aquellos en los que, en el cuento, la mención explícita y reiterativa del sujeto es necesaria para mantener cierta musicalidad característica del estilo. Un uso especial es el de la frase “*My mother and I, My mother and me*” [‘Mi madre y yo’] (Kincaid, 2013 [1983]: 28–31), como una colocación que habría que mantener para conservar dicho estilo.

El segundo problema concierne a los contrastes comparativos entre el español y el inglés asociados a la expresión de la temporalidad por medio de propiedades verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto). El idiolecto de la hija se relaciona a estas propiedades, pues presenta un uso de habla del inglés posiblemente asociado a la variante de Antigua, cuyo efecto se observa en su discurso. Las formas gramaticales de Tiempo y Aspecto verbales son importantes en la narración de la secuencia de los hechos; hay una influencia de estas formas en el ritmo de los eventos en el relato. En la narración, la relación y secuencia de los eventos dentro de los pasajes se establece por medio de frases adverbiales de tiempo: “*for a time uncountable*”, “*for a while then*”, “*until one day*” [“por tiempo indefinido”, “por un tiempo”, “hasta que un día”], que modifican los verbos, como en “*the kind of sigh she had long ago taught me*” [“el tipo de suspiro que tiempo atrás me había enseñado”], o “*A long time passed, at the end of*

*which, I stayed that way for years*” [“Pasó mucho tiempo, y hasta el final, me quedé así por años”] (Kincaid, 2013 [1983]: 28–30), expresando la ubicación en el tiempo o la distancia de los eventos con respecto al momento en que se narran, y los límites definidos o indefinidos en cuanto a su duración (de Swart & Verkuyl, 1999: 132–133; Zagona, 2002: 36–37).

Respecto al tratamiento de las formas que expresan temporalidad (Tiempo y Aspecto), en la narración se presenta el uso del adverbio de tiempo *now* en conjunto con formas verbales en tiempo pretérito o presente simple; sujeto+*now*+verbo [+pasado] y sujeto+*now*+verbo [–pasado], respectivamente. En estas formas, el adverbio de tiempo se distingue de la conjunción *now*, que funciona como elemento de cohesión entre oraciones. Como se señaló líneas arriba, este uso del adverbio en conjunto con dichas formas verbales puede estar asociado a la variante del inglés hablado de Antigua que corresponde al idiolecto de la hija, como en los siguientes ejemplos: “*Between my mother and me now were the tears I had cried*”, “*My mother and I now watched each other carefully*”, “*She had instructed me to follow her example, and now I too travelled*”, “*My mother and I now entered the cave.*” (Kincaid, 2013 [1983]: 28–29). En específico, aquellas construcciones con morfología del verbo [+pasado] corresponden con el uso estándar del inglés en pasado simple o pretérito, codificando [Tiempo/Aspecto] en la misma morfología verbal. A su vez, el tiempo presente en el verbo [–pasado] puede también significar que la telicidad del evento permanece abierta, o que no es puntual, como en las interpretaciones de eventos habituales o continuos.

La morfología verbal codifica Tiempo tanto en inglés como en español, sin embargo, ambas lenguas difieren en la forma en que el Aspecto se realiza en la morfología verbal. En inglés el Tiempo [+pasado] tiene morfología regular (*–ed*) e irregular (*teach–taught, speak–spoke*) (Zagona, 2002: 15). En español, el tiempo [+pasado] se expresa en la morfología flexiva de los verbos finitos, que indica también persona y número, y el Aspecto, [perfectivo] e [imperfecto], se explicita según las formas del pretérito y del copretérito.

to. Las construcciones pretéritas son [+perfectivas], pues expresan que el intervalo del evento está delimitado, y las construcciones de copretérito son [-perfectivas], esto es, indican que el intervalo no está delimitado, lo cual influye en la interpretación de habitualidad y continuidad del evento (Zagona, 2002: 36–37; Montrul, 2004: 93–96). Por ejemplo, en el verbo *cantar* la forma de pretérito simple *cantó* (3SG) y *cantamos* (3PL) tiene la interpretación aspectual [perfectivo], mientras que la interpretación aspectual [imperfecto] requiere de la forma del copretérito *cantaba* (3SG) o *cantábamos* (3PL). El aspecto léxico del verbo (*Aktionsart*) influye también en la interpretación aspectual de los verbos; los verbos cuyos eventos son estados y actividades tienden a tener morfología de imperfecto, y los logros y las realizaciones, morfología de perfectivo. Cabe señalar que todos los verbos, independientemente del aspecto léxico, pueden aparecer con morfología de uno u otro aspecto, dependiendo del contexto, la presencia de adverbios y la intención del hablante (Bardovi Harlig, 2000: 196–197, 205–217; Montrul, 2004: 93–96).

En (1) se muestra cómo una oración en inglés con morfología de pretérito puede ser traducida al español con morfología de pretérito o copretérito:

- (1) The pain it caused her. (Kincaid, 2013 [1983]: 28)
- a. ‘El dolor que le causó.’
  - b. ‘El dolor que le causaba’.

Al tener el inglés la misma forma morfológica del pretérito en el Aspecto [ $\pm$ perfectivo], puede tener dos interpretaciones al traducirse al español: una como evento [perfectivo] o telélico que ha terminado o cuya acción es puntual, como (1a), y otra interpretación como [-perfectivo] o imperfecto, en la cual la telicidad del evento está abierta (atélico), no terminada, o no es puntual, como (1b). Por ello, los eventos expresados mediante verbos en la forma pretérita en inglés deben ser analizados tanto en el contexto de la oración en que ocurren como con relación a las oraciones adyacentes

para identificar si se trata de un evento de aspecto perfectivo o imperfecto y seleccionar la forma aspectual en español que mejor exprese el sentido, es decir, pretérito [perfectivo] o copretérito [imperfecto].

El último problema identificado se relaciona también con la presencia de frases verbales aspectuales progresivas —verbo auxiliar *be*–[±pasado]+verbo–*ing* [+continuo, +dinámicos, +atéllicos o no acabados, +durativo] (Bardovi Harlig, 2000: 211)—, que es preciso diferenciar de otras construcciones con morfología de gerundio (*-ing*), que describen acciones al inicio de oración, como “*Taking her head*” [“agarrando su cabeza”], o que corresponden a adjetivos, como “*a pacifying gesture* [“un gesto tranquilizador”] (Kincaid, 2003 [1983]: 28–29). Estas formas verbales encuentran fácilmente un correlato o equivalente en español, pues el tiempo [±pasado] puede codificarse en la morfología del verbo auxiliar *estar*, en concordancia con las propiedades del sujeto (número, persona), y el aspecto progresivo puede expresarse en el verbo del evento principal mediante la morfología del gerundio (*ando/iendo*), como en el ejemplo: *está cantando/estamos cantando o estuve bailando/estuvimos bailando*.

La atención a las formas de Tiempo y Aspecto en el cuento tiene una relación con la estructura narrativa (Bardovi Harlig, 2000: 278). Bardovi Harlig (2000) dice que una *narrativa* es un texto “in which the speaker relates a series of real or fictive events in the order in which they took place” [“en que el hablante relata una serie de eventos reales o ficticios en el orden en que estos sucedieron”] (Dahl, 1984: 116, citado en Bardovi Harlig, 2000: 279). Este tipo de discurso tiene dos partes, el *primer* y *segundo plano*, que corresponden al *foreground* y *background*, respectivamente. El primer plano narra los eventos principales que son parte de la estructura básica del discurso y se compone de cláusulas que desarrollan la secuencia de los eventos en el tiempo, por lo que cualquier evento en el primer plano es entendido como posterior al evento que le precedió; si se cambia el orden de los eventos en primer plano, se cambia la interpretación de lo sucedido (Bardovi Harlig, 2000:

279). En un discurso narrativo, la presencia de formas en pasado en el primer plano tiene un efecto en el ritmo y avance de la secuencia de eventos. Los eventos en primer plano son puntuales y acabados, y generalmente se expresan en tiempo pasado o presente histórico. En cambio, los eventos en segundo plano describen, detallan o evalúan los eventos en el primer plano y se expresan en pasado con formas de imperfecto o de aspecto progresivo o continuo, ya que corresponden a eventos no terminados, incompletos o cuya realización está en proceso (Bardovi Harlig, 2000: 312–313). En el cuento de Kincaid, los eventos del primer plano se narran en pasado simple y las cláusulas del segundo plano describen dicho evento usando formas de pasado y de aspecto continuo.

#### 3.4. *Evaluación de las soluciones aplicadas en ambas versiones a los aspectos problemáticos identificados*

En esta sección se describe la traducción del cuento realizada por Alejandro Pérez Viza (2007), así como la traducción propia, y posteriormente se evalúan y comparan las soluciones propuestas por los traductores a los tres problemas o retos identificados.

La traducción de Alejandro Pérez Viza de la obra *At the bottom of the River* fue publicada en 2007 por la editorial Txalaparta, localizada en Navarra, España. Los cuentos fueron traducidos al español estándar peninsular, variante identificada por la presencia de ciertas expresiones y vocabulario, así como por el uso más extendido de algunas formas gramaticales, por ejemplo, de tiempos compuestos, con respecto al español latinoamericano. La portada del volumen muestra el título y a una mujer de rasgos afrocaribeños, en la solapa se encuentra la foto y una breve biografía de la autora, y en la contraportada aparecen comentarios favorables sobre la obra escritos por personalidades literarias como Susan Sontag, escritora norteamericana feminista. Esta edición no cuenta con un prólogo o notas que den cuenta del proyecto de traducción, por lo que no es posible conocer el contexto ni la intención o postura de Pérez Viza.

La propuesta de traducción propia está dirigida a lectores hablantes de español en Latinoamérica y tiene como intención mostrar el idiolecto de la hija para apreciar la superposición del inglés estándar y la marca dialectal del inglés de Antigua (Berman, 1991 [1985]: 49–68), indicando con cursivas las oraciones en que el rasgo se manifiesta. De este modo se mantienen las redes de significado subyacente, como el rasgo de identidad afrocaribeña de dicho personaje. Esta característica, la superposición de lenguas, es exclusiva de los cuentos de *At the bottom of the River*, pues Kincaid escribió sus siguientes novelas y cuentos en inglés estándar. En su obra posterior, compuesta también por ensayos, los temas familiares, su postura feminista y la crítica al contexto e historia local colonial se mantienen. A pesar de que la obra de Kincaid se considera como representativa de la mejor escritura poscolonial del Caribe del siglo xx, su literatura no es conocida por los lectores latinoamericanos. No obstante, el hecho de que *At the bottom of the River* tenga una retraducción al español peninsular sugiere la relevancia de esta autora, pues su obra aporta marcos de referencia para la discusión de temáticas tratadas en la literatura decolonial, de interés para los lectores en el siglo xxi, como la búsqueda de la identidad, las relaciones de poder, temas de género, entre otros. En este sentido, la traducción del cuento “My mother” ofrece una oportunidad para abordar en la práctica el tema de la otredad. Por otro lado, la aplicación de la crítica pedagógica de la traducción permite un ejercicio consciente de reflexión sobre el tratamiento de los problemas presentados en el anterior apartado, relacionados a aspectos semántico–gramaticales y discursivos.

#### 3.4.1. Primer problema: léxico y cohesión

Alejandro Pérez Viza mantiene en su versión características del texto original en cuanto al registro poético, el ritmo, las imágenes de lugares reales y fantásticos, los ambientes y los estados de ánimo contrastantes de los personajes. Asimismo, la versión conserva los patrones lingüísticos y elementos que contribuyen a la

cohesión, como el uso repetitivo de la frase “*My mother and I*”, que traduce como “*Mi madre y yo*”. Sin embargo, se observó un uso inapropiado de los pronombres personales en la traducción de las referencias anafóricas, pues, según el uso en español, dichos pronombres deberían omitirse en el texto cuando se ha presentado o mencionado el referente con anterioridad. Esto se puede atribuir a la influencia del inglés. Por ejemplo, la traducción del siguiente fragmento, que tiene reiterados pronombres personales y de objeto: “until one day, for a reason **she** has kept to herself, **she** shook **me** out and stood **me** under a tree and **I** started to breathe again” (Kincaid, 2003 [1983]: 28). En este caso, Pérez Viza mantiene el pronombre *yo* (1ª persona singular) cuando debe suprimirse por la presencia del pronombre de objeto, mediante el cual se fija la relación anafórica en el discurso: “hasta que un día, por alguna razón que se ha guardado para sí, me sacudí, me dejó bajo un árbol y **yo** empecé a respirar de nuevo” (Kincaid, 2007: 69).

### 3.4.2. Segundo problema: contrastes en las propiedades verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Respecto al tratamiento de las formas verbales con el adverbio *now*, Pérez Viza mantiene en la voz de la narradora el uso de dichas formas, por lo que preserva este aspecto extranjerizante y de superposición de las lenguas en tanto característica del habla del inglés de Antigua (Berman, 1991 [1985]: 66), tal como se muestra en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Traducción de formas verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Kincaid (2003 [1983]: 28–29)	Pérez Viza (2007: 70–71, 74)	Traducción propia
1) <i>Between my mother and me now were the tears I had cried</i>	Ahora entre mi madre y yo estaban las lágrimas que yo había derramado	Entre mi madre y yo <i>ahora</i> estaban las lágrimas que derramé
2) <i>My mother and I now watched each other carefully</i>	Mi madre y yo nos miramos ahora con cautela	Mi madre y yo <i>ahora</i> nos mirábamos con cuidado
3) <i>Her teeth now arranged themselves into rows that reached all the way back to her long white throat.</i>	Ahora sus dientes se habían reordenado en hileras que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta.	Sus dientes <i>ahora</i> *se acomodaban en filas que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta.

(continuación)

CUADRO 2. Traducción de formas verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Kincaid (2003 [1983]: 28–29)	Pérez Viza (2007: 70–71, 74)	Traducción propia
4) <i>and now I too traveled along on my white underbelly</i>	y <i>ahora también yo me desplazo sobre mi blanco vientre</i>	y <i>ahora yo también me arrastraba sobre mi vientre blanco</i>
5) <i>My mother and I now entered the cave</i>	<i>Mi madre y yo entramos en la gruta</i>	<i>Mi madre y yo ahora entramos a la cueva</i>

El reto en estos casos es explicitar en la morfología de los verbos en español el pretérito o copretérito de acuerdo con el aspecto del verbo: [perfectivo] o [imperfecto], respectivamente. En el segundo ejemplo del Cuadro 2, Pérez Viza decide usar la forma *mira-mos*, que resulta ser ambigua entre el tiempo presente y el pasado, aunque solo en el caso del presente la interpretación aspectual del evento es [imperfecto]: la forma más apropiada es *mirá-bamos*, copretérito con aspecto [imperfecto] también. En el último ejemplo, Pérez Viza selecciona la forma de pretérito con aspecto [perfectivo], pero omite el adverbio *now*, por lo que la traducción no es del todo consistente respecto a este rasgo del habla en la hija. La traducción propia, como ya se mencionó, indica en cursivas el uso del adverbio *ahora* para apreciar la superposición de lenguas, es decir, el inglés estándar y el habla de la hija en este cuento, además de mantener diferenciado en la mayoría de las instancias el aspecto correspondiente con las formas de tiempo pretérito y copretérito. En la tercera instancia, marcada con \*, se reconoce un error de traducción; una mejor versión sería: “Sus dientes **ahora se habían** acomodado en filas que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta”, pues incluye el auxiliar *haber* en pretérito y aspecto [imperfecto].

### 3.4.3. Tercer problema: frases verbales con Aspecto progresivo

Respecto a las formas de Tiempo y Aspecto en el discurso narrativo, en ambas traducciones se mantienen las formas verbales y el patrón narrativo del discurso, esto es, los eventos son narrados en pasado simple y las cláusulas siguientes los describen usando for-

mas de pasado y de aspecto continuo, como en el ejemplo que se presenta en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Frases verbales. Aspecto progresivo (evento+descripción y detalles)

Kincaid (2003 [1983]: 31)	Pérez Viza (2007: 78)	Traducción propia
<b>Standing</b> just outside the door, I <b>asked</b> her to inspect the house. [...] here a young woman <b>defied</b> her father and, while <b>riding</b> her bicycle to the forbidden lovers' meeting place, <b>fell down</b> a precipice, <b>remaining</b> a cripple for the rest of a very long life.	Desde el umbral de la puerta, le <b>pedí</b> que examinara la casa. [...] aquí, una mujer joven <b>desafió</b> a su padre y, cuando se <b>dirigía</b> en bicicleta al prohibido lugar de encuentro de los amantes, <b>cayó</b> por un precipicio y <b>quedó</b> lisiada para el resto de una muy larga vida.	Quedándome parada en la entrada de la casa, le <b>pedí</b> que la inspeccionara. [...] aquí una joven <b>desafió</b> a su padre, y cuando se <b>dirigía</b> en su bicicleta al lugar en donde se <b>reunía</b> con su amor prohibido, <b>cayó</b> a un precipicio, <b>quedando</b> parálitica por el resto de su muy larga vida.

### 3.5. Tendencias deformantes

Respecto a las tendencias deformantes, se identificó su presencia tanto en la versión de Alejandro Pérez Viza como en la propia. Entre las tendencias que empobrecen cualitativamente el texto, en la versión de Pérez Viza se observa que algunas de las elecciones léxicas en sustantivos para referirse a lugares, objetos, características físicas y eventos no contribuyen a una representación de sentido exacta o apropiada para el texto. Por ejemplo, el sustantivo en español ‘peso’ se emplea para traducir *height* (altura o estatura), o se usa ‘balsa’ en el caso de *pond* (charco, poza o estanque). Otros sustantivos elegidos en la traducción no representan el matiz exacto en el significado, por ejemplo, el uso del sustantivo ‘gemido’, sonido de tono bajo o grave (DEM, El Colegio de México, s. f.) para traducir *whine* (chillido), que expresa un sonido de un tono alto; o el uso de ‘estera’ o tapete de palma (DRAE, Real Academia Española, s. f.) cuando en el texto original se habla de un *mat* o tapete que se ha tejido con cabello. Respecto a los ejemplos anteriores, en la traducción propia, después de revisar el significado de las palabras y observar su uso en el contexto, se eligió emplear ‘altura’, ‘poza’, ‘chillido’ y ‘tapete’ por parecer más adecuadas y de uso común en el español estándar latinoamericano.

Otra tendencia deformante, la destrucción de redes subyacentes de significado del texto original, se observa en la traducción de Pérez Viza (véase Cuadro 4).

CUADRO 4. Tendencias de destrucción de redes de significado y patrones lingüísticos

Kincaid (2013 [1983]: 28)	Pérez Viza (2007: 69)	Traducción propia
Immediately on wishing my mother dead and seeing the pain it caused her, I was sorry and cried so many tears that all the earth around me was drenched.	Inmediatamente después de deseárselo mi madre murió, y al ver el dolor que eso le había causado sentí pena y derramé tantas lágrimas que toda la tierra a nuestro alrededor quedó inundada.	Tan pronto como vi el dolor que le causó a mi madre el que le haya deseado la muerte, me arrepentí y lloré tantas lágrimas que la tierra a mi alrededor estaba empapada.

En el primer pasaje, la traducción de Pérez Viza establece que la madre está muerta y la hija siente pena por haberle deseado la muerte, sin embargo, en el texto fuente no hay información para esta interpretación. En la traducción propia se mantiene el sentido del original, pero se recurre a un cambio en el orden de las frases verbales en la primera oración, perdiendo el patrón lingüístico del paralelismo de las frases en gerundio y la coordinación en el *TO*; esta versión busca expresar el pesar de la hija por el dolor causado a su madre tras deseárselo la muerte (véase Cuadro 4).

Un caso similar ocurre cuando Pérez Viza provee información de las situaciones de los personajes que no han sido expresadas por Kincaid. Por ejemplo, en el fragmento que se muestra en el Cuadro 5, su traducción introduce una deformación de redes de significado al tratar ‘*great deeds*’ o ‘grandes actos o hazañas’ como “grandes e increíbles admiradores que cantan alabanzas”. En la traducción propia se considera que lo que molesta a la hija es la actitud arrogante de la madre que presume sus buenas acciones u obras.

CUADRO 5. Tendencia de destrucción de redes de significado

Kincaid (2013 [1983]: 30)	Pérez Viza (2007: 76)	Traducción propia
Still I missed my mother's close company and cried constantly for her, but at the end of each day when I saw her return to her house,	Con todo echaba a faltar la compañía de mi madre, que tuviéramos una relación más estrecha, y lloraba constantemente por ella,	Como todavía extrañaba la cercana compañía de mi madre constantemente lloraba por ella, pero al final del día, cuando la veía

(continuación)

CUADRO 5. Tendencia de destrucción de redes de significado

Kincaid (2013 [1983]: 30)	Pérez Viza (2007: 76)	Traducción propia
incredible and great deeds in her wake, each of them loudly singing her praises, I glowed and glowed again, red with anger.	pero todos los días al anochecer, cuando la veía volver a su casa, grandes e increi- bles admiradores tras su estela, todos cantando en voz alta sus alabanzas, volvía a encenderme, roja de rabia, una y otra vez	de vuelta a su casa cantando en voz alta a su paso las grandes e increíbles hazañas que había hecho, y lo bien que cada una de estas hablaba en favor de ella, me encendí una y otra vez, roja de furia.

### 3.6. Valoración comparativa de las versiones de “My mother”

Como se mencionó en §3, “My mother” es un cuento con riqueza de vocabulario, formas sintácticas relacionadas con un registro poético y diversos recursos literarios. Este ejercicio de crítica pedagógica de la traducción se centró en tres problemas intra e interlingüísticos vinculados con la Cohesión y las categorías gramaticales de Tiempo y Aspecto en relación con el discurso narrativo.

Ambas versiones mantienen el registro lírico o poético del cuento, las repeticiones que dan cohesión, la relación entre tiempo, aspecto y discurso narrativo, el ritmo, las imágenes y los ambientes descritos. Sin embargo, en la traducción de Alejandro Pérez Viza no siempre se preserva el habla particular de la hija —atribuido aquí a un idiolecto o a la variante de inglés hablado en Antigua—, por lo que se identificó una tendencia deformante: la pérdida de la superposición de lenguas. Otras tendencias observadas en dicha versión son el cambio en el contenido del texto original que tiene como consecuencia la destrucción de la red de significados subyacentes y el empobrecimiento cualitativo del texto debido a errores de selección de léxico y de interpretación.

En la traducción propia se empleó vocabulario del español estándar latinoamericano a fin de evitar los errores de elección léxica identificados, y se buscó preservar el contenido del texto original, eludiendo deformaciones de las redes de significado. Pese al análisis previo y la identificación de aspectos problemáticos, se reconocieron errores en la traducción propia, lo cual demuestra que en la

actividad traductora es necesaria la revisión cuidadosa y constante —no solo por parte del traductor, sino de otros colaboradores y durante el proceso editorial— para obtener una óptima versión final. En este sentido, la traducción propia queda abierta para la crítica.

Por último, para un proyecto de traducción *a la letra*, el mantener el rasgo distintivo del habla de la hija resultaría fundamental para observar la *otredad* (Berman, 1991 [1985]; Venuti, 2011: 240); de importancia si se considera que este personaje está en una relación de conflicto, en desarrollo como persona y en búsqueda de una identidad propia.

El uso de modelos como el de García (1997) y las tendencias deformantes de Berman (1991 [1985]) como criterios para la evaluación de las versiones del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid contribuye a la mejora de las habilidades de traducción necesarias para mostrar el complejo estilo de la escritora afrocaribeña poscolonial.

#### 4. Conclusión

Se presentó un ejercicio de traducción formativa o pedagógica para la crítica de dos traducciones del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (2003 [1983]), una realizada por Alejandro Pérez Viza (2007) y otra por la autora de este artículo. El constructo crítico reflexivo, el modelo de crítica pedagógica de la traducción (García, 1997; 1999) y las tendencias deformantes (1991 [1985]; 1999) sirvieron de marco para la valoración sistemática del texto fuente y de ambas traducciones. Se tuvo como criterios tres problemas del nivel intra e interlingüístico que inciden en el desarrollo de la competencia bilingüística o comunicativa en las dos lenguas (García, 1999: 12). El proceso permitió abordar la traducción de la obra con conciencia de aspectos actitudinales y formarse en la valoración y emisión de juicios sobre una traducción publicada y una propia de modo reflexivo, es decir, considerando diversas teorías, criterios y procedimientos disponibles para ello. Se concluye que este tipo de ejercicios contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las ha-

bilidades para la crítica de la traducción de textos literarios, de las subcompetencias bilingüística, estratégica, traductora y actitudinal, así como de la competencia traductora en general.

## 5. Referencias

- Andrade Ecchio, Claudia (2013). Hacia un modelo de la narratividad: Mikhail Bakhtin y Northrop Frye en diálogo. *Revista de Humanidades*, 28, 121–148. <https://revistahumanidades.unab.cl/index.php/revista-de-humanidades/article/view/261/290>
- Bajtrín, Mijail M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bardovi Harlig, Kathleen (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Malden: Blackwell.
- Berman, Antoine (1991 [1985]). L'analytique de la traduction. En *La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain* (pp. 48–69). París: Seuil.
- Berman, Antoine (1990). La retraduction comme space dela traduction. *Palimpsestes*, 4, 1–9.
- Berman, Antoine (1995). Critique des traductions: John Donne. París: Éditions Belin. [https://po-et-sie.fr/wp-content/uploads/2018/11/59\\_1992\\_p3\\_20.pdf](https://po-et-sie.fr/wp-content/uploads/2018/11/59_1992_p3_20.pdf)
- Childs, Peter, & Fowler, Roger (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. Abingdon, Nueva York: Routledge.
- de Swart, Henriëtte, & Verkuyl, Henk (1999). *Tense and aspect in sentence and discourse: Lecture notes of the 11th European Summer School in logic, language and information*. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics, Utrecht University. [https://www.researchgate.net/profile/Henk-Verkuyl/publication/228388468\\_Tense\\_and\\_aspect\\_in\\_sentence\\_and\\_discourse/links/0f31752d7acbd0ea2c000000/Tense-and-aspect-in-sentence-and-discourse.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Henk-Verkuyl/publication/228388468_Tense_and_aspect_in_sentence_and_discourse/links/0f31752d7acbd0ea2c000000/Tense-and-aspect-in-sentence-and-discourse.pdf)
- El Colegio de México (s. f.). *Diccionario del Español de México* (DEM). <http://dem.colmex.mx>
- Gabrys Baker, Danuta (2008). The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers. En Mirosław Pawlak (Ed.), *Investigating En-*

- glish language learning and teaching* (pp. 31–47). Kalisz, Poznań: Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University.
- García, Pilar Elena (1997). La crítica pedagógica de la traducción. En Montserrat Bacardí Tomàs (Coord.), *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció: abril 1994* (pp. 47–61). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/1997/240637/conintra\\_a1994p47.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/1997/240637/conintra_a1994p47.pdf)
- García, Pilar Elena (1999). La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *TRANS*, 3, 9–22. <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2385/2198>
- González Davies, María (2012). Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: de la teoría al proyecto auténtico de traducción. En Marcos Cánovas, María González Davies & Lucrecia Keim (Coords.), *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras* (pp. 143–158). Barcelona: Octaedro.
- Hurtado Albir, Amparo (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En Miguel Tolosa Igualada & Álvaro Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro / Because something should change: Present & future training of translators and interpreters. Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 11, 47–76.
- Kelly, Dorothy A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kincaid, Jamaica (2007). *En el fondo del río*. (Trad. Alejandro Pérez Viza). Navarra: Txalaparta.
- Kincaid, Jamaica (2013 [1983]). *At the bottom of the River*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Koller, Werner (1983). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lewis, Carroll (2004 [1865]). *The complete illustrated works of Lewis Carroll*. Londres: Bounty Books.
- Markham, Edward A. (Ed.) (1996). *The Penguin book of the Caribbean short stories*. Nueva York: Penguin.

- Mattos, Thiago (2015). Définir et redéfinir la retraduction : d' Antoine Berman jusqu'à présent. *Atelier de Traduction*, 23, 41–51.
- Montrul, Silvina (2004). *The acquisition of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ortiz García, Javier (1993). La traducción como crítica literaria. *Livius*, 4, 117–125.
- Real Academia Española (s. f.). *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE). <https://dle.rae.es/>
- Reiss, Katharina (1981). Der Übersetzungsvergleich: Formen– Funktionen– Anwendbarkeit. En Wolfgang Kühlwein, Gisela Thome & Wolfram Wilss (Eds.), *Kontrastive linguistik und übersetzungswissenschaft* (pp. 311–319). München: Wilhelm Fink Verlag München.
- Rodríguez Rodríguez, Beatriz M. (1999). La crítica de la traducción: su papel en los estudios de traducción. En Miguel Ángel Vega Cernuda & Rafael Martín Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción* (pp. 195–200). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Stecher, Antonio, & Stecher, Lucía (2010). Identidad y discursos multiculturales en los ensayos de Jamaica Kincaid. *Estudios Filológicos*, 46, 137–155.
- Toury, Gideon (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Vauday, Patrick (2017). La traducción como crítica. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 58, 71–78.
- Venuti, Lawrence (2011). The poet's version; or, An ethics of translation. *Translation Studies*, 4(2), 230–247. doi:10.1080/14781700.2011.560021
- Xiuxia, Zheng (2008). *Female bonding and identity formation in the female Caribbean Bildungsroman* (Tesis de maestría inédita). National University of Singapore, Singapur. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/13243>
- Zagona, Karen (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zierer, Ernesto (1979). La crítica de la traducción. En *Algunos conceptos básicos de la ciencia de la traducción* (pp. 163–180). Trujillo: Departamento de Idiomas y Lingüística, Universidad Nacional de Trujillo. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-critica-de-la-traducccion/>





---

# Nota



# Translenguaje multimodal

Multimodal translanguaging

**Minia Porteiro Fresco**  
Universidad de Alcalá, Departamento  
de Filología, Comunicación  
y Documentación  
minia.porteiro@uah.es

**Inmaculada Concepción  
Báez Montero**  
Universidade de Vigo, Departamento  
de Lingua Española  
cbaez@uvigo.es

Fecha de recepción: 7 de marzo del 2024  
Fecha de aceptación: 20 de agosto del 2024  
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1099

### Resumen

Esta nota revisa las metodologías relacionadas con el aprendizaje de lenguas como experiencia lingüística multimodal, en concreto, el uso paralelo de la lengua de signos y la lengua oral para aumentar la competencia comunicativa tanto de personas sordas como de oyentes. Actualmente, se produce una revisión del papel que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas mediante conceptos de reciente aparición, como el de *translenguaje*, que propone que en los hablantes solo existe un sistema lingüístico cuyas características están totalmente integradas en lugar de estar asociadas a una sola lengua. Esta revisión, sumada al contexto actual de fomento del plurilingüismo y el respeto a la diversidad que las administraciones educativas difunden en las escuelas de toda Europa, resulta un marco excepcional para contribuir a la normalización de las lenguas de signos en la sociedad y a incorporar una visión multimodal de la comunicación en el estudio del desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: interacción interlingüística; lenguas orales; lenguas visogestuales; competencia comunicativa; aprendizaje de lenguas multimodal

### Abstract

This note reviews the methodologies related to language learning as a multimodal linguistic experience — specifically, the simultaneous use of sign and oral languages to improve the communicative competence of deaf and hearing-impaired people. The role of the mother tongue in the learning of other languages is currently under revision with the emergence of concepts such as ‘translanguaging’, which assumes that speakers possess a single linguistic system whose characteristics are fully integrated rather than being associated with a single language. This review, additional to the current context promoting multilingualism and respect for diversity that educational administrations disseminate in schools across Europe, provides an exceptional framework for contributing to the normalization of sign languages in society and incorporating a multimodal perspective on communication in the study of language development.

Keywords: interlinguistic interaction; visuo-gestural languages; communicative competence; Spanish sign language; language learning

## 1. Introducción

Cuando los lingüistas, filólogos y gramáticos hacían descripciones y estudios comparativos que caracterizaban y determinaban las particularidades de una lengua frente a otra, solían priorizar el estudio de las variedades estándar (únicas variedades recogidas en las gramáticas y diccionarios), es decir, predominaba la creencia de que las lenguas son unidades homogéneas y de que todos los miembros de una comunidad lingüística hablan la misma lengua (Lyons, 1981).

Posteriormente, cuando la atención se centró en las diferencias, surgió la necesidad de estudiar y entender en profundidad la diversidad lingüística y esto, durante mucho tiempo, nos ha llevado a creer y defender ante los hablantes que las lenguas son sistemas aislados, resultado de la puesta en práctica de la capacidad específica de la especie humana que es el lenguaje. En este sentido, la dicotomía diversidad/homogeneidad lingüística nos hizo pensar que las lenguas son homogéneas, que tienen límites claros y que, aunque los hablantes en ocasiones transgredimos las normas del estándar, nunca nos separamos tanto de la norma como para traspasar el ámbito de la variedad.

Asimismo, otro enfoque metodológico es el desarrollado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, que se basa en establecer contrastes con la lengua dominante o primera lengua, lo que lleva a analizar los errores, la alternancia de códigos y el contacto de las lenguas, y a referirse a los hablantes como bilingües, trilingües, etc. Estas ideas lingüísticas también inciden en el análisis de la lengua meta como sistema aislado de las otras lenguas. Sin embargo, en la actualidad, este enfoque está cambiando y autores como García y Lin (2016) sostienen que en los hablantes solo existe un sistema lingüístico cuyas características están totalmente integradas y no asociadas a una sola lengua; este nuevo enfoque fundamenta el presente trabajo. A continuación, realizaremos una breve revisión acerca del papel que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas, preámbulo

necesario para abordar el enfoque metodológico de translenguaje multimodal.

## 2. Translenguaje multimodal

### 2. 1. *Aprendizaje de lenguas*

Si revisamos los enfoques metodológicos adoptados en la enseñanza de las lenguas en el siglo xx, vemos que a finales de los años 60 la tendencia más extendida consistía en rectificar las equivocaciones o las desviaciones de las normas lingüísticas o convenciones culturales que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje, es decir, la corrección y el análisis de errores. En este sentido, el error se concibe como un hecho indeseable, un fallo motivado por el propio alumno o por el método empleado en el proceso instructivo. Poco a poco, esta postura pierde aceptación, puesto que se ha comprobado que la actitud indulgente o retributoria del corrector, además de frustrar el aprendizaje, puede perjudicar la autoestima del aprendiente y generar procesos de fosilización. Por el contrario, una actitud positiva por parte de quien corrige puede tener una incidencia beneficiosa en el proceso de aprendizaje, consiguiendo que la *interlengua* del estudiante vaya progresando y sus errores, disminuyendo. La comprensión y aceptación del error como un fenómeno natural, lógico e inevitable en el proceso de aprendizaje de una lengua tiene consecuencias directas en el aprendizaje. Siguiendo este razonamiento, la corrección ya no se considera responsabilidad exclusiva del docente, sino que se comparte con otras personas o recursos, incluso con el propio aprendiz, que también puede hacerse cargo de su autocorrección. Esta concepción mentalista (Vázquez, 1998), que se contrapone a la conductista, considera el error como indispensable, ya que facilita que el aprendiente formule constantemente hipótesis sobre los sistemas que conforman la lengua que está aprendiendo, por esto resulta comprensible que al poner sus hipótesis a prueba en la comunicación real no todas sean acertadas.

Asimismo, es posible establecer un cierto paralelismo entre los procesos de formulación y comprobación de hipótesis del niño en su aprendizaje de la primera lengua o lengua materna (L1) y los de un extranjero en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), puesto que en ambos casos son frecuentes determinados tipos de errores de sobregeneralización o hipergeneralización. Los errores relacionados con el significado del mensaje suelen entorpecer la comunicación tanto o más que los errores relacionados con las formas lingüísticas —género gramatical, conjugación verbal, etc. En particular, en las conversaciones entre adultos y niños nativos las correcciones tiendan a incidir casi de forma exclusiva en el significado, en la comprensión. En contraste, los procesos de corrección en el aula de lenguas extranjeras se dirigen tradicionalmente hacia los aspectos más formales, en el significante, en la expresión.

Posteriormente, durante los años 70 se desarrolló la teoría o hipótesis de la *interlengua*, que consistía en analizar y describir la lengua del aprendiz en su totalidad. Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante que puede comprender tanto una lengua materna como una segunda o tercera en términos del modo en que rentabilizan los recursos que el dominio de una lengua les ofrece con respecto al aprendizaje de otras (Selinker, 1972). El sistema de la interlengua se caracteriza por varios aspectos, entre los que se destacan: a) la mediación entre el sistema de la lengua materna del aprendiz y la lengua meta; b) constituir un sistema individual propio y autónomo de cada aprendiz, regirse por sus propias reglas, ser sistemático y variable (poseer un conjunto coherente de reglas, aunque algunas de estas no sean constantes en ciertos fenómenos), y tener la capacidad de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso a un siguiente estadio, y c) estar en constante evolución, puesto que se compone por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. Asimismo, hay que añadir que las descripciones de la interlengua dieron paso a toda una línea de investigación de la adquisición de segundas lenguas que se adhiere a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos diversos.

Desde una perspectiva diferente, está el enfoque desarrollado a partir de la teoría de la *gramática universal*,<sup>1</sup> que se refiere al conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Según esta teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua (oral o gestual) cualquiera porque disponen de una gramática universal. Esta capacidad, innata y específicamente humana e independiente del resto de las capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. Prueba de ello, es que todas las lenguas, incluyendo las gestuales, tienen un representante y un representado o que se construyen a través de relaciones entre sus elementos, por ejemplo. Como señala el diccionario clave de ELE (español como lengua extranjera) del Centro Virtual Cervantes (CVC), en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se distinguen tres enfoques diferentes respecto a la aplicabilidad de la *gramática universal* (GU). La primera defiende que no existe ninguna diferencia en el uso de la gramática universal, se trate de una L1 o de una L2; la segunda mantiene que, para los aprendientes de una L2, sobre todo los adultos, resulta imposible acceder a la gramática universal, y la tercera sostiene que la GU es uno de los factores que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, pero no el único. Por ende, según esta teoría, adquirir una lengua consiste en aprender a aplicar en la lengua en cuestión los principios universales y en identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros.

Otro enfoque de estudio es el que se aplica desde la *biolingüística*,<sup>2</sup> que estudia el lenguaje natural desde una perspectiva biológica y evolutiva. Se trata de un campo altamente interdisci-

<sup>1</sup> Este concepto constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformativa, con la que Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua.

<sup>2</sup> Sostiene que la lengua es experiencia cerebral única; no hay partes del cerebro dedicadas exclusivamente al léxico de la L1 o al léxico de la L2.

plinario dado que engloba a disciplinas tan dispares como la lingüística, la biología, la neurociencia, la psicolingüística, la matemática, la genética, entre otras. En esta línea, son especialmente interesantes las aportaciones de Lakoff (2012), quien señala: “[w]hat is remarkable is that the same neural circuitry used to run our bodies physically also structures our reasoning processes about all events and actions, not just physical ones, but abstract actions and events as well, such as abstract discourse about international economics”<sup>3</sup> (Lakoff, 2012: 776).

Por su parte, Kim Potowski (2005), en su trabajo titulado *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.*, plantea que es conveniente aprovechar el conocimiento de la lengua familiar en el desarrollo de la lengua meta, y propone un acercamiento sociolingüístico en el aprendizaje de lenguas, puesto que así los estudiantes obtienen un conocimiento profundo de la gramática de una lengua y una apreciación de la variación lingüística como un dominio de la diversidad humana que se puede celebrar y estudiar.

Llegamos así a la *cognición corporeizada*, rama significativa de la teoría cognitiva. Moreno Cabrera (2017: 28) explica que “la hipótesis de la corporeización [*embodiment*] nos dice que nuestro sistema lingüístico y conceptual está fundamentado en la corporeización física, cognitiva y social de los seres humanos”. Entre otras cosas, esto significa que los mismos mecanismos neuronales responsables de las actividades de bajo nivel, como la percepción y el movimiento, son también esenciales para las actividades cognitivas de alto nivel, por ejemplo, la conceptualización y el razonamiento (Rohrer, 2007: 38). En este sentido, también cabe destacar a Karen Emmorey (2002), quien considera la modalidad visogestual como

<sup>3</sup> “Lo que es sorprendente es que los mismos circuitos neuronales que gobiernan físicamente nuestros cuerpos también estructuran nuestros procesos de razonamiento sobre todos los sucesos y acciones, no solo los físicos, sino los sucesos y acciones abstractos también, tal como los discursos abstractos sobre la economía internacional” [La traducción es nuestra].

una modalidad lingüística especialmente transparente respecto a la cognición corporeizada, y añade que en esta modalidad los movimientos corporales utilizados para el discurso lingüístico son mucho más completos, sistemáticos y visibles que en las lenguas orales, donde solo son visibles algunos de los órganos del habla.

Un año antes, Sarah Taub (2001) había demostrado que las lenguas de señas son mucho más transparentes respecto de la cognición corporeizada que las lenguas orales e hizo referencia a cómo los usuarios de las lenguas de señas utilizan las señas icónicas que denotan objetos concretos para hacer referencia a conceptos y relaciones abstractos mediante proyecciones metafóricas. Sumado a esto, los resultados del reciente estudio publicado por Morett, Cieśła, Bray y Emmorey (2024) revelan la importancia de la codificación motora como mecanismo clave subyacente al efecto de la producción en el aprendizaje de signos como L2 de diferente modalidad, demostrando que “experimentar” los signos promueve el aprendizaje y el recuerdo.

Por último, también en esta línea, desde el Grupo de Estudios de Prosodia de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (UPF), liderado por la profesora Pilar Prieto Vives, se estudia cómo los gestos y los movimientos kinestésicos pueden convertirse en herramientas eficaces para enseñar la pronunciación de una lengua extranjera, puesto que dibujar con las manos el ritmo, la entonación y el fraseo, o tocar las palmas, es decir, imitar la “música” de la lengua, ayuda a que las personas puedan expresar y pronunciar mejor los sonidos de una lengua extranjera. Asimismo, se enmarca el estudio en la *cognición corporeizada*, enfatizando que el aprendizaje no solo depende de las capacidades cerebrales, sino de la interacción con el entorno a través del cuerpo y los sentidos.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Grupo de Estudios de Prosodia de la UPF: “Los gestos y sonidos ayudan a la pronunciación en el aprendizaje de un idioma”, *UPF*, 20 de abril de 2022. [https://www.upf.edu/es/web/humanitats/inici/-/asset\\_publisher/L6ANGuNkwfZO/content/els-gestos-i-els-sons-ajuden-a-la-pronunciacio-en-l-aprenentatge-d-un-idioma/10193/maximized](https://www.upf.edu/es/web/humanitats/inici/-/asset_publisher/L6ANGuNkwfZO/content/els-gestos-i-els-sons-ajuden-a-la-pronunciacio-en-l-aprenentatge-d-un-idioma/10193/maximized)

## 2.2. Translenguaje

En la última década surge una tendencia a reemplazar la idea de los sistemas lingüísticos aislados por enfoques que, tomando como base el multilingüismo, focalizan la unicidad del repertorio lingüístico de cada hablante. Actualmente, podemos decir que el concepto de *translanguaging* se ha incorporado al ámbito de la enseñanza de lenguas. Su origen es el término galés *trawsieithu*, acuñado por Cen Williams en el año 1994 para referirse a un nuevo método de enseñanza desarrollado en escuelas bilingües de Gales, en las que se promovía la alternancia del galés e inglés con el fin de hacer un uso receptivo o productivo de ambas, de manera que el *input* y el *output* lingüísticos se intercambiaban deliberadamente para optimizar el aprendizaje en las aulas bilingües (García & Lin, 2016).

Colin Baker observó cómo la práctica de lo que él tradujo por primera vez como *translanguaging* ayudaba a los alumnos a dar sentido y ganar comprensión y conocimiento en el aula de aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, registró que leer y debatir un tema en una lengua y luego escribir sobre él en otra lengua requería del procesamiento e integración previo de los conceptos trabajados. Además, señaló cuatro posibles ventajas educativas del translenguaje (Baker, 2001): a) promueve una comprensión más profunda y completa de la materia, b) ayuda al desarrollo de la lengua más débil, c) facilita los vínculos y la cooperación entre el hogar y la escuela y d) favorece la integración de los hablantes principiantes con los fluidos.

Por su parte, Ofelia García (2014) y Lourdes Ortega (2019) emplean el término *translenguaje* para referir a las estrategias pedagógicas orientadas como prácticas lingüísticas espontáneas llevadas a cabo por los hablantes hispanos en Estados Unidos. Este enfoque tiene como objetivo maximizar el potencial comunicativo del alumnado e incluye las formas multimodales en que se entiende y produce el lenguaje en el aula, de este modo, se pretende dejar atrás la idea de que cuanto menor sea el uso de la L1 en el aula de lengua extranjera, mejores resultados se obtendrán en el aprendi-

zaje de la lengua meta. Asimismo, se considera la lengua materna como mediador cognitivo y se reconoce que funciona como una herramienta indispensable para activar los conocimientos previos de los estudiantes y relacionarlos con la lengua objeto de estudio, es decir, como una forma de desarrollar la comprensión metalingüística de los estudiantes y favorecer la reflexión. Además, este acercamiento permite a los estudiantes ser más activos, puesto que disminuye la ansiedad y fomenta la autorregulación; en este sentido, ayuda a que los aprendices se “arriesguen” más con el idioma que están aprendiendo y se animen a probar sus hipótesis acerca de cómo funciona la lengua.

En suma, en este enfoque se valoran los conocimientos lingüísticos que el aprendiz trae consigo y se entiende que el recurso lingüístico que está aprendiendo se suma a la totalidad de su competencia comunicativa, de esta manera, cuando los alumnos adquieren un idioma nuevo, amplían todo su repertorio lingüístico integrado del que su idioma nativo y cualquier otro idioma ya forman parte. Además, cabe destacar que el translenguaje va más allá de la traducción y del *codeswitching* en la educación porque refiere a las distintas formas multimodales en que los estudiantes entienden y producen el lenguaje.

El translenguaje considera que las lenguas carecen de límites rígidos y promueve la flexibilidad lingüística en el aula para adaptarse a las necesidades comunicativas de los estudiantes y facilitar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque se considera que dichos límites representan construcciones sociales, García y Lin (2016) aseguran que es legítimo distinguirlas en determinados contextos y con fines concretos para dar sentido a nuestros mundos y actuar en ellos. Consecuentemente, el enfoque invita al docente a plantear un uso más flexible de las lenguas que domina y a extender este uso entre su alumnado para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Por otra parte, esta perspectiva focaliza los diferentes medios con los que los elementos de una tarea concreta se controlan para adaptarlos a las capacidades de los alumnos, haciendo evidente que, mientras que a los alumnos monolingües

se les suele permitir el uso completo de su repertorio lingüístico en el proceso de evaluación y aprendizaje, a los bilingües rara vez se les permite hacerlo, puesto que se mantienen en silencio y sin participar en las actividades de enseñanza y evaluación. En este sentido se hace hincapié en que los otros idiomas que el aprendiz conoce funcionan como andamios para aprender la lengua objeto de estudio (García & Lin, 2016; Di Virgilio, 2020).

Esta práctica también está extendiéndose por otros países. Entre las experiencias más cercanas a nuestro contexto, encontramos la del País Vasco, donde la educación trilingüe en euskera, español e inglés se está convirtiendo en algo habitual. En 2017, Leonet, Cenoz y Gorter investigaron cómo una pedagogía del translenguaje puede apoyar el trilingüismo de los alumnos; los autores y su equipo de investigación desarrollaron material didáctico para utilizarlo con dos grupos de estudiantes mientras trabajaban idiomas diferentes. Una de las estrategias que utilizaron fue pedirles que compararan determinadas estructuras, vocabulario o discurso en euskera con los del español o el inglés.

Una postura similar es la que se recoge en el Marep, *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* (Candelier, 2013), en el que se trabajan culturas y lenguas de manera conjunta y contrastiva. Su diseño se ha basado en un enfoque plural cuya perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global y contempla las lenguas extranjeras o segundas, la lengua de escolarización, así como las lenguas de las familias del alumnado con origen cultural y lingüístico diverso, todo ello con el propósito de trabajar tanto la diversidad lingüística como cultural en el aula.

Por último, cabe señalar que la conceptualización del translenguaje propuesta por García y Wei (2014) puede resumirse en los siguientes aspectos: a) las fronteras entre lenguas/dialectos son fluidas y se construyen socialmente; b) a medida que los bilingües emergentes acceden a sus dos lenguas, estas lenguas se funden en un único sistema (competencia común subyacente); c) las lenguas y el lenguaje son lugares y encuentros socialmente controvertidos

en los que se negocia la legitimidad de las culturas y las identidades; d) los programas escolares que atienden a los estudiantes plurilingües/multilingües deben conectarse con los conocimientos lingüísticos y conceptuales previos de los estudiantes y enseñar para la transferencia y la mayor integración entre lenguas.

El translenguaje, por tanto, plantea que el comportamiento lingüístico de los bilingües es siempre heteroglósico y dinámico, puesto que responde no a dos monolingüismos en uno, sino a un sistema lingüístico integrado. Es precisamente por esto que resulta una teoría mucho más útil para la educación bilingüe que el cambio de código y ha sido retomado con mayor fuerza en el siglo XXI (García & Lin, 2016).

### 3. Las lenguas visogestuales como sistemas comunicativos<sup>5</sup>

Hoy en día el trabajo con personas con trastornos de la comunicación es un reto tanto social como educativo. El uso de las lenguas visogestuales como sistemas aumentativos y alternativos de comunicación con personas con dificultades comunicativas se conoce desde hace mucho tiempo, pero fue en 1960 cuando Stokoe y dos

<sup>5</sup> Los *signos* son símbolos que representan palabras o ideas y se utilizan en la comunicación oral, escrita o en la visogestual. Los *gestos*, las *señas* y los *signos* son elementos de la comunicación no verbal que se utilizan para transmitir información sin palabras orales. Aunque los gestos generalmente se consideran movimientos corporales que acompañan a la comunicación verbal y que pueden ser tanto voluntarios como involuntarios, también usamos este término para designar las unidades lingüísticas con significante y significado de la comunicación visogestual y, por lo tanto, al equivalente a los vocablos *signos* y *señas*. En resumen, los gestos son los movimientos corporales que acompañan la comunicación verbal; las señas también constituyen movimientos corporales, con la particularidad que se utilizan en la lengua de señas, y los signos son símbolos que representan palabras o ideas y se utilizan en la comunicación escrita o en la lengua de señas. Cabe señalar que en el español hablado en España se prefiere el término *signos* y, en América, *señas*, para referirse a las unidades propias de las lenguas gestuales, entendidas como las lenguas naturales en las comunidades sordas, que poseen su propia gramática y sintaxis.

colegas sordos, Carl Croneberg y Dorothy Casterline, elaboraron y publicaron el primer trabajo moderno<sup>6</sup> sobre la lengua de signos americana. Con esta publicación las lenguas de modalidad gestual empiezan a considerarse como lenguas plenas, naturales y propias de una comunidad de hablantes, formadas por unidades (signos) analizables.

En el año 2007, en el Estado español, se incorporaron a las lenguas oficiales las dos lenguas visogestuales más extendidas: la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC),<sup>7</sup> sin embargo, los estudios de multilingüismo lenguas orales/lenguas signadas son anteriores a dicha oficialidad. Esto puede comprobarse en los trabajos publicados sobre el desarrollo de la lengua oral a través de las lenguas signadas, en los que se abordan las posibilidades comunicativas tanto de bebés, cuando no están físicamente capacitados para la expresión oral, como de niños oyentes (Báez Montero & Porteiro, 2001; Bao Fente, Báez Montero & Cardama, 2015; Freijeiro Ocampo, 2015, 2020). También cabe mencionar los estudios que analizan las respuestas del cerebro de los implantados cocleares (Madrid Cánovas, 2008) o los que miden la oxigenación cerebral ante diferentes estímulos lingüísticos con técnicas NIRS (Freijeiro Ocampo, 2020), entre otros. Todas estas investigaciones muestran importantes coincidencias con las experiencias lingüísticas multilingües orientadas a la enseñanza de las lenguas y guardan una relación directa con las características específicas del translenguaje como estrategia pedagógica en la adquisición de lenguas de diferente modalidad: lenguas orales y lenguas gestuales.

Asimismo, conviene recordar que, a diferencia de las lenguas orales, las lenguas signadas aportan una ventaja particular: se pue-

<sup>6</sup> La LSE como lengua histórica cuenta con gramáticas, manuales de enseñanza, diccionarios, etc., desde Bonet (1620), Hervás y Panduro (1795), Navarro Tomás (1920), Stokoe (2005 [1960]), Rodríguez González (1992).

<sup>7</sup> Ley 27/2007, de 23 de octubre, en la que se reconocen dos lenguas, la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC).

den inducir, mientras que no es posible “forzar” los órganos articulatorios al hablar. Otra ventaja con respecto a las lenguas orales es que los gestos o las señas como signos lingüísticos se pueden “congelar” o detener para dar más tiempo para procesarlos. De igual modo, es posible signar de forma más lenta, lo que favorece la secuenciación de las palabras (conciencia léxica), es decir, facilita saber dónde acaba una palabra y empieza la otra, lo cual, en el caso de la secuencia hablada, no resulta tan sencillo, prueba de esto es el fenómeno de resilabificación, tan frecuente en el habla, que provoca que los límites silábicos en el discurso no siempre coincidan con los límites de las palabras individuales. Hay que añadir como otra ventaja que también se puede crear significado con las manos, las expresiones faciales y otras señas transmitidas en el espacio (Freijeiro Ocampo, 2015).

El uso de las lenguas de signos como sistemas aumentativos de comunicación también está muy documentado. Cabe señalar que estas presentan dos ventajas claras frente a los lenguajes o sistemas de comunicación alternativa o aumentativa, ya que no precisan de apoyos externos, lo que favorece su portabilidad, ni presentan limitaciones en la expresión. En esta línea, Mirosław Babiarczy (2019) sostiene que la utilización de la lengua de signos, en su caso polaca, para mejorar el intercambio de información con personas con amplios trastornos de la comunicación verbal contribuye a desarrollar sus habilidades comunicativas, con la ventaja de que esta lengua tiene su propia gramática visogestual.

Un uso similar había sido planteado antes por Clibbens en 2001 cuando publicó un estudio del desarrollo del léxico y de los signos en niños con síndrome de Down. En él, presentaba una revisión de varios autores que reconocen los beneficios del uso de los signos en edades tempranas, dado que pueden ayudar a reducir la frustración y el comportamiento desafiante de los más pequeños con problemas de inteligibilidad del habla, debido en parte a sus limitadas habilidades auditivas y de memoria, que contribuye a retrasar su habla. Clibbens asegura que el uso de los signos favorece

el desarrollo del habla y añade que este uso puede ser eliminado gradualmente o abandonado a medida que el habla mejora.

La comunicación multimodal también está presente en un estudio descrito por Holmström y Schönström (2018) sobre un ejemplo de translenguaje llevado a cabo por profesores sordos en un entorno de educación superior en Suecia. En esta experiencia los profesores sordos utilizan diferentes variedades lingüísticas y modales en sus clases, incluyendo lenguas de signos y orales (sueco e inglés), sumadas a la lengua escrita de las presentaciones en Power Point y las anotaciones de la pizarra. Los profesores sordos utilizan de forma creativa diversos recursos semióticos cuando enseñan a sus estudiantes, entre los que hay personas sordas y oyentes. Esa variedad de estrategias didácticas a través de recursos multimodales y multilingües nos lleva a pensar en una concepción didáctica de translenguaje puesto que es el resultado de un poderoso mecanismo de mediación de las ideas y de construcción de conocimientos que utiliza todo el repertorio lingüístico que presentan los individuos. Por lo tanto, se puede decir que los docentes sordos presentados en este estudio tienen un gran dominio de varias lenguas y las utilizan de forma flexible y evidente. En este sentido, cabe recordar que el translenguaje se ve como una práctica discursiva que no se centra en las lenguas, sino en las prácticas comunicativas naturales y observables de los bilingües.

Otro ejemplo es el descrito por Garrity, Aquino-Sterling y Day (2015), quienes estudiaron cómo bebés de 6 a 15 meses en un aula bilingüe de dos idiomas utilizaban el español, el inglés y la lengua de signos para bebés (*baby sign language*, BSL) en lo que denominaron “práctica simultánea de translenguaje”. BSL se refiere al uso de signos visuales/gestuales “autónomos” por parte de padres y madres oyentes (o profesores) y sus hijos pequeños oyentes con la esperanza de lograr una comunicación más temprana y clara. Es una práctica común en múltiples programas para bebés y niños pequeños, y se utiliza con frecuencia en diversos centros. En el estudio se identificó que el BSL era utilizado para dar sentido al entorno y para comunicarse con los demás a lo largo de todo el

día. Asimismo, se empleaba para interpretar los distintos sistemas de signos y como herramienta semiótica de significado cuando se utilizaba dinámicamente junto con el inglés y el español. Esta práctica multilingüe era denominada como una “práctica de translenguaje simultáneo”, posible gracias a la naturaleza del BSL como sistema que no requiere la articulación de palabras. En este sentido, el “translenguaje” se presenta como las “múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües se involucran para dar sentido a sus mundos bilingües” (García, 2009), y que pueden incluir prácticas extra discursivas de lenguaje realizadas a través de gestos. Las observaciones sobre el uso lingüístico de los infantes indicaron que a menudo utilizaban el inglés y el español —o el inglés, el español y el BSL— en el mismo enunciado o interacción. Lo novedoso de estas prácticas fue que mostraban la capacidad de los infantes para utilizar a veces el BSL y otro idioma (inglés o español) simultáneamente para comunicarse y dar sentido a sus mundos multilingües.

Al igual que los maestros implicados en el estudio anterior, García (2014) recoge una experiencia en la que los docentes de su estudio utilizaban la lengua de signos, canciones y rimas para apoyar el lenguaje oral, llamar la atención de los niños y facilitar las transiciones. Según García (2014), lo interesante de estas experiencias con usuarios tan jóvenes es que, como “novatos sociales”, no estaban sujetos a normas implícitas o explícitas sobre qué lengua utilizar, cuándo, con quién o en qué contexto, y aún no habían sido socializados para aceptar ideologías monoglósicas que tienen poco en cuenta las prácticas lingüísticas reales.

En esta línea, es importante también referirse a los casos de bilingüismo bimodal presente, por ejemplo, en niños oyentes con madres sordas, en los que existe una producción simultánea de ambas lenguas, favorecida por el uso de dos canales diferentes. En estos casos la simultaneidad de las lenguas es más frecuente que el cambio y se sugiere que la lengua oral se inhibe en mayor grado que la de signos. Es decir, en discursos signados, la lengua oral se inhibe en gran medida, mientras que, en discursos orales, la lengua de signos estaría menos inhibida, resultando en diferentes

tasas de simultaneidad entre las lenguas en ambos tipos de discursos (Emmorey, Borinstein, Thompson & Gollan, 2008; Cantillo Horrillo, 2019).

Con respecto a los adultos que aprenden una lengua de signos como L2, uno de los aspectos más estudiados se relaciona con el grado de iconicidad de los signos aprendidos, ya que tienden a recurrir con más facilidad a su repertorio gestual para procesar los signos icónicos, es decir, se produce una transferencia de su repertorio gestual a la producción que puede provocar una menor precisión a la hora de signar este tipo de signos (Cantillo Horrillo, 2019; Morett *et al.*, 2024). Así lo confirma el estudio de Ortega y Morgan (2015), en el que muestran que los vínculos icónicos entre un signo y su referente hacen posible que los no signantes asocien signos nuevos con su significado en la primera exposición a una lengua de signos. Sin embargo, pese a que estos vínculos son útiles para aprender y recordar signos icónicos, parecen ser perjudiciales en función de su producción precisa.

En contraste, a pesar de que recurrir al repertorio gestual puede no ser del todo beneficioso para el aprendizaje de una lengua signada como L2, ya que puede afectar a la articulación de los componentes fonológicos de los signos, Esteve-Gibert, Igualada y Prieto (2019) recuerdan que entender el lenguaje y la comunicación infantil implica necesariamente tener en cuenta las habilidades gestuales de los infantes, que se desarrollan en paralelo y de manera dinámica con los otros componentes lingüísticos y comunicativos. Aseguran que esta capacidad de combinar las dos modalidades con una finalidad comunicativa representa un salto cualitativo en las capacidades de los infantes, ya que les permite enfatizar su referente de interés a través de la modalidad oral y visual. Por lo tanto, consideran que es necesario incorporar una visión multimodal de la comunicación en el estudio del desarrollo del lenguaje, en la cual las diferentes funciones e interacciones del habla y el gesto se estudien conjuntamente, y añaden que estos conocimientos deberán ser aplicados en los campos de la educación y la logopedia.

## 4. Conclusiones

El translenguaje tiene como objetivo maximizar el potencial comunicativo de los aprendices, pero cuando se añaden lenguas multimodales puede adoptar una doble función, que es la que se ha descrito en este artículo: terapéutica y educativa. El translenguaje multimodal presenta múltiples ventajas porque convierte a las lenguas de signos no solo en herramientas de comunicación para las comunidades sordas, sino que aporta grandes beneficios a la comunidad en general. Constituye un recurso comunicativo excelente porque incluye como elementos fundamentales sentidos que habitualmente tienen un papel secundario, cuyo uso permite desarrollarlos.

El programa de comunicación total de Benson Schaeffer supuso un primer paso en el translenguaje. En la actualidad, existen cada vez más experiencias que describen el uso de la LSE sin reducirse únicamente a programas terapéuticos, es decir, insertas en actividades de desarrollo lingüístico en las que se vive una experiencia de translenguaje multimodal y multilingüe. La diferencia de modalidad no debe impedir que las lenguas de signos se beneficien de los mismos enfoques y modelos curriculares experimentados durante más de una década en el resto de las lenguas europeas.

Sin embargo, aunque todas las habilidades lingüísticas (hablar, comprender, expresar, leer y escribir) están profundamente interrelacionadas en el proceso de comunicación y el desarrollo del lenguaje —se apoyan mutuamente y el desarrollo en un área a menudo contribuye al progreso en las otras, facilitando una comunicación efectiva y un dominio completo del lenguaje—, las destrezas de leer y escribir constituyen procesos cognitivos superiores exclusivos de las lenguas que tienen un sistema sustitutivo, del que carecen las lenguas signadas. Leer una lengua oral implica la capacidad de descodificar y comprender textos escritos y escribir se refiere a la capacidad de codificar ideas en forma de texto escrito, pero la lengua de signos española es una lengua de signos ágrafa por lo que el translenguaje en estas dos destrezas lingüísti-

cas tan importantes hoy día no puede generar apoyo mutuo por el momento. En resumen, con excepción de la lectura y la escritura, todas estas destrezas lingüísticas tanto orales como signadas están interconectadas y se refuerzan mutuamente. De manera evidente, la provisión insuficiente de recursos especializados en los centros ordinarios que escolarizan al alumnado sordo ha generado una crítica constante incluso desde las propias escuelas. La diferencia entre las experiencias inclusivas o de integración con el alumnado sordo radica fundamentalmente en el proyecto educativo del centro. En este sentido, resulta necesario que los currículos de todas las regiones españolas regulen cuanto antes la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas, tanto para la educación primaria y secundaria como para los demás niveles educativos, porque “[e]ducación para y en la diversidad presupone, en el caso de los sordos, la concreción en el currículum de esa diversidad lingüística y cultural” (Acosta Rodríguez, 2005: 189).

La publicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), como propuesta didáctica innovadora a fin de poner en práctica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), supuso un punto de inflexión para la enseñanza de lenguas, ya que, desde su existencia, el conjunto de programas y didácticas de lenguas regionales, nacionales y extranjeras realizan las adaptaciones necesarias a estas nuevas directrices europeas. No obstante, hay que destacar que las primeras ediciones disponibles del PEL no consideraban la modalidad visogestual de las lenguas de signos porque su documento de referencia, el MCER, publicado en 2001, había sido diseñado para la enseñanza de lenguas orales. Hubo que esperar hasta la aparición del volumen complementario del MCER —publicado en el año 2021, 20 años después de su primera edición— para que se incluyeran las lenguas de signos, reconociéndose que también se pueden aprender como segundas lenguas y que constituyen lenguas europeas. Posteriormente, tras el éxito de la utilización del PEL y al inicio de su implantación en Galicia surgió la oportunidad de plantear una primera adaptación a la lengua de signos española (LSE). La Xunta de Galicia empezó

a implantar los porfolios europeos de lenguas en el curso 2009/10 y, un curso después, en el año 2010/11 se presentó un trabajo fin de máster (TFM) sobre la utilización de este recurso didáctico en el contexto escolar del alumnado sordo (Bao Fente, 2014).

El contexto actual de fomento del plurilingüismo y respeto a la diversidad que las administraciones educativas difunden en las escuelas de toda Europa, a través de herramientas como el PEL, resulta un marco excepcional para contribuir a la normalización de las lenguas de signos en la sociedad (Báez Montero & Bao Fente, 2015: 55).

## 5. Referencias

- Acosta Rodríguez, Víctor M. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Babiarz, Miroslaw (2019). The TESI project as one of the ways to prevent social isolation of people with verbal communication disorders. En Petr Hájek & Ondřej Vít (Eds.), *CBU International Conference Proceedings 2019: Innovations in Science and Education* (pp. 375–379). Praga: CBU Research Institute.
- Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Bao Fente, María (2015). La implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas en lengua de signos: desde Galicia hasta Europa. En Inmaculada Concepción Báez Montero & Herminda Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 53–65). Lugo: Axac.
- Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Porteiro Fresco, Minia (2001). La LSE como apoyo para el desarrollo de la lengua oral. En Irma Muñoz Baell, Gladys Merma, Rubén Nogueira & Ana Peidro (Eds.), *Estudios sobre la lengua de signos española. I Congreso Nacional de Lengua de Signos Española* (pp. 241–248). Alicante: Universidad de Alicante, CNSE y Fesord CV.
- Baker, Colin (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3<sup>a</sup> ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Bao Fente, María C. (2014). *La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidade de Vigo, Vigo.
- Bao Fente, María C.; Báez Montero, Inmaculada Concepción, & Cardama, José (2015). La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de atención temprana: el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses). En Real Patronato de la Discapacidad (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* (pp. 89–104). Madrid: Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Bonet, Juan Pablo (1620). *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8445&portal=20>
- Candelier, Michel (Coord.) (2013). *Marep. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Cantillo Horrillo, Coral (2019). *La aportación del bilingüismo bimodal al desarrollo de la función ejecutiva* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91405/Tesis%20Coral%20Cantillo\\_acceso%20abierto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91405/Tesis%20Coral%20Cantillo_acceso%20abierto.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Clibbens, John (2001). Signing and lexical development in children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 101–105.
- Di Virgilio, Andrea (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 13, 6–33.
- Emmorey, Karen (2002). Mental imagery and embodied cognition: Insights from sign language research. *Journal of Mental Imagery*, 26, 50–53.
- Emmorey, Karen; Borinstein, Helsa B.; Thompson, Robin L., & Gollan, Tamar H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61.

- Esteve-Gilbert, Núria; Igualada, Alfonso, & Prieto, Pilar (2019). El gest com a facilitador i precursor del desenvolupament del llenguatge. *Llengua, Societat i Comunicació*, (17), 26–41.
- Freijeiro Ocampo, Eva (2015). La LSE en el proceso de adquisición de la lengua oral. En Inmaculada Concepción Báez Montero & Herminda Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 11–28) Lugo: Axac.
- Freijeiro Ocampo, Eva (2020). *Lengua de signos e implante coclear: armas comunicativas (de)construcción masiva* (Tesis doctoral inédita). Universidade de Vigo, Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1464>
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. En Rani Rubdy & Lubna Alsagoff (Eds.), *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity* (pp. 100–118). Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, & Lin, Angel (2016). Translanguaging in bilingual education. En Ofelia García, Angel Lin & Stephen May (Eds.), *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and education)* (pp. 117–130). Cham: Springer.
- García, Ofelia, & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Garrity, Sarah; Aquino-Sterling, Cristian R., & Day, Ashley (2015). Translanguaging in an infant classroom: Using multiple languages to make meaning. *International Multilingual Research Journal*, 9(3), 177–196.
- Hervás y Panduro, Lorenzo (1795). *Escuela española de sordomudos, o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Holmström, Ingela, & Schönström, Krister (2018). Deaf lecturer's translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 89–111.
- Lakoff, George (2012). Explaining embodied cognition results. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 773–785.

- Leonet, Oihana; Cenoz, Jasone, & Gorter, Durk (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216–227.
- Lyons, John (1981). *Language and linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid Cánovas, Sonia (2008). ¿Cuál es la lengua “natural” de los niños con implante coclear prelocutivo? *Linred: Lingüística en la Red*, 6.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2017). *Claves históricas de la lingüística actual*. Madrid: Síntesis.
- Morett, Laura M.; Ciesla, Mathew; Bray, Mary E., & Emmorey, Karen (2024). Feeling signs: Motor encoding enhances sign language learning in hearing adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 1–13. doi: 10.1017/S0272263124000196
- Navarro Tomás, Tomás (1920). Doctrina fonética de Juan Pablo Bonet (1620). *Revista de Filología Española*, 7, 150–177.
- Ortega, Lourdes (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. doi: 10.1111/modl.12525
- Ortega, Gerardo, & Morgan, Gary (2015). Input processing at first exposure to a sign language. *Second Language Research*, 31(4), 443–463.
- Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez González, María Ángeles (1992). *Lenguaje de signos*. Barcelona: Confederación Nacional de Sordos de España, Fundación ONCE.
- Rohrer, Tim (2007). Embodiment and experientialism. En Dirk Geeraerts & Hubert Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 25–47). Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209–231.
- Stokoe, William (2005 [1960]). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3–37. <https://www.jstor.org/stable/42658734>
- Taub, Sarah. F. (2001). *Language in the body: Iconicity and metaphor in American sign language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, Graciela (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.





---

# Reseñas



Susana Cuevas Suárez (Coord.). *El cuerpo en la lengua. Expresiones no literales en el español de México*. México: Secretaría de Cultura, INAH, 2023. 276 pp.

María del Refugio Pérez Paredes  
Departamento de Filosofía,  
División de Ciencias Sociales y Humanidades,  
Universidad Autónoma Metropolitana

*El cuerpo en la lengua. Expresiones no literales en el español de México*, coordinado y editado por Susana Cuevas Suárez, reúne trabajos de los integrantes del Seminario Interinstitucional de Antropología Lingüística que la propia Susana coordina. Los estudios retoman la metodología que emplearon en trabajos previos para el análisis de este dominio conceptual en lenguas mexicanas; la perspectiva teórica adoptada en ellos es la lingüística cognitiva, en particular, la teoría de la corporeidad o *embodiment*, y los datos analizados se obtuvieron del Corpus Coloquial de la Ciudad de México, Preseea, México, el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México, redes sociales, entre otros. Los vocablos analizados fueron siete: *cabeza, pie, mano, ojo, boca, oreja y nariz*, seleccionados a partir de su frecuencia de uso en las lenguas en general. El objetivo del libro es mostrar cómo una misma metodología y un mismo enfoque teórico permiten dar cuenta de fenómenos semánticos como la proyección semántica, la metáfora y la metonimia en otra lengua, en este caso, el español, además de otros fenómenos complejos, como el *blending*, que implica la integración de más de uno de estos procesos.

El libro se organiza en siete capítulos, a saber: 1. “Cada cabeza es un mundo”, de Susana Cuevas Suárez; 2. “Al pie del cañón”, de Francisco J. Peral Rabasa; 3. “Bajita la mano”, de Tania María Campaña Rojas; 4. “A ojo de buen cubero”, de Heriberto Sierra Gómez Pedroso; 5. “A pedir de boca”, de Aileen Martínez Ortega; 6. “Parar oreja”, de Juan Ramón Duarte García y Susana Cuevas

Suárez, y 7. “Nariz de sabueso”, de Ana Daniela Leyva González; termina con las conclusiones y un anexo.

En el capítulo I, “Cada cabeza es un mundo”, Susana Cuevas Suárez apunta como rasgos semánticos fundamentales del concepto *cabeza*, su función, su posición y su forma, los cuales dan lugar a proyecciones metafóricas del tipo: *cabeza de un clavo*, *cabeza de un edificio*; otras proyecciones son *cabeza del río*, *de una manifestación* o *de un testamento* que aluden al inicio de una entidad. A partir de estos rasgos se sugiere que se pueden explicar las derivaciones *cabecera*, *cabecilla* y la composición *cabizbajo*. En cuanto a las metonimias, la autora señala que más productiva para este término es la de LA PARTE POR EL TODO mediante la cual se hace referencia a una persona empleando el término *cabeza*. También hace notar que en estos casos el término suele ir modificado por un concepto de propiedad como *cabeza fría*, *cabeza cuadrada*, *cabeza de chorlito*, *cabeza de hierro*, lo cual le permite observar que en las proyecciones, en general, la construcción suele ser una frase nominal, formada por un determinante y el sustantivo *cabeza*; mientras que en la metonimia la construcción es más compleja pues a la frase nominal se añade un modificador adjetival o una frase prepositiva adnominal. Respecto de las metáforas, señala que el término en cuestión suele aparecer en predicaciones verbales intransitivas, transitivas y reflexivas, en las que el sustantivo *cabeza* aporta fundamentalmente su rasgo de posición y de función dando lugar a dos tipos de metáfora: orientacionales (*andar/irse de cabeza*) y ontológicas (LA CABEZA ES UN CONTENEDOR). La autora muestra que no siempre es fácil dar cuenta de los procesos, ya que en algunas expresiones estos operan de manera múltiple.

En el capítulo II, “Al pie del cañón. O las más de 200 formas de meter la pata”, Francisco Peral Rabasa, a partir de un corpus con 235 expresiones, analiza semántica y morfosintácticamente la manera en que el sustantivo *pie* adquiere significados no literales. Para ello, primero explica las aportaciones de la teoría de la metáfora propuesta por Lakoff y Johnson que se ha visto enriquecida a lo largo de los años a través de trabajos en los que se señala que

la metáfora no consiste simplemente en un mapeo desde el dominio fuente al dominio meta, sino que se trata de un fenómeno más complejo, resultado de procesos como los esquemas-imagen, la categorización, proyección, agrupación, segregación, etc. Así también señala que el cuerpo humano, de acuerdo con sus propiedades, puede segmentarse mediante diversos ejes, de modo que, por ejemplo, el eje vertical permite reconocer una parte superior y una inferior que, en este caso, corresponde a los pies, es decir, abajo. Los conceptos *arriba* y *abajo* se asocian, a su vez, con todo un sistema conceptual en nuestra cultura, de manera que *arriba* es lo positivo y *abajo* es lo negativo. A su vez, los pies también se asocian a su función, esto es, el desplazamiento espacial (*entré con el pie derecho/izquierdo*), el hecho de ser la base del cuerpo humano (*un pie de rosal*) y la acción de pisar (*su jefe le tiene puesto un pie encima*), que constituyen los rasgos semánticos distintivos del concepto *pie*. Además explica cómo este sustantivo está involucrado en procesos de metáfora y metonimia, entendidas, la primera como un mapeo entre dos dominios, en tanto que la segunda como un mapeo dentro de un mismo dominio. Peral Rabasa señala que el sustantivo *pie* puede aparecer en expresiones simples, que implican un único proceso, o en expresiones complejas que conllevan más de uno, resultado del proceso de integración conceptual, como es el caso de la expresión *A donde el corazón se inclina, el pie camina*, que comprende cuatro metonimias. El autor señala que el sustantivo *pie* parece no presentar proyecciones a objetos, al menos no hay evidencia de ello en el corpus obtenido.

El análisis de las expresiones muestra que la red semántica del concepto *pie* es muy amplia y compleja; el concepto se asocia mucho más a valores positivos que negativos y el rasgo semántico más productivo es el de función, seguido de orientación, posición y forma. El autor también analiza expresiones conformadas por el sustantivo *pie* + un adjetivo, del tipo *pie plano*, *pie diabético*, y con el sustantivo y una frase prepositiva, como *pie de atleta*, algunas de las cuales activan el rasgo semántico de forma, pero otras presentan una estructura más compleja. Peral Rabasa alude también a

las palabras compuestas, del tipo: *balompié*, *buscapié*, *tentempié*, etc., y a las derivaciones como *piecera*, *peatón*, *peón*, *pedestal*, etc. En cuanto a las estructuras sintácticas, las expresiones en las que aparece *pie* presentan una gran diversidad estructural.

En el capítulo III, “Bajita la mano. Análisis sobre las expresiones no literales de *mano* en el español mexicano”, Tania Campaña Rojas analiza expresiones no literales en las que aparece el lexema *mano*, a partir de un corpus de 115 expresiones tomadas de diversas fuentes, en las que se aprecia que este concepto se relaciona con el control físico y con la comunicación. Para dar cuenta de cómo puede aparecer en una diversidad de expresiones lingüísticas no literales, la autora recurre a la teoría evolucionista de la mano como uno de los puntos cruciales para el desarrollo del cerebro humano. Manipular objetos nos permite tener conocimiento sobre los mismos y, por ende, entenderlos. De esta forma, la experiencia de control físico se puede traducir como control mental, es decir, el proceso cognitivo de comprensión. Las manos también desempeñan un papel relevante en la comunicación (lengua de señas y gesticulaciones) y, especialmente en las frases idiomáticas, no solo aluden a significados físicos sino también a significados culturales. La autora muestra cómo este sustantivo aparece en una diversidad de estructuras morfosintácticas. Desde el análisis semántico, la mano puede aparecer en expresiones metonímicas haciendo alusión al brazo, a los dedos o a la persona completa: *tender la mano*, *pedir la mano*, *ser la mano derecha de alguien*. Asimismo, Campaña Rojas explica cómo la manipulación de objetos se vincula con la proximidad y esto da lugar a expresiones del tipo: *tener al alcance de la mano* o *tener algo a la mano*; la manipulación y la proximidad están a su vez ligadas con la posesión, de hecho, el verbo de la posesión en español, *tener*, proviene de los verbos de manipulación como *mantener* y *sostener*. El análisis también muestra fenómenos complejos en los que se integran dos o más metáforas, como en *bajita la mano*. Finalmente, la autora hace referencia a cómo este concepto es uno de los más productivos en

la generación de significados no literales en diversas lenguas, dada su relevancia fisiológica y cultural.

En el capítulo IV, “A ojo de buen cubero”, Heriberto Sierra Gómez Pedroso enfatiza la relevancia que los ojos tienen en nuestra cultura y señala como rasgos semánticos fundamentales de los ojos la función de la percepción visual, la posición frontal que ocupan en el encuentro entre personas, así como sus características formales (redondos, cristalinos, brillantes) que licencian expresiones del tipo: *ojo de agua*, *ojo de pescado*, *ojo de la cerradura*, entre otras que corrobora en las entradas léxicas del Diccionario de la RAE y del Diccionario del Español de México. El autor señala cómo el cuerpo humano y sus partes constituyen un dominio conceptual universal, compartido por todas las lenguas, de manera que en todas es posible encontrar usos no literales e incluso equivalencias respecto de estos vocablos. No obstante, hay diferencias entre las lenguas porque se centran en partes específicas del cuerpo, así se reconocen tres tipos de conceptualizaciones: abdomocentrismo, cardiocentrismo y enfalocentrismo. Asimismo, da cuenta de cómo *ojo* puede proyectarse semánticamente a partir de su función y su forma, como en *ojos de pistola*. En el caso de las metáforas, estas parecen construirse a partir de rasgos específicos de ojo: 1. Ojo como valor (*la niña de mis ojos* o *costar un ojo de la cara*), 2. Ojo como atención (*echar un ojo*), 3. Ojo como acción sucinta (*comerse a alguien con los ojos*). También se alude a los proverbios y aforismos en los que aparece abundantemente este vocablo, así como sus derivados y compuestos morfológicos, cuya formación se basa en los rasgos semánticos ya descritos. Finalmente, el autor aborda los procesos metonímicos de ojo: ojo como individuo o bien ojo como acción de mirar.

En capítulo V, “A pedir de boca”, Aileen Patricia Martínez Ortega analiza las expresiones figurativas con el lexema *boca*, considerando tanto las formas derivadas, compuestas, frases y refranes. En total analiza 47 expresiones no literales y 9 literales pero cuyo significado construccional es no literal. La autora señala que la boca se involucra en tres sistemas importantes: aparato digestivo,

respiratorio y fonador, y a partir de esto, el vocablo *boca* aparece en expresiones no literales referidas a: 1) fenómenos del habla (*quitarle a alguien la palabra de la boca*), 2) la alimentación y el sentido del gusto (*hacerse agua la boca*), 3) la orientación (*acostarse boca arriba*), 4) entrada y salida de un contenedor (*se ve una fumarola en la boca del Popocatepetl*), 5) lugar oscuro y peligroso (*meterse en la boca del lobo*) y 6) objetos en forma de labios (*boca de león*), de manera que *boca* aparece en expresiones no literales a partir de los rasgos de función, forma, posición y propiedad. De acuerdo con el análisis, la metáfora más productiva es la de LA BOCA ES EL HABLA, que genera una multiplicidad de expresiones con diversas estructuras sintácticas. La autora refiere que el lexema da lugar a proyecciones, metáforas y metonimias, pero que la mayoría constituye una combinación de una metáfora con una metonimia, es decir, una metafonimia. El análisis de las expresiones considera el nivel morfosintáctico, semántico, metafórico, cognitivo, pragmático y cultural.

Juan Ramón Duarte y Susana Cuevas, en el capítulo VI, “Parar oreja”, muestran los rasgos distintivos de *oreja* relacionados con su forma, su posición y su función que licencian los usos no literales de este lexema. Señalan que *oreja* alterna con *oído* con mucha regularidad. Comentan que este vocablo presenta proyecciones semánticas a partir principalmente de la forma (*oreja de mar*, un pan con pinta de oreja), metonimias a partir del rasgo función auditiva (*ser un oreja*) y metáforas basadas en este mismo rasgo, como *jalón de orejas*, que alude a una acción física como reprimenda y se traslada a la dimensión más moral, como un regaño o llamada de atención. Muestran, asimismo, que las orejas de los animales pueden dar lugar a proyecciones, metonimias o metáforas. Duarte y Cuevas notan que este lexema presenta sobre todo proyecciones semánticas y pocas metáforas y metonimias, por lo que el rasgo de forma parece ser el prominente.

El capítulo VII, desarrollado por Ana Daniela Leyva González y titulado “Nariz de sabueso: indagaciones sobre los usos no literales del término *nariz* en el español de México”, analiza este

concepto a partir de datos obtenidos de diversos corpora. Señala que los rasgos semánticos de *nariz* se vinculan con la forma (saliente, con dos orificios), la posición (central de la cara) y la función (interviene en el proceso de respiración y hospeda el sentido del olfato). Estos tres rasgos dan lugar a proyecciones, metonimias y metáforas. De acuerdo con la autora, el término se emplea con sentido no literal sobre todo en su forma plural. Leyva González organiza el análisis de acuerdo con el rasgo semántico que licencia los significados y, a partir de eso, explica de qué tipo de proceso se trata. En lo que al rasgo forma se refiere, este da lugar a proyecciones (*nariz del grifo*, *nariz del escalón*), no parece licenciar metonimias, pero sí metáforas (*ganarle a alguien por una nariz*). El rasgo de posición propicia proyecciones (*nariz del avión*), metonimias (*toparse con alguien en sus narices*, *ocurrir algo en las narices de*) y metáforas (*ver más allá de las narices*). El rasgo de función permite proyecciones semánticas (*nariz de sabueso*, referido a una persona), metonimias (*tener buena nariz para algo*) y metáforas (*asomar la nariz por un lugar*).

Cada uno de los capítulos incluye un apéndice que presenta el conjunto de las expresiones analizadas.

Finalmente, el libro cierra con las conclusiones generales de los siete trabajos que lo integran, haciendo énfasis en el papel que desempeña la experiencia corporal en la modelación cognitiva y en el lenguaje, mediante procesos imaginativos como la proyección semántica, la metonimia, la metáfora y el *blending*. Destaca cómo los rasgos de forma, posición y función son los fundamentales en la creación de significados no literales de las partes del cuerpo analizadas.

El libro representa una aportación a los estudios dentro de la lingüística cognitiva, particularmente en cuanto a la teoría del *embodiment*, la teoría de la metáfora y la metonimia; esclarece los distintos procesos, es decir, proyección y extensión semántica, metonimia, metáfora, metafonimia y la integración de varios procesos a través del *blending*, lo cual permite una mejor comprensión de los usos figurados; organiza los significados no literales de los

lexemas analizados, a pesar de la diversidad y complejidad de las estructuras en las que aparecen; además, aporta una gran cantidad de datos de expresiones no literales de los lexemas *cabeza*, *pie*, *mano*, *ojo*, *boca*, *oreja* y *nariz* de la variante dialectal del español de la Ciudad de México, tanto en procesos de derivación y composición morfológicas como en relación con el lexema base, que seguramente permitirán trabajos futuros.



Natalia Ignatieva Kosminina, Daniel Rodríguez Vergara, Victoria Eugenia Zamudio Jasso, Guillermo Daniel Jiménez Sánchez. *¿Cómo escriben los estudiantes universitarios en las humanidades? Un estudio sistémico-funcional de la escritura académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2023. 256 pp.

Margarita Palacios Sierra  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional Autónoma de México

*¿Cómo escriben los estudiantes universitarios en las humanidades? Un estudio sistémico-funcional de la escritura académica* es un libro polifónico realizado a cuatro voces, en el que concurren Natalia Ignatieva, Daniel Rodríguez, Victoria Eugenia Zamudio y Guillermo Daniel Jiménez, bajo un común denominador, como el título del libro lo indica, la preocupación por encontrar caminos pedagógicos para desarrollar habilidades de escritura académica desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional. Nos confiesan que trabajaron en claustro:

Para los casos difíciles, organizamos discusiones en reuniones de trabajo sobre el proyecto, donde tratamos de llegar a soluciones y acuerdos, dado que estos acuerdos entre analistas (*inter-coder agreement*) llevan a la posibilidad de repetir el análisis de los mismos textos con resultados semejantes [...] y, de esta manera, incrementan la objetividad y la confiabilidad del proceso analítico (p. 97).

El objetivo no era de poca monta: identificar hallazgos y deficiencias en los procesos de escritura de alumnos universitarios, a partir de principios teóricos aplicados a estudiantes de las licenciaturas de historia, geografía y literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se

registran estadios y avances cognitivos y, además, apoyándose en un sistema de valoración, se evalúan actitud, gradación y compromiso.

La línea central de las investigaciones de estos autores ha sido la teoría sistémico-funcional pero, en esta escritura coral, juegan y se nutren, además, en las aguas de la adquisición de segundas lenguas, el análisis del discurso, la educación y la semiótica de la cultura.

Cuando inicié la lectura del libro y después la redacción de su reseña comprendí la trascendencia académica del mismo y la necesidad intrínseca de su difusión. Así que pronto mi júbilo por comunicar los resultados de esta investigación se convirtió en zozobra. No se trata solo de un libro teórico; es un libro que se aventura a uno de los problemas centrales al que nos enfrentamos todos los académicos, lo mismo alumnos que profesores. Un libro cuya pregunta de investigación, ¿cómo escriben los estudiantes universitarios en las humanidades?, se fundamenta en hipótesis de investigaciones previas debidamente estructuradas pero que se anidan también en el aire de la imprecisión, ese que sostiene los susurros, opiniones subversivas y descalificadoras, ese que se disculpa con afirmaciones comunes: “Los alumnos ya no saben escribir”, “no se entiende nada” y otros lamentos conocidos.

Abrí las páginas del texto buscando respuesta a ambas inquietudes. Como docente, yo también tengo presupuestos y preconstructos sobre la producción académica de nuestros alumnos. El libro, a partir de un riguroso método, prometía que los datos recuperados fueran el marco de sus tipologías, y cumplió su promesa. En esta ocasión nos encontramos frente a una empresa central, el estudio del discurso de nuestros universitarios, a nivel licenciatura, que se han aventurado en los estudios humanísticos. Por qué no, en la ciencia de las humanidades donde el rigor del dato son las palabras y su uso un laberinto complejo al que la mayoría de nosotros hemos ingresado engañados por el mito de que, si hablamos la lengua, la comprendemos y la escribimos.

Frente al papel en blanco surgen el miedo, la parálisis y florecen los errores. Luego, el empeño de este libro es una valiosa herramienta para encontrar claves y clavos que entorpecen la producción escrita y que impiden el desarrollo del lenguaje académico durante el proceso universitario y, con mucha frecuencia, en el profesional también.

Los autores se habían arrojado, valientemente, al abismo del desnudo, a uno de esos espacios donde se nada en un mar de turbulencias, donde no es fácil encontrar guía, pero tenían un objetivo claro. Sabían que:

La producción escrita juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades académicas de los estudiantes de licenciatura, ya que representa una vía por la cual se construye el conocimiento necesario para el desempeño exitoso en las diferentes disciplinas. En este sentido, la escritura de géneros discursivos específicos constituye una parte importante del proceso educativo, ya que muestra el aprendizaje del mundo en general y del conocimiento especializado en particular, por parte de los alumnos (p. 11).

A partir de esta convicción, y con principios teóricos comunes, flotaron en sus propios diálogos y se sumergieron en los textos producidos donde encontraron pistas para describir y descubrir resultados que seguramente serán útiles para todo lector interesado en el tema. Estas aportaciones son un impulso que palpita en los trabajos y análisis previos de los autores. No hay más que hacer una lectura rápida de sus publicaciones para encontrar las huellas de Halliday, Colombi, Cassany, Parodi, Martin y White, Bakhtin y otras múltiples referencias académicas:

Este libro se basa en el proyecto *Tipología verbal y evaluación en la escritura académica de las humanidades* que se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que, a su vez, estuvo incluido en el proyecto internacional

*Systemics Across Languages* (SAL). Nuestro equipo de investigación había participado antes en esta iniciativa internacional con un análisis léxico-gramatical de cláusulas verbales en el lenguaje académico en español (p. 12).

A partir de estas investigaciones el equipo se propone ampliar el estudio explorando diversos géneros académicos producidos desde diferentes disciplinas para identificar la manera en la que los estudiantes universitarios expresan sus experiencias. El cuerpo del delito es el *Corpus del Lenguaje Académico en Español*, corpus elaborado en 2014 por Natalia Ignatieva y Cecilia Colombi. Se trata de una recopilación de textos con cuatro variables de género: ensayo, pregunta-respuesta, reseña y reporte, escritos por estudiantes del área de las humanidades, a saber, literatura, historia y geografía. Pero, ¿por qué los géneros? Y los autores responden: porque este concepto “se asocia con el contexto de la cultura y enfatiza la idea de que los textos se usan para un propósito social [...]. De acuerdo con Bakhtin [...], los géneros son tipos de textos ‘relativamente estables’ y de esta manera, textos de diferentes géneros sirven para lograr diferentes metas en la cultura” (p. 17). El presupuesto se comprueba en el estudio y la relación género-escritura se manifiesta prototípica. Mientras que la literatura se inclina hacia lo tangible y la narración de los hechos, la historia registra similitudes entre el ensayo y la pregunta-respuesta, y la geografía, providencialmente, equilibra ensayos y reportes. Los macro-entornos culturales transitan las formas y valoraciones.

Siguiendo a Martin y White (2005), el proyecto relaciona, atinadamente, los significados ideacionales con las expresiones valorativas que se manifiestan en los textos. Para lograr este objetivo, los autores establecen una línea de correspondencia que une dos niveles de análisis, el léxico-gramatical y el semántico-discursivo, con los sistemas de transitividad y valoración.

Este laberinto de palabras podría hacer creer que se trata de un libro destinado a todos aquellos que funcionan sistémicamente desde lo sistémico-funcional. No obstante, los autores, en el primer

capítulo, generosamente, hacen una descripción y explicación de estas teorías de manera accesible, redactadas para todo lector. El capítulo es, además, muy útil para todos aquellos que han tratado de aproximarse a estos postulados. Explican, en síntesis, que al relacionar el texto con su entorno el escritor realiza valoraciones de manera explícita o implícita, y que estos elementos permiten que el lector pueda interpretar la evaluación o la crítica que el escritor está haciendo. Recomiendo esta síntesis explicativa que permite comprender, fácilmente, el estudio de estas interpretaciones.

Cabe enfatizar que esta descripción teórica del lenguaje está destinada a servir en otras esferas de la vida cotidiana, en este caso en el campo de la educación, donde los retos nos obligan a participar. Personalmente, he trabajado el discurso forense a fin de poder hacer pequeñas aportaciones en los terrenos jurídicos y judiciales. Este deseo y capacidad de compromiso desde la lingüística es el hilo conductor del libro.

En el capítulo dos, se analiza la transitividad en las experiencias y sucesos redactados por los estudiantes. En el tercer capítulo se segmentan las cláusulas que expresan valoraciones y se clasifican de acuerdo con la teoría. En el cuarto capítulo, se explican con detenimiento los vínculos entre los dos sistemas y se identifican sus consistencias e inconsistencias. Las conclusiones destacan las tendencias registradas consistentemente en el corpus y los hallazgos, bien fundamentados, que pueden orientar futuras propuestas didácticas para tomar decisiones más acertadas sobre el desarrollo de la producción y comprensión de textos elaborados por estudiantes universitarios.

Algunos hallazgos importantes de esta investigación exponen avances pertinentes en la formación de estudiantes que se desarrollan en el campo de las humanidades. Por ejemplo, una observación halagadora es que los alumnos de los primeros años de la licenciatura expresan menos actitudes críticas que los estudiantes de los últimos años. Este incremento implicaría que el trabajo didáctico tiene efectos favorables y que, contra los presupuestos negativos, la docencia universitaria cumple el objetivo.

Además, en la redacción de ensayos de los estudiantes de literatura se registró “una disminución en los procesos materiales y un aumento en los relacionales [...] característica que apunta a un alejamiento de la expresión de acciones y hechos concretos para dar un mayor énfasis al establecimiento de relaciones abstractas que señalan atributos, identidades, enlaces simbólicos” (p. 205). Este avance se manifiesta en la disminución explícita de opiniones en las redacciones de los estudiantes que dejan de emplear expresiones de afecto o juicios reiterativos para usar recursos de apreciación y establecer relaciones a partir de la definición, la caracterización y la interpretación de los hechos.

Los resultados de esta investigación permiten que nos demos cuenta de que “los estudiantes inician un camino que los llevará, a lo largo de sus estudios, hacia la apropiación de los conocimientos, temas, experiencias y posturas críticas que se dan en la Literatura, Historia y Geografía como áreas disciplinares” (p. 205). Sin embargo, con sorpresa, se advirtió una presencia relativamente baja de valoraciones, principalmente en las reseñas, género que debiera ser abiertamente crítico y más evaluativo. Ello indica que, en este género, la docencia tiene todavía un reto por superar.

Cierro el libro suavemente para no agitar las palabras que me han agitado, imitando el cuidado y dedicación con que fue escrito. Encuentro que todos los lugares para resguardarlo no le corresponden. Lo dejo cerca, sobre mi mesa, con la esperanza del epílogo, “la investigación que sigue”, otro libro nos seguirá revelando las condiciones de producción de los estudiantes de humanidades para seguir avanzando, con más acierto, en nuestra tarea docente. Si en la vida o en su quehacer cotidiano, la pregunta de este libro los inquieta, no dejen de leerlo porque alberga interesantes respuestas.

## Referencias

Martin, James Robert, & White, Peter Robert (2005). *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Patricia Gándara y Bryant Jensen (Eds.). *Los estudiantes que compartimos. La formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023. 403 pp.

Ana Lucía Cuevas Albarrán  
Departamento de Español y Portugués,  
Universidad de Maryland

“Más de 600 000 estudiantes estadounidenses asisten a escuelas en México” (p. 355). Muchos de estos estudiantes, cuyos padres son mexicanos, llegan a las escuelas mexicanas sin saber leer o escribir español, habiendo recibido una formación académica en inglés en Estados Unidos. La traducción al español de *Los estudiantes que compartimos: la formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional*, editado por Patricia Gándara y Bryant Jensen, aborda las implicaciones que tienen las políticas lingüísticas, educativas y migratorias para los estudiantes que se trasladan entre México y Estados Unidos durante su formación académica. A lo largo de sus capítulos, los investigadores presentan iniciativas, estrategias y estudios descriptivos que buscan responder a la falta de preparación de los sistemas educativos de ambos países para enfrentar los retos sociales, psicológicos, lingüísticos y de aprendizaje que los estudiantes transnacionales encaran cuando van y vienen de un país a otro. Mediante detalladas descripciones de políticas públicas, proyectos y prácticas pedagógicas aplicadas en la actualidad y a lo largo de la historia, los autores formulan recomendaciones para ayudar a estos estudiantes a superar los retos que plantea la migración. El libro está organizado en tres secciones y consta de un total de diez capítulos.

La primera sección del libro describe la preparación de los profesores en ambos lados de la frontera y consta de tres capítulos. El primero, “Realidades contrastadas: cómo les afectan a los

estudiantes transnacionales las diferencias entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos”, de la autoría de Lucrecia Santibañez, ofrece una descripción del sistema educativo mexicano, esbozando sus antecedentes históricos, calidad, financiación y participación federal, currículo y evaluación, con especial atención a las lenguas de instrucción, opciones de educación bilingüe e intercultural, retos del profesorado, participación de los padres y otras dificultades políticas, sociales y educativas. La autora traza un panorama íntegro del sistema escolar en México y asume del lector un conocimiento básico del equivalente estadounidense; por lo tanto, hace referencias a las principales diferencias entre los dos países sin extensas descripciones del sistema educativo estadounidense y enumera los retos a los que se enfrentan los estudiantes transnacionales cuando se incorporan a otro sistema escolar después de la migración o de la migración de retorno. El segundo capítulo, “Formación binacional del profesorado: una construcción de puentes pedagógicos para los estudiantes que compartimos”, escrito por Cristina Alfaro y Patricia Gándara, examina el Programa Internacional de Formación de Docentes, un programa que se ha implementado a escala binacional durante 15 años por la Universidad Estatal de California, y profundiza en las posibles soluciones a los desafíos de los estudiantes transnacionales. Al analizar el impacto que tuvo el programa en la trayectoria profesional de los egresados, las autoras identificaron que los profesores, en su mayoría estadounidenses, lograron una comprensión más profunda de la psicología fronteriza, el sentido transnacional de pertenencia y la enseñanza a estudiantes racializados. Por último, las autoras reflexionan sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto y describen los cambios necesarios para un programa más sólido, que incluirían una mayor colaboración con participantes de ambos lados de la frontera. El último capítulo de la sección, “Perspectivas normalistas en la formación de docentes mexicanos de cara a los estudiantes estadounidensemexicanos”, escrito por Eric Ruiz Bybee, Bryant Jensen y Kevin Johnstun, describe el discurso en torno a las políticas de inclusión y diversidad que se implementan

en las escuelas normales, el programa mexicano de formación docente, en específico las políticas lingüísticas y culturales para los estudiantes estadounidensesmexicanos. Después de contextualizar la formación docente en México como un programa impartido por el gobierno cuyos estudiantes se caracterizan por involucrarse en diferentes formas de activismo, los autores utilizan testimonios de estudiantes de dos escuelas a fin de revelar las maneras en que los planes de estudio de las asignaturas relacionadas con la diversidad y la inclusión afectan a las posibles políticas lingüísticas en el aula (o más bien, la falta de ellas) para los estudiantes estadounidensesmexicanos. A partir del análisis de los contenidos incluidos en los planes de estudio y de las perspectivas de los estudiantes, los investigadores ofrecen sugerencias para mejorar la inclusión de los estudiantes transnacionales en las aulas mexicanas a través de la preparación docente en las escuelas normalistas.

La falta de reconocimiento tanto en la formulación de políticas para el sistema educativo mexicano como en el discurso sobre diversidad e inclusión en la formación docente son un claro ejemplo de lo que el campo de políticas lingüísticas ha definido acertadamente como negligencia benigna (*benign negligence*); es decir, la falta de formulación de políticas utilizadas estratégicamente para impactar negativamente a las minorías (McEntee Atalianis & Vessey, 2024). Además, la falta de participación de los maestros mexicanos y la baja disponibilidad de proyectos binacionales de preparación de docentes, tal como lo describen Alfaro y Gándara en el capítulo dos, reproducen aún más el *statu quo*, de modo que, de acuerdo con Ricento y Hornberger, “we ratify existing policies through our silence”<sup>1</sup> (1996: 422). En este sentido, la información que recaba la primera parte del libro permite comprender los principales retos que enfrentan los estudiantes transnacionales al reanudar su formación académica en México, enfatizando la importancia de reconocer la diversidad sociolingüística que resulta de la

<sup>1</sup> “[L]as políticas existentes se ratifican a través de nuestro silencio”; traducción de la autora.

migración desde y a Estados Unidos en la formación docente y en las políticas lingüísticas.

La segunda sección del libro ofrece múltiples perspectivas acerca de la preparación docente necesaria para recibir a estudiantes transnacionales en las aulas. El primero de los cuatro capítulos de esta sección, titulado “Lo que los educadores de México y Estados Unidos deben saber y reconocer para atender las necesidades educativas de los estudiantes que compartimos”, de Edmund T. Hamann y Víctor Zúñiga, describe el perfil de los estudiantes transnacionales en ambos países, muchos de los cuales provienen o llegan a un entorno educativo rural —algunos incluso tienen un origen indígena, por lo que el español no es necesariamente su primera lengua—, además, su educación ha sido influenciada por la migración en diversas maneras y la mayoría tienen padres que, dadas las formas mexicanas de socialización, están bastante involucrados con el entorno escolar. En consecuencia, el artículo analiza la percepción de la migración que tienen los profesores, quienes consideran que las familias priorizan la migración por encima de la escolarización; asimismo, al ser monolingües en su mayoría, los profesores de ambos lados de la frontera desconocen y dejan de lado las experiencias culturales del “otro lado” que podrían ser un recurso para facilitar la educación multicultural. El capítulo cinco, “La formación de los educadores para las pedagogías basadas en fortalezas: el caso de los estudiantes transnacionales recién llegados al centro de México”, escrito por Sarah Gallo, es un estudio etnográfico de un año de duración que sigue a 10 estudiantes binacionales recién llegados a Puebla, México. Describe cómo los recursos educativos, lingüísticos y culturales que priorizan las escuelas mexicanas —como responder bien al dictado o situaciones en las que se espera solidaridad para lograr un aprendizaje colectivo, en lugar de la competencia y la necesidad de destacar entre otros compañeros de clase— dificultan la adaptación de los niños binacionales a su entorno educativo. Por último, la autora ofrece pautas para la política lingüística y educativa mexicana, los profesores mexicanos y los profesores estadounidenses que trabajan con alumnos

binacionales. El capítulo seis, titulado “La enseñanza equitativa incrementa las oportunidades de aprender de los estudiantes que compartimos”, de Bryant Jensen, ofrece una visión general de las prácticas pedagógicas culturales en el sistema escolar mexicano y estadounidense, como el educar para la obediencia en el primer caso y para la curiosidad en el segundo o para el colectivismo en contraste con el destacar, y relata cómo estas prácticas impiden que los estudiantes alcancen el éxito al cambiar de país. Luego de comparar los aspectos culturales de la enseñanza pertenecientes a ambos países, el autor ofrece orientación sobre las contribuciones potenciales de docentes, formadores de docentes e investigadores a la implementación de prácticas que conduzcan a oportunidades equitativas de éxito para los estudiantes binacionales en ambos lados de la frontera. El último capítulo de esta sección es “En espejo: experiencias en el aula de estudiantes y docentes para abordar los retos del transnacionalismo en las escuelas de México”, escrito por Betsabé Román González y Juan Sánchez García. Este capítulo presenta testimonios de estudiantes y maestros acerca de la descripción de diversas formas de familias transnacionales y la transición de un sistema educativo al otro, así como las aspiraciones futuras de los estudiantes. Una vez que se evidencian las similitudes entre las percepciones de maestros y alumnos con respecto a varios aspectos del transnacionalismo, los autores identifican las sugerencias hechas por cada grupo y finalmente concluyen que es clave desarrollar programas de español como segunda lengua y un currículo transnacional.

Como ha sido demostrado por Ricento y Hornberger (1996) y ejemplificado por numerosos autores en el campo de las políticas lingüísticas (Bloch, Guzula & Nkence, 2010; Valdiviezo, 2010; Johnson & Johnson, 2015), la resistencia y el cambio social comienzan a través de los instructores y docentes en el aula. Por ende, los hallazgos y recomendaciones incluidos en esta sección son de gran utilidad para pedagogos, profesores de lenguas e investigadores que trabajen con estudiantes transnacionales, especialmente fren-

te a políticas federales e institucionales que invisibilizan a niños y jóvenes provenientes de este contexto.

La última sección del libro contiene tres capítulos y se centra en los aspectos que deberían abordar las políticas lingüísticas para atender mejor a los alumnos bilingües. El capítulo ocho, “Habilidades lingüísticas y culturales de los profesores estadounidenses: la necesidad de diseñar políticas públicas para atender las necesidades de los estudiantes bilingües”, de Francesca López y Lucrecia Santibañez, analiza la relación entre la política lingüística de diversos estados en Estados Unidos y la preparación de los profesores en cuanto a competencias en lingüística, pedagogía, cultura y diversidad, y aprendizaje socioemocional; es decir, autoconciencia, conciencia social y autoestima académica adquiridas a través de la educación. Al describir cómo los profesores preparados con las destrezas necesarias en estas áreas se sienten mejor equipados para satisfacer las necesidades de los alumnos bilingües, las autoras muestran la relación entre los estados con políticas que promueven la enseñanza a alumnos bilingües y el mayor número de certificaciones de profesores bilingües que integran dichas destrezas. El siguiente capítulo del libro, “Del caso Plyler a los refugios seguros: las políticas de Estados Unidos sobre el ingreso a la escuela pública y las implicaciones para los educadores de estudiantes transnacionales”, de Julie Sugarman, informa sobre cómo el caso Plyler v. Doe, dictaminado en Estados Unidos en 1982 y que estableció el acceso a la educación pública para todos los alumnos, influye en la matriculación y las prácticas de las comunidades de inmigrantes. Asimismo, tras describir la reacción resultante de la confluencia entre política educativa y migratoria, se analizan las implicaciones para educadores e investigadores que abogan por las familias inmigrantes y se declara a las escuelas como un santuario de las políticas de inmigración. El último capítulo del libro, “Políticas binacionales para los alumnos que compartimos y los profesores que necesitamos”, escrito por Patricia Gándara y Bryant Jensen, presenta los intentos de políticas binacionales en el pasado y en el presente, analizando si su aplicación tuvo éxito, así

como lo que aún debe realizarse para que puedan ser eficaces. Por último, los autores hacen recomendaciones para las políticas bina- cionales, tales como la implementación de la educación bilingüe, el aumento del tiempo de aprendizaje, la preparación de los pro- fesores con la finalidad de que vean a los estudiantes binaciona- les como una oportunidad de aprendizaje multicultural y bilingüe, teniendo en cuenta los aspectos culturales de la enseñanza, y el financiamiento de programas de colaboración.

El libro de Gándara y Jensen ofrece la perspectiva de diver- sas disciplinas para comprender a profundidad las principales di- ficultades a las que se enfrentan los estudiantes que obtienen una educación a través de los sistemas mexicano y estadounidense. La reciente traducción al español acerca esta serie de investigaciones a educadores e investigadores mexicanos. La edición en inglés su- giere que, en un principio, el libro estuvo dirigido a educadores estadounidenses que buscan comprender mejor la educación al otro lado de la frontera. Sin embargo, las recomendaciones pro- porcionadas y los hallazgos relacionados con las aulas mexicanas lo convierten en una poderosa herramienta para profesionales e investigadores del campo de la lingüística y la pedagogía en Mé- xico, permitiéndoles observar sus propias realidades con una lente diferente e incorporar estrategias pedagógicas más adecuadas a sus aulas transnacionales.

## Referencias

- Bloch, Carole; Guzula, Xolisa, & Nkence, Ntombizanele (2010). Towards normalizing South African classroom life: The ongoing struggle to implement mother-tongue based bilingual education. En Kate Menken & Ofelia García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 102–120). Nueva York: Routledge.
- Johnson, David Cassels, & Johnson, Eric J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14, 221–243. doi: 10.1007/s10993-014-9333-z

- McEntee Atalianis, Lisa, & Vessey, Rachelle (2024). Using corpus linguistics to investigate agency and benign neglect in organisational language policy and planning: The United Nations as a case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 358–373. doi: 10.1080/01434632.2021.1890753
- Ricento, Thomas, & Hornberger, Nancy (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427.
- Valdiviezo, Laura Alicia (2010). ‘Angles make things difficult’: Teachers’ interpretations of language policy and Quechua revitalization in Peru. En Kate Menken & Ofelia García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 72–87). Nueva York: Routledge.



## **Lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada***

Todos los manuscritos propuestos para publicación en *Estudios de Lingüística Aplicada* (ELA) deben ser enviados a través de su sitio en internet (ela.enallt.unam.mx). Estos lineamientos, así como las instrucciones para hacer los envíos en línea, pueden consultarse en dicho sitio.

De acuerdo con los principios del doble dictamen ciego, en los manuscritos que se envíen por primera vez deberá omitirse el nombre, la adscripción y la dirección de contacto del autor. Además, deberá eliminarse la identificación del autor/a de las propiedades del archivo (véase “Garantizar una evaluación por pares anónima” en el sitio web de la revista). Esta información se solicitará a los autores en el proceso de envío en línea. Posteriormente, y solo si el manuscrito ha sido aceptado, estos datos se incorporarán en el archivo en Word de la versión final del manuscrito.

Los artículos de investigación deberán tener una extensión máxima de 30 cuartillas, las notas de 20 cuartillas y las reseñas de 10 cuartillas, sin incluir referencias bibliográficas y anexos, con interlineado doble, en letra Times New Roman de 12 puntos, en formato carta (21.59 cm x 27.94 cm) y respetando los siguientes márgenes: izquierdo 3 cm, derecho 3 cm, superior 2.5 cm, inferior 2.5 cm. Los cuadros y figuras deberán incluirse dentro del texto en el sitio que les corresponde y presentarse por separado en el formato del programa original en el que fueron creados, así como

\* *Estudios de Lingüística Aplicada* sigue la hoja de estilo de *The generic style rules for Linguistics* (Haspelmath, 2014) y, para el formato de las referencias, el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010), con algunas modificaciones. La elaboración de los lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada* estuvo a cargo de Sergio Ibáñez Cerda, Zazil Sobrevilla Moreno y Mariela Elizabeth Pérez Castañeda, con la colaboración de Blanca Estela Solís Valdespino, Armando Rodríguez Briseño y Sandra Contreras Macías.

en archivo de imagen (véase *infra* §11). La versión del artículo en formato PDF y los cuadros y figuras en archivo de imagen son indispensables para controlar los cambios de procesadores y los caracteres fonéticos u otros detalles en el proceso editorial.

Se sugiere a los autores cuya lengua materna no sea el español o el inglés (según la lengua en que esté escrita la contribución) que un hablante nativo revise su manuscrito antes de que sea enviado. Las contribuciones en español deberán seguir las innovaciones ortográficas aprobadas por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en 2010 (RAE & Asale, 2010).<sup>1</sup>

Se recomienda minimizar el uso de marcas tipográficas tales como negritas, versalitas, cursivas, comillas, etc., y conservarlas solo cuando sea indispensable. Cualquier necesidad editorial que esté fuera de las especificaciones de estos lineamientos deberá ser comunicada y puesta a consideración de los editores.

## 1. Partes del texto

El texto del artículo va precedido por el título y por un resumen, de 1000 a 1200 caracteres con espacios, seguido por cinco palabras clave que no coincidan con las que aparecen en el título del artículo. El título, el resumen o *abstract* y las palabras clave o *keywords* deberán proporcionarse en la lengua principal del texto y en su traducción al español o al inglés, según sea el caso. Tanto las palabras clave como las *keywords* deben ir separadas por punto y coma y no llevar punto final.

<sup>1</sup> Se seguirá, por ejemplo, la eliminación de la tilde diacrítica en el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos (*este, ese, aquel*, etcétera), incluso en casos de posible ambigüedad. Un resumen sobre las principales novedades de la última edición de la *Ortografía* se ofrece en Real Academia Española (RAE, 2010) y puede recuperarse en [http://www.rae.es/sites/default/files/Principales\\_novedades\\_de\\_la\\_Ortografia\\_de\\_la\\_lengua\\_espanola.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf)

Los artículos se subdividen en secciones numeradas y, de ser necesario, en subsecciones, cada una de las cuales lleva un encabezado. La numeración empieza siempre en 1 (Sección 1: 1.1, 1.2, Sección 2: 2.1, 2.2, etc.). Solo en casos excepcionales se empleará un tercer nivel de división, que llevará también un encabezado. La última sección numerada puede ir seguida de varias secciones opcionales (Corpus o Fuentes, Abreviaturas, etc.), y uno o más Anexos (A, B, etc.). Al final del documento aparece la sección de Referencias. Las normas de estilo de los distintos tipos de referencias bibliográficas se detallan en §15.

Los encabezados de las secciones no llevan punto final ni más mayúsculas que la inicial (véase §2). Si una subsección tiene (sub-)subsecciones, deberá haber al menos dos de ellas. Todo el texto deberá pertenecer a alguna sección, aunque, excepcionalmente, podrá haber un párrafo introductorio.

## 2. Uso de mayúsculas

Las oraciones, nombres propios, títulos y encabezados inician con mayúscula. Obsérvese que en los manuscritos escritos en inglés no se emplean mayúsculas en el resto de las palabras que componen títulos y encabezados de secciones, figuras, cuadros, etc. (es decir, no se emplea *title case*). Con respecto a las referencias bibliográficas, en los títulos de artículos y libros en inglés también se seguirá este principio, si bien los títulos de las revistas y series respetarán el uso de las mayúsculas de cada publicación, pues se tratan como nombres propios. Si el título de una referencia es en inglés y contiene un subtítulo, el subtítulo iniciará con letra mayúscula solo si se trata de una oración completa; si es en español, siempre iniciará con minúscula. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

1.1. Overview of the issues (NO: Overview of the Issues)

Figure 3. A schematic representation of the workflow (NO: A Schematic Representation of the Workflow)

Anderson, Gregory (2006). *Auxiliary verb constructions*. Oxford: Oxford University Press. (NO: *Auxiliary Verb Constructions*)

Clyne, Michael (Ed.) (1991). *Pluricentric languages: different norms in different nations*. Berlín: De Gruyter Mouton.

Cuando se haga referencia a una parte del artículo numerada, esta iniciará con mayúscula (Figura, Cuadro, Apéndice), *e. g.*

como se muestra en el Cuadro 5

En ningún caso se usarán mayúsculas para hacer énfasis o introducir conceptos o como sistema de marcación tipográfica. Tampoco se usarán para iniciar los nombres de leyes, teorías, modelos, procedimientos estadísticos o hipótesis.

### 3. Cursivas

Las cursivas se emplean para los siguientes propósitos:

- Para todas las formas de la lengua objeto (letras, palabras, frases, oraciones) citadas dentro del texto, a menos que se trate de transcripciones fonéticas o representaciones fonológicas en Alfabeto Fonético Internacional (AFI).
- Cuando los ejemplos en párrafo aparte sean de lenguas que no sean el español o el inglés, y por lo tanto vayan glosados. Los ejemplos en español y en inglés no glosados irán en redondas.
- Para llamar la atención del lector en algún aspecto particular de un ejemplo lingüístico en un ejemplo numerado que aparezca en redondas.
- Para palabras en una lengua distinta a la del texto principal.
- Cuando se hace referencia a un término técnico como forma de la lengua objeto, por ejemplo:

el término *citativo* no es apropiado para esto.

- Cuando se hace referencia a un término técnico en primera mención. En tales contextos, los términos técnicos se manejan como formas de la lengua objeto, por ejemplo:

la noción de *implicatura convencional*, que durante algún tiempo había mantenido un bajo perfil

- Para enfatizar alguna palabra que no es un término técnico, *e. g.*

Esto es posible en este contexto, pero *solo* en este contexto.

- Para enfatizar algo en una cita, siempre con la indicación al final de la misma:

[*énfasis añadido*]

- Para títulos de libros, revistas, tesis y otras fuentes como periódicos, videos y películas.
- Para los símbolos estadísticos (*N, n, ds, etc.*).<sup>2</sup>

#### 4. Versalitas

Las versalitas se emplean:

- Cuando se considere necesario llamar la atención sobre un término en su primera mención o cuando se ofrece su definición, *e. g.*

Se distinguen dos tipos de alineamiento principales, a saber,  
NOMINATIVO-ACUSATIVO Y ERGATIVO-ABSOLUTIVO.

En la medida de lo posible, evite el uso de las versalitas (o de cualquier marcación tipográfica) para introducir términos que sean de

<sup>2</sup> Excepto las letras griegas, subíndices y exponentes que sirven como identificadores (es decir que no son variables) y las abreviaturas que no son variables.

uso general en la teoría lingüística, por ejemplo, sujeto, objeto directo, pronombre, pretérito, cuando se usen en su sentido convencional.

- También se emplean en las abreviaturas de categorías en las glosas interlineales (véase §10.1) y se pueden usar para indicar foco o prominencia acentual en las oraciones de ejemplo:

(1) PINTURA salía de las tuberías.

- Finalmente, en las contribuciones en español, los siglos se marcarán en versalitas: siglo XVI, XIII, XX, etcétera.

## 5. Negritas y otras formas de énfasis

Las negritas se utilizan:

- Para llamar la atención del lector en algún aspecto particular de un ejemplo lingüístico, sea en un ejemplo numerado o en un ejemplo que aparezca en el texto cuando estos estén en cursivas:

(2) *das Kind*, ***dem*** *du* *geholfen hast*  
El niño.NOM **quien.DAT** tú.NOM ayudado has  
'el niño a quien ayudaste'

- En general, no se emplean mayúsculas ni subrayado con el fin de destacar algún elemento. De manera excepcional, se podrá emplear el subrayado para resaltar una letra en una palabra de ejemplo y en otros casos donde no se puedan emplear otras formas de énfasis.

## 6. Uso de comillas

Las comillas dobles se usan en las siguientes situaciones:

- Cuando en el texto se cita un pasaje de otro texto, por ejemplo:<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Las citas en párrafo aparte no llevan comillas.

De acuerdo con Takahashi (2009: 33), “los citativos nunca se empleaban en oraciones subordinadas en japonés antiguo”.

- Cuando se menciona un término técnico o alguna expresión que el autor no quiere adoptar, como en el ejemplo de abajo. Alternativamente, en estos casos se puede también usar cursivas:

A esto se le llama comúnmente “pseudo-conservadurismo”, pero no emplearé ese término, pues se presta a confusión.

Las comillas simples se emplean:

- Para significados lingüísticos, por ejemplo:

El latín *habere* ‘tener’ no es cognado con *hafian* ‘tener’ del inglés antiguo.

- Para marcar citas dentro de citas.

## 7. Empleo de otros signos ortográficos

- En las acotaciones parentéticas —como en este ejemplo— se emplea el guion largo o raya, sin que sea precedido ni seguido de espacios.
- En caso de que el artículo esté escrito en inglés, se emplea mismo signo, antecedido y seguido de espacios, por ejemplo:

The starting hypothesis is that the prosodic expressiveness is divided into two major types — encouragement and discouragement — described through several restrictions within the framework of the Optimality Theory.

- Para indicar rangos numéricos se emplea el guion medio, por ejemplo, 1995–1996.
- La elipsis dentro de una cita se indica con [...], *e. g.*

“Barcelona aceptaba la noche sobre el mar [...] Las ciudades se aceptan porque abrigan.”

- Los corchetes angulares < > se emplean para hacer referencia a grafemas y demás símbolos escritos específicos, por ejemplo, <q>.
- Los millares, millones, etc., no se separan con coma ni con punto (por ejemplo: 35 542 y no 35,542, ni 34.542). La separación se hará con espacios en blanco en los números de más de cuatro cifras, mientras que los números de cuatro cifras se escribirán sin espacios de separación: 1000, 10 000, 100 000, 1 000 000, 100 000 000, etcétera. Los decimales van precedidos por un punto, no por coma (por ejemplo 2.35 y no 2,35).
- En los textos escritos en español no se usará la tilde diacrítica en el adverbio *solo* ni en los pronombres demostrativos (*este, ese, aquel*) incluso en casos de posible ambigüedad (por ejemplo: *solo llevaba un par de monedas en el bolsillo, este es tonto, quiero aquella* y no *sólo llevaba un par de monedas en el bolsillo, éste es tonto, quiero aquélla*). Tampoco se utilizará tilde diacrítica en la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras (*1 o 2* y no *1 ó 2*).

## 8. Abreviaturas

- Se deben evitar las abreviaturas de expresiones no comunes.
- Los nombres de lenguas no deberán ser abreviados.
- Las abreviaturas se deben usar para etiquetas de categorías gramaticales en las traducciones morfema por morfema. Las reglas de glosado de Leipzig incluyen una lista de abreviaturas estándar para las categorías gramaticales más usadas (véase §10.1).
- Cuando se hace referencia repetida a un término complejo que no es ampliamente conocido, se podrá abreviar (por ejemplo, CDO para “construcción de doble objeto”). En tal caso, la abreviatura se deberá explicar la primera vez que aparece en el texto y también al final del artículo en la sección Abreviaturas. Las abreviaturas de expresiones no comunes no se usarán en los encabezados ni en los pies de figuras y cuadros y se deben evitar al inicio de las secciones.

## 9. Citas dentro del texto

Las citas textuales, cuando son menores de 5 líneas se incorporan en el texto entre comillas; cuando son de 5 líneas o más, se despliegan en un bloque independiente (a bando y separado con espacios antes y después), sin comillas y con tipo menor. En cualquier caso debe señalarse la fuente. Las citas en lenguas distintas a las de la lengua principal del texto deberán traducirse, dentro del texto entre corchetes si son cortas y en nota al pie si son largas.

Las fuentes se citan señalando el autor, el año del trabajo y la página específica de la cita. El autor puede aparecer como un elemento dentro del texto principal (como en el primer ejemplo que se muestra abajo) o entre paréntesis (como se muestra en el segundo ejemplo). Los números de página van después del año, separados por dos puntos y un espacio, sin omitir dígitos. Cuando aparece el nombre del autor dentro del paréntesis, este se separa del año con coma.

Thomason y Kaufman (1988: 276–280) señalan que los dialectos del inglés del norte tienen más innovaciones morfológicas que los dialectos de inglés del sur.

La notación que empleamos para representar esto se toma de las teorías que afirman que los rasgos- $\phi$  aparecen en una geometría de rasgos (Gazdar & Pullum, 1982: 34).

Las referencias bibliográficas completas correspondientes a cada trabajo citado se enlistan alfabéticamente al final del texto. A continuación se hacen algunas especificaciones sobre el formato de las citas dentro del texto:

- En caso de que se cite una obra de dos autores, ambos nombres se coordinarán con *y* cuando aparecen como un elemento del texto principal —como en el primer ejemplo arriba—, y con *&* cuando apa-

recen entre paréntesis —como en el segundo ejemplo. En el primer caso la referencia es a los autores y en el segundo a la obra.

- Cuando hay más de dos autores, la referencia, en la primera mención, incluye a todos y, a partir de la segunda, solo al primero, seguido por la abreviatura *et al.* (véase el ejemplo abajo). En la lista de referencias al final del texto se dará la lista completa de los autores.

López *et al.* (1992) = López, García & Silva (1992)

- Cuando se citan múltiples trabajos de un mismo autor, el nombre no deberá repetirse y los años se separarán por coma.

Mientras que Hawkins (2004, 2014) ha argumentado en favor de un principio de minimización de dominio, otros autores han tratado de explicar los efectos observados en términos puramente gramaticales.

Estudios empíricos previos reportan que la anteposición de objeto en estas lenguas ocurre bajo las mismas condiciones contextuales para los verbos transitivos canónicos y para los verbos de objeto-experimentante (véase Verhoeven, 2008b, 2010a para el turco y el chino).

- Cuando se enlistan varias referencias en paréntesis, estas se separan por punto y coma y normalmente se ordenan cronológicamente (aunque si el autor lo considera adecuado para la exposición, pueden seguirse otros criterios como el alfabético o por orden de importancia).

Los hablantes se basan mucho en trozos formulaicos o “pre-fabricados” durante la producción y comprensión del habla (Pawley & Syder, 1983; Sinclair, 1991; Erman & Warren, 2000; Bybee, 2006; véase Wray, 2002 para un panorama histórico más amplio).

- En algunos casos, cuando se cita una reimpresión de un texto antiguo o una referencia clásica, es conveniente dar el año de la publicación citada, seguida por el año del texto original entre corchetes, por ejemplo:

Correas (1984 [1626])

Lapesa (2000 [1973])

- Las comunicaciones personales (cartas privadas, memorandos, mensajes electrónicos, etc.) no se incluyen en la lista de referencias, pero sí deben aparecer citadas en el texto. Para ello, se debe proporcionar los datos del autor, así como una fecha tan exacta como sea posible:

Thomas Lutes (comunicación personal, 18 de abril, 2001)

- Los números de página deben escribirse completos, sin omitir dígitos; tampoco se usará la abreviatura “y ss.” para ‘y siguientes’.
- Los números de página se podrán omitir solo si la referencia concierne al trabajo entero. Se pueden dar números de capítulo o de sección en lugar de números de página, si se considera pertinente (por ejemplo: *Auer, 2007: capítulo 7*; *Matras, 2009: §6.2.2*). Asimismo, para la citación de material sin paginación, como en algunas fuentes en línea, puede hacerse referencia a otras secciones como el párrafo, por ejemplo: *Reynolds, 2016: párr. 5*.

Es importante asegurarse de que las referencias bibliográficas correspondientes a cada trabajo citado se encuentren enlistadas al final del texto en la sección de Referencias (véase §15) y viceversa, y que la ortografía, nombres de los autores, fechas y paginado correspondan en ambos lugares.

## 10. Ejemplos en párrafo aparte

- Todos los ejemplos en párrafo aparte deben ir numerados. Esta numeración debe aparecer entre paréntesis.
- Cuando hay múltiples ejemplos dentro de un mismo número (“sub-ejemplos”), se distinguen por las letras *a*, *b*, etc., seguidas de un punto.

- (3) a. Él la vio a ella.  
b. Ella lo vio a él.

- En las referencias cruzadas a ejemplos también se emplearán paréntesis, incluso cuando la referencia está dentro de un comentario en paréntesis:

Como se muestra en (6) y (8–11), esta generalización se extiende a las construcciones transitivas, pero (29b) es una excepción.

En todos los demás contextos, el acento recae en la segunda sílaba (véase (15a)).

- A menos que los ejemplos sean del español o el inglés, deberán ser glosados y traducidos (véase abajo §10.1.). El texto de los ejemplos numerados irá en redondas cuando se trate de ejemplos que requieran glosas. Si el texto principal está escrito en español y el ejemplo está en inglés, el autor debe ofrecer una traducción general, en otra línea entre comillas simples (véase el siguiente ejemplo), y puede omitir la glosa interlineal si no lo considera relevante para la discusión. Este mismo criterio es pertinente para los textos escritos en inglés en los que se ofrezcan ejemplos en español.

- (4) John: Condi is smart but conservative.  
‘John: Condi es listo pero conservador.’

- En los ejemplos lingüísticos que no requieren glosas, las fuentes se presentan después del ejemplo; en los ejemplos glosados, directamente después de la traducción idiomática, como se muestra en (5):

## (5) Luganda

*Maama a-wa-dde taata ssente.*  
 madre ella.PRS-dar-PRF padre dinero  
 ‘La madre le ha dado dinero al padre.’ (Ssekiryango,  
 2006: 67)

- Si la fuente no es una referencia bibliográfica, sino el título de un texto (probablemente inédito), como en (6), o el nombre o clave de identificación de un informante o del material elicitado, como en (7), se cita la fuente en corchetes y el artículo deberá incluir una sección especial antes de las Referencias donde se especifique más información sobre dichas fuentes. Esta sección, por lo general, se titula *Corpus* o *Fuentes*.

## (6) Jalonke

*I sig-aa xon-ee ma.*  
 2SG ir-IPFV extraño-DEF en  
 ‘Vas con el extraño.’ [Mburee 097]

- (7) No entendía la sensación de que era un chiste. Desde el principio pensé que no era y al final no le entendí la gracia. [Alejandra, 5to, chiste 6]

### 10.1. Ejemplos glosados

Cuando un ejemplo proviene de una lengua distinta a la del texto principal, se proporciona una glosa interlineal, alineada palabra por palabra, en la segunda línea. Enseguida se proporciona la traducción idiomática. Véase (8).

## (8) Islandés

*Storm-ur-inn                      rak                      bát-inn.*  
tormenta-NOM-DEF    conducir    barca.ACC-DEF  
*á land.*  
en tierra  
'La tormenta condujo la barca a tierra.'

Las convenciones para el glosado interlineal se pueden encontrar en las Reglas de Glosado de Leipzig,<sup>4</sup> que son el estándar mundial. El principio básico es que cada elemento del texto primario corresponda a un elemento de la línea de glosa, y los símbolos que marcan los límites entre elementos (especialmente el interno a la palabra (-) y el de límite de clítico (=)) deben estar presentes en el texto primario y la glosa. Las etiquetas de categoría gramatical abreviadas se escriben en versalitas y la traducción idiomática con comillas simples. Se debe proporcionar una lista de abreviaturas al final del trabajo. La correspondencia y alineación entre las palabras del texto primario y las glosas deben ser claras; las palabras y sus glosas deben separarse utilizando la tecla Tab (␣).

En los ejemplos glosados:

- El texto primario del ejemplo va en cursivas, con uso regular de mayúsculas y signos de puntuación: se inician con mayúscula y se cierran con punto final, como en (8) arriba, excepto cuando el ejemplo no es una oración completa, como se muestra en (9).

(9) *das Kind,                      dem                      du                      geholfen hast*  
El niño.NOM    quien.DAT    tú.NOM    ayudado has  
'el niño a quien ayudaste'

<sup>4</sup> Las Reglas de Glosado de Leipzig (Comrie, Haspelmath & Bickel, 2008–2015) están disponibles en [www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php](http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php)

- Cuando la lengua del ejemplo no suele escribirse, el texto primario puede carecer de mayúsculas iniciales y puntuación normal, por ejemplo:

## (10) Hatam

*a-yai bi-dani mem di-ngat i*  
 2SG-tener a-mí para 1SG-ver INT  
 ‘¿Me lo darías para que pueda verlo?’ (Reesink, 1999: 69)

- La línea de glosa va en redondas y no lleva mayúsculas ni puntuación. La traducción idiomática tiene nuevamente el uso normal de las mayúsculas y de puntuación, como se ve arriba en (8).
- Cuando se mencionan varias lenguas en un mismo trabajo, se dará el nombre de la lengua en la línea del número del ejemplo, como en (10) y (11). Solo en estos casos el nombre de la lengua comenzará con mayúscula por ser el único elemento en esa línea.

## (11) Sakha

a. *En bytaan buol-uoq-uy*  
 tú lento ser-FUT-2SG  
 ‘Serás lento’ (Baker, 2012: 7)

b. *\*En bytaan-yaq-yy*  
 tú lento-FUT-2SG  
 (‘Serás lento’) (Baker, 2012: 7)

- Para los ejemplos agramaticales se proporcionará la traducción idiomática buscada entre paréntesis, como en (11b). También se podrá proporcionar una traducción literal entre paréntesis después de una traducción idiomática, por ejemplo:

## (12) Japonés

*Tsukue no ue ni hon ga aru.*  
 mesa GEN alto en libro SUJ estar  
 ‘Hay un libro sobre la mesa.’ (Lit. ‘En lo alto de la mesa está un libro.’)

- El texto de la lengua objeto puede aparecer en dos líneas, una no analizada (“superficial”) y una analizada, en caracteres redondos, que puede contener una representación más abstracta, por ejemplo:

(13) Karbi

*amatlo la kroikrelo*

amāt=lo là krōi-Cē-lò

y.luego=FOC este aceptar-NEG-RL

‘Y luego, ella disintió’ (Konnerth, 2014: 286)

- Los corchetes angulares o diples no van nunca en cursivas, incluso si el texto que aparece dentro de ellos va en cursivas.

## 11. Cuadros y figuras

- En caso de que se presenten cuadros y/o figuras, estos deberán integrarse en el cuerpo del texto y, además, presentarse por separado en el formato del programa original en el que fueron creadas (por ejemplo, Word, Excel, Praat, ELAN), así como en archivo de imagen (en formato tif, png o jpg). Procure que la resolución de las figuras sea lo más alta posible (no menor a 600 dpi) para que las imágenes sean nítidas en la versión impresa. Asegúrese de que todo elemento gráfico sea pertinente y que contenga los datos necesarios para su lectura.
- El texto debe indicar al lector cuando convenga la consulta de estos objetos gráficos, de aquí que sea necesario darles una numeración. La numeración deberá ser consecutiva y la palabra *figura* o *cuadro* deberá llevar inicial mayúscula (Cuadro 1, Cuadro 2; Figura 1, Figura 2). Los objetos deben insertarse tan cerca como se pueda del punto en el que se los menciona (véase ejemplo *infra*).
- Cada cuadro y figura debe tener un título, idealmente no mayor a una línea, con la palabra *figura* o *cuadro* en versal-versalitas (CUADRO 1, CUADRO 2; FIGURA 1, FIGURA 2) seguida de punto. El título no se cierra con un punto y en él no se hace un uso especial de las

mayúsculas. Este va como encabezado en el caso de los cuadros y al pie en el caso de las figuras.

Ejemplo de una figura y de su mención en el texto principal:

La mayor amplitud la muestra el vocativo de duda, lo que se refleja en un final marcadamente ascendente (Figura 18).

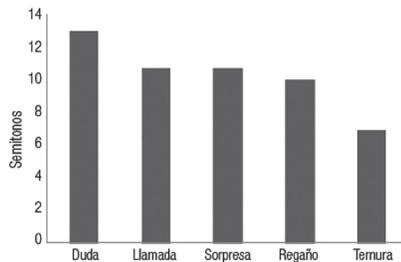


FIGURA 18. Campo tonal de los vocativos en todos los dialectos

- Los cuadros generalmente están delimitados por una línea superior y una línea inferior, además de una debajo de los encabezados de columna. Se recomienda editar el cuadro de tal manera que solo sean visibles las líneas necesarias.

CUADRO 1. Porcentaje de la media de respuestas correctas para cada unidad según grado

UNIDAD	POSICIÓN	1ER GRADO <sup>a</sup>		3ER GRADO <sup>b</sup>	
		Media	DE	Media	DE
Sílaba	Inicial	71.49	29.16	94.51	8.6
	Final	57.59	33.56	87.35	12.63
	Rima	62.76	36.14	84.71	22.59

*Nota:* Los niños de 1<sup>er</sup> grado son lectores iniciales y los de 3<sup>er</sup> grado, lectores entrenados.

<sup>a</sup> Los niños de 1<sup>er</sup> grado son lectores iniciales.

<sup>b</sup> Los niños de 3<sup>er</sup> grado son lectores entrenados.

- Los cuadros y figuras pueden tener notas y llamadas internas (véase Cuadro 1). Estas irán al pie del cuadro y se considerarán independientes a las notas al pie de página en el resto del texto. Bajo el rótulo de *Nota* irán las explicaciones o informaciones generales del cuadro; las llamadas servirán para brindar información específica sobre alguna columna, fila o celda en particular. Estas últimas se indicarán con asterisco(s) (\*) o con letras minúsculas (*a*, *b*, *c*) a manera de superíndices (véase ejemplo *infra*). Ejemplo de un cuadro con notas:
- Como figuras se considerarán las gráficas en eje coordenado o de pastel, diagramas (incluyendo estructuras arbóreas), mapas, dibujos, fotografías e imágenes. Señale, cuando sea necesario, la fuente de las figuras dentro del texto de la nota. Considere que estas irán en blanco y negro en la versión impresa y tome esto en cuenta para su elaboración, sobre todo cuando tenga que mostrar contrastes.

## 12. Referencias cruzadas en el texto

Para las referencias cruzadas a cuadros, figuras o notas se usan los nombres de estos elementos en mayúsculas (por ejemplo: Figura 3, Cuadro 2, Nota 17). No se emplearán abreviaturas, como “Fig. 3”, “Cap. 4”, o “n. 17”. Las referencias cruzadas a secciones emplearán el carácter § (por ejemplo, §2.3).

## 13. Notas al pie

El número de referencia para nota al pie debe ir inmediatamente después de un punto o coma, aunque en casos excepcionales irá inmediatamente después de una palabra. Su numeración comenzará con 1. Los agradecimientos se darán en una nota al pie cuya llamada será un asterisco (\*) al final del título del trabajo. Las abreviaturas y otras convenciones notacionales, como los sistemas de transcripción, se incluirán en una sección aparte.

Los ejemplos numerados en las notas al pie llevan los números (i), (ii), etc. Si hubiera sub-ejemplos, estos seguirán la numeración (i.a), (i.b), etcétera.

#### **14. Alfabetos no latinos**

Todas las formas en lenguas que normalmente no se escriben en alfabeto latino (como japonés o armenio) deben acompañarse de una transcripción o de una transliteración.

Cuando el artículo versa en su totalidad sobre una de estas lenguas, no se omitirá la escritura original, al menos en los ejemplos numerados. Las formas no-latinas no necesitan ir en cursiva.

#### **15. Lista de referencias**

La lista de referencias al final del artículo lleva el encabezado Referencias. Las entradas se enlistan alfabéticamente. Se incluirán solo las obras referenciadas explícitamente en el texto.

##### *15.1. Puntos generales*

Para el formato de las referencias, *ELA* adopta en casi todos sus aspectos el modelo propuesto por la American Psychological Association (APA, 2010) con algunas excepciones.

Nótese que:

- Se deben incluir los nombres completos de todos los autores y editores, a menos que el autor use habitualmente nombres abreviados (por ejemplo, R. M. W. Dixon). Los nombres se considerarán completos según las convenciones de cada lengua, por ejemplo, los de autores anglosajones irán con un solo apellido y los de autores hispanos con los dos apellidos, salvo cuando sea convención de un autor utilizar uno solo.

- Los números de página son obligatorios tanto en las referencias de artículos de revista como en las referencias de artículos o capítulos en volumen editado. Los números de volumen de las revistas y los títulos de series son opcionales (aunque se recomienda incluirlos).
- Los títulos de revistas, editoriales y asociaciones no se abrevian.
- En el caso de las referencias que hayan sido consultadas en la red, es indispensable incluir el doi o la URL que permita su localización (véase §15.7).

Es responsabilidad del autor corroborar que toda la información de su lista de referencias sea precisa y completa. Se recomienda verificar cada entrada contra la publicación original. Las referencias precisas contribuyen a la credibilidad del autor como investigador cuidadoso y son signo de una ética profesional que valora el trabajo de los demás investigadores.

### 15.2. Partes estándar y tipos de referencia estándar

Hay cuatro tipos de referencia estándar: artículo de revista, libro, artículo o capítulo en libro editado, tesis. Los distintos tipos de referencia se componen de diferentes partes, como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Partes estándar de las referencias bibliográficas

	Lista de autores	Año	Título del artículo o capítulo	Lista de editores	Título de la publicación	Número de volumen	Número de páginas	Ciudad	Editorial
Artículo de revista	*	*	*		*	*	*		
Libro	*	*			*			*	*
Capítulo o artículo en libro editado	*	*	*	*	*		*	*	*
Tesis	*	*			*			*	*

Una referencia bibliográfica se conforma por las partes explicadas en el Cuadro 1 (aunque algunas de ellas son opcionales): lista de autores, año, título del artículo o capítulo, lista de editores, título de la publicación, número del volumen, número de páginas, ciudad y editorial. Las partes no estándar pueden añadirse entre paréntesis.

### 15.3. *Reglas generales de formato*

- Los títulos de artículo o capítulo irán en redondas, sin comillas.
- Los títulos de publicación (tanto de libros como de revistas) aparecerán en cursivas.
- Los títulos inician con mayúscula. En los títulos de artículos y libros en inglés no se emplean mayúsculas en el resto de las palabras (es decir, no se emplea *title case*), salvo en los nombres de revistas y series, y cuando la ortografía de la lengua lo exija. Se sugiere seguir el mismo criterio en títulos en otras lenguas.
- El título principal y el subtítulo se separan con dos puntos. Si es en español, el subtítulo iniciará con letra minúscula; si es en inglés, también iniciará con minúscula a menos que se trate de una oración completa.
- La lista de editores, o compiladores, coordinadores, etc., va seguida de (Ed.) o (Eds.), dependiendo del número de editores, o (Comp.) o (Comps.), etc.
- La ciudad de publicación va seguida de dos puntos.
- Las partes no estándar se pueden añadir al final de una referencia entre paréntesis.
- En las referencias, las abreviaturas, las preposiciones para introducir el volumen editado en el que aparece un capítulo, los nombres de la ciudad de publicación y cualquier información adicional deben ir en la lengua principal del texto. Por ejemplo, en una contribución en español, se usará la preposición “En”, la abreviatura “Ed.” y el nombre “París” en la siguiente referencia:

Erdal, Marcel (2007). Group inflection, morphological ellipsis, affix suspension, clitic sharing. En M. M. Jocelyne Fernandez-Vest (Ed.), *Combat pour les langues du monde: Hommage à Claude Hagège* (pp. 177–189). París: L'Harmattan.

En cambio, cuando la lengua principal del artículo es el inglés, las convenciones de abreviación y especificaciones irán en esta lengua:

Yu, Alan C. L. (2003). *The morphology and phonology of infixation* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.

#### 15.4. Tipos estándar de referencia

Estos son algunos ejemplos de los cuatro tipos estándar de referencia: artículos de revistas, libros, artículos en volúmenes editados y tesis:

- Artículo de revista:

Milewski, Tadeusz (1951). The conception of the word in languages of North American natives. *Lingua Posnaniensis*, 3, 248–268.

En los artículos consultados en línea debe agregarse el doi o el URL:

Ender, Andrea (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. 10.1093/applin/amu051

Cid Uribe, Miriam Elizabeth, & Ortiz-Lira, Héctor (1998). La conducta prosódica del vocativo en el español culto de Santiago de Chile. *Onomazein*, 3, 143–162. [http://www.onomazein.net/Articulos/3/8\\_Cid.pdf](http://www.onomazein.net/Articulos/3/8_Cid.pdf)

- Libro. El título va seguido de un punto, ya sea que el libro sea de autor o de editor:

Matthews, Peter (1974). *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightfoot, David W. (Ed.) (2002). *Syntactic effects of morphological change*. Oxford: Oxford University Press.

- Artículo o capítulo en volumen editado. La lista de editores va precedida de “En” y seguida de “(Ed.)” o “(Eds.)” y coma. Los nombres de los mismos irán en el orden regular, es decir, nombre-apellido. Siempre se incluirá la información completa sobre el volumen, incluso si se enlistan en las referencias otros artículos del mismo libro. No se requiere enlistar el volumen por separado, a menos que así se le cite en el texto.

Erdal, Marcel (2007). Group inflection, morphological ellipsis, affix suspension, clitic sharing. En Marie-Madeleine Jocelyne Fernandez-Vest (Ed.), *Combat pour les langues du monde: Hommage à Claude Hagège* (pp. 177–189). París: L’Harmattan.

Las presentaciones de congresos publicadas en memorias se pueden tratar como artículos en volúmenes editados:

Fridman, Boris (1996). Gestos y oraciones de la lengua de señas de México. En *Memorias de la xxiv Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología*. México: Sociedad Mexicana de Antropología/Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Tesis (el tipo de tesis se menciona en paréntesis y se señala el nombre de la institución, seguido del lugar) de acuerdo al siguiente modelo:

Autor, Nombre (año). *Título de la tesis* (Tesis de licenciatura, maestría o doctoral inédita). Nombre de la institución, Lugar.

Yu, Alan C. L. (2003). *The morphology and phonology of infixation* (Tesis doctoral inédita). University of California, Berkeley.

En el caso de las tesis en línea debe agregarse el URL como en el siguiente ejemplo:

Sanz Martín, Blanca Elena (2008). *Construcciones complejas con el verbo tener: caracterización sintáctica y semántica* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2009/enero/0638276/Index.html>

### 15.5. Partes opcionales

- El volumen de la revista puede ir seguido del número, el cual debe aparecer entre paréntesis en redondas:

Coseriu, Eugenio (1964). Pour une sémantique diachronique structurale. *Travaux de linguistique et de littérature*, 2(1), 139–186.

Puesto que los números de revista son muy útiles para rastrear artículos, se recomienda incluirlos.

- El título de un libro puede ir seguido de información sobre la serie (título de la serie y número del volumen en la serie), las ediciones o el número de volumen, proporcionada entre paréntesis:

Lahiri, Aditi (Ed.) (2000). *Analogy, leveling, markedness: Principles of change in phonology and morphology* (Trends in Linguistics, 127). Berlín: De Gruyter Mouton.

En los títulos de las series se usan las mayúsculas de manera especial, como sucede en los títulos de las revistas.

- En el caso de una reimpresión de un texto antiguo o una referencia clásica se usan los datos de la reimpresión o la edición citada y se incluye el año de la publicación original entre corchetes después del año de la reimpresión o edición citada:

Alonso, Amado (1951 [1933]). *Estilística y gramática del artículo en español*. En *Estudios lingüísticos: temas españoles* (pp. 126–160). Madrid: Gredos.

### 15.6. *Nombres y apellidos de los autores*

- Los nombres de los autores siempre deberán aparecer en el orden “apellido, nombre”, de manera que quede claro cuáles elementos pertenecen al apellido y cuáles al primer nombre. Si el segundo nombre en el ejemplo siguiente estuviera dado en el orden “nombre apellido” (Francisco José Ruiz de Mendoza), la segmentación de los apellidos no sería clara para un lector no hispanohablante.

Pérez Hernández, Lorena, & Ruiz de Mendoza, Francisco José (2002). Grounding, semantic motivation, and conceptual interaction in indirect directive speech acts. *Journal of Pragmatics*, 34(3), 259–284.

En el caso de los traductores, editores, coordinadores, etc., cuyo nombre aparece no al inicio de la referencia, si no en el cuerpo de la misma, el orden corresponde al normal, es decir, nombre-apellido.

- Cuando hay más de dos autores o editores, cada uno se separa por punto y coma, con excepción del último nombre, que es precedido por coma seguida de *et* (&). No se omita el nombre de ningún autor, es decir, en la sección de referencias no se usa *et al.*

Chelliah, Shobhana, & de Reuse, Willem (2010). *Handbook of descriptive linguistic fieldwork*. Dordrecht: Springer.

Johnson, Kyle; Baker, Mark, & Roberts, Ian (1989). Passive arguments raised. *Linguistic Inquiry*, 20, 219–251.

- Los apellidos compuestos o complejos no se tratan de manera especial y se alfabetizan bajo la primera parte, aunque comiencen con letra minúscula. Así, los apellidos alemanes o neerlandeses que empiezan con *von* o *van* (por ejemplo *van Riemsdijk*) o los apellidos neerlandeses, franceses o españoles que empiezan con *de* (por ejemplo, *de Groot* o *de la Garza*) se tratan como los apellidos belgas (por ejemplo, *De Schutter*) y los apellidos italianos (por ejemplo, *Da Milano*). Los siguientes nombres están ordenados alfabéticamente como se indica (es decir, de manera mecánica):

Da Milano, Federica > de Groot, Casper > de Saussure, Ferdinand > De Schutter, Georges > van der Auwera, Johan > Van Langendonck, Willy > van Riemsdijk, Henk > von Humboldt, Wilhelm

- Los nombres chinos y coreanos se podrán tratar de manera especial. Dado que los apellidos no son muy distintivos, se puede dar el nombre entero dentro del texto, por ejemplo:

la negación neutral *bù* es compatible con verbos estativos y de actividad (cf. Hsieh Miao-Ling, 2001; Lin Jo-wang, 2003; Teng Shou-hsin, 1973)

### 15.7. Referencias electrónicas (publicaciones en internet)

- Las publicaciones regulares que son accesibles en línea no se tratan de manera especial, excepto que deberán llevar al final de la referencia el número de Digital Object Identifier (doi) o, en caso de no tenerlo, el URL (es decir, la dirección electrónica del recurso referido).

Ender, Andrea (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. 10.1093/applin/amu051

Cid Uribe, Miriam Elizabeth, & Ortiz-Lira, Héctor (1998). La conducta prosódica del vocativo en el español culto de Santiago de Chile. *Onomazein*, 3, 143–162. [http://www.onomazein.net/Articulos/3/8\\_Cid.pdf](http://www.onomazein.net/Articulos/3/8_Cid.pdf)

- Cuando se cita un recurso de la red que no es una publicación científica regular, por ejemplo, una página de internet, esta se deberá tratar como una referencia impresa, en la medida de lo posible:

Redish, Laura, & Lewis, Orrin (1998–2015). Vocabulary in Native American languages: Salish words. [http://www.native-languages.org/salish\\_words.htm](http://www.native-languages.org/salish_words.htm)

- Previo al envío y/o publicación del artículo es necesario corroborar que los URL de las referencias electrónicas indiquen la ubicación correcta. Cuando esto no ocurra, es necesario actualizar el URL o sustituirlo por otra fuente.

## 15.8. *Miscelánea*

- Los libros pueden incluir entre paréntesis información sobre ediciones, números de volúmenes y números de páginas inmediatamente después del título y con el punto después del paréntesis:

Croft, William (2003). *Typology and universals* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rissanen, Matti (1999). Syntax. En Lass, Roger (Ed.), *Cambridge history of the English language* (Vol. 3, pp. 187–331). Cambridge: Cambridge University Press.

- Si una editorial está asociada a varias ciudades, solo es necesario dar la primera, por ejemplo: “Berlín: De Gruyter Mouton” o “Ámsterdam: Benjamins”.
- Los títulos de los trabajos escritos en lenguas distintas al español, inglés o francés pueden ir acompañados de una traducción, que debe aparecer entre corchetes cuadrados después del título en la lengua original:

Li, Rulong (1999). *Minnan fangyan de daici* [Demostrativos y pronombres personales en min del sur]. En Rulong Li & Song-Hing Chang (Eds.), *Daici* [Demostrativos y pronombres personales] (pp. 263–287). Guangzhou: Ji'nan University Press.

- Si el título no solo está en una lengua distinta, sino también en una escritura diferente, se puede proporcionar la escritura original entre paréntesis, además de la transliteración. Del mismo modo, el nombre del autor se podrá dar entre paréntesis después del nombre transliterado, como en el siguiente ejemplo:

Plungian, Vladimir A. (Плунгян, Владимир А.) (2000). *Obščaja morfologija: Vvedenie v problematiku* (Общая морфология: Введение в проблематику) [Morfología general: introducción a los problemas]. Moscú: Editorial URSS.

- En el caso de las ponencias no publicadas, se incluirá el mes y año de la reunión (aunque se recomienda que solo se citen ponencias de congresos recientes, si se puede suponer que el material será publicado eventualmente):

Filppula, Markku (septiembre, 2013). Areal and typological distributions of features as evidence for language contacts in Western Europe. Ponencia presentada en el congreso de la Societas Linguistica Europaea, Split, Croacia.

Para resolver otros casos específicos no contemplados en estos lineamientos, se recomienda a los autores consultar el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su última versión o su sitio web ([www.apastyle.org/index.aspx](http://www.apastyle.org/index.aspx)), donde encontrarán un extenso inventario de modelos de fichas para casos especiales (*software*, medios audiovisuales, conjuntos de datos, referencias virtuales, etcétera).

## 16. Referencias

- American Psychological Association (apa) (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3a. ed.). México: El Manual Moderno.
- Comrie, Bernard; Haspelmath, Martin, & Bickel, Balthasar (2008–2015). Leipzig glossing rules. <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>
- Haspelmath, Martin (2014). *The generic style rules for Linguistics*. <http://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/GenericStyleRules.pdf>
- Real Academia Española (RAE) (2010). Principales novedades de la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010). [http://www.rae.es/sites/default/files/Principales\\_novedades\\_de\\_la\\_Ortografia\\_de\\_la\\_lengua\\_espanola.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf)
- Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale) (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.



## Distribución, venta y suscripciones

Katsumi Yoshida Hernández  
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística  
y Traducción (ENALLT), Circuito Interior s/n,  
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,  
c. p. 04510, Ciudad de México, México  
ela@enallt.unam.mx

Números sueltos y suscripciones	Precio unitario	Precio con envío incluido			
		República Mexicana	Zona 1	Zona 2	Zona 3
Ejemplar regular Cualquier número, excepto <i>ELA</i> número 50	\$100 <small>MXN</small>	\$130 <small>MXN</small>	USD \$22	USD \$25	USD \$29
Ejemplar especial <i>ELA</i> número 50	\$200 <small>MXN</small>	\$230 <small>MXN</small>	USD \$35	USD \$38	USD \$41
Suscripción regular 2 ejemplares regulares	\$160 <small>MXN</small>	\$220 <small>MXN</small>	USD \$40	USD \$45	USD \$53
Suscripción especial 1 ejemplar regular más <i>ELA</i> número 50	\$240 <small>MXN</small>	\$300 <small>MXN</small>	USD \$50	USD \$55	USD \$63
Zona 1: Norteamérica y Centroamérica Zona 2: Sudamérica y Europa Zona 3: Resto del mundo					

Índice de números anteriores  
<http://ela.enallt.unam.mx>





se terminó de imprimir en julio de 2024 en los talleres Litográfica Ingramex, S.A. de C.V., ubicados en Centeno 1621, col. Granja Esmeralda, Iztapalapa, Ciudad de México, c.p. 09810, con un tiraje de 200 ejemplares. Se utilizó papel bond blanco de 90 g en los interiores y couché de 250 g para los forros. En su composición se utilizaron los tipos Times LT Std y Futura Std.

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Edición y cuidado editorial

Mariela Elizabeth Pérez Castañeda

Claudia Isabel Carrillo Sánchez

Corrección de estilo

Armando Rodríguez Briseño

Corrección de textos en inglés

María Elena Sánchez Salazar

Diseño de portada

Soledad Martínez Piña

Diseño de interiores y formación

Héctor Sandoval Sandoval