



ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Paragraphs
Prosodia Culture
L2 Writing Fonética
Italiano Estudios-Sociales
Lectura Escritura Idiomas Morfología
Enseñanza-Aprendizaje
Lingüística-Aplicada
Inglés Frances Traducción
Escritura
Comunicación Intercultural

NÚMERO 24
ESPECIAL
2024-2025



EL
ENTRE LENGUAS

 @ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenszweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

Manuel Morocoima
Secretario (E)

Auspician:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)
Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA)
Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras-ULA.

Entre Lenguas

Revista anual arbitrada del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.)
Apartado 30, Mérida 5101-A. **Correo electrónico:** entrelenguas@ula.ve; **Instagram:** @UlaEntreLenguas;
<http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> **Tlf:** +58-274-2401917
Mérida - Venezuela

Entre Lenguas es una revista científico-humanística especializada en la divulgación de temas relacionados con las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Es editada desde el mes de mayo de 1997 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras - CILE y admite textos originales provenientes de resultados de investigaciones, artículos de revisión teórica, ensayos académicos de reflexión y propuestas que tiendan a comprender, fortalecer, y transformar las realidades implícitas en diversos campos. Entre Lenguas admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés e italiano.

Entre Lenguas está registrada e indizada en:

FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET- GALE

La Revista ENTRE LENGUAS posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA).

La Revista ENTRE LENGUAS asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito. Número 24 Especial, 2024-2025.

Número 24 Especial, 2024-2025.

ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799

Depósito Legal pp 199702ME265

Depósito Legal ppi 201202ME4099



Diseño y Diagramación: Kervin Vivas

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Autoridades Universitarias

Rector: Mario Bonucci
Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig
Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren
Secretario (E): Manuel Morocoima

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)

Coordinador
Jesús Miguel Sosa Caraballo

Editor - Jefe

Anderzon Medina Roa
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editor Adjunto Elsie Lanni

Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Horalsy Albornoz

Consejo de Redacción

Anderzon Medina Roa
José Miguel Plata Ramírez
Ingrid Goilo de Tyrode
Teadora Pérez
Elsie Lanni

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Teadora Pérez, Ph. D.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Rosa López de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador,
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Cristian G. Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve
University, EE.UU.

José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University
of Denver, EE.UU.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University
of Denver, EE.UU.

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

Comité de Arbitraje

Teadora Pérez, Ph. D.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Orlando Quintero, Dr.
Universidad Politécnica Territorial
del Estado Mérida, Venezuela

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria, Nueva
Zelanda

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University, EE.UU.

Ricardo Ruiz, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Rosa L. de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Venezuela

César A. González, M.S.
Universidad de Los Andes, Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, MA
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de Venezuela

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University of Denver,
EE.UU.

Libia Justo, MA
Instituto Francés de Chile

José M. Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University of
Denver, EE.UU.

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

ENTRE LENGUAS: Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, CILE
Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida - Venezuela.

Sitio Web Desarrollado por: Proyecto SaberULA **Web:** <http://www.saber.ula.ve> **E-mail:** info@saber.ula.ve **Teléfono:** +58 274 2524192

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
El corazón de la enseñanza: la pedagogía sensible en el aprendizaje. Acosta R., Sosymari.	11
Enseñanza del inglés a través del aprendizaje-servicio (ApS): una metodología transformadora desde el aprender haciendo. Hernández J., Iraida.	19
From policy to practice: addressing language ideologies in the education of Latinx multilingual learners. Becerra T., Mizael.	29
AI and the future of writing: a modern-language professional's perspective. Infante B., Estefany.	45
La sociedad venezolana de años los sesenta en la obra "Todos a la fiesta" de Jacobo Borges. Moreno R., Rosa del Valle.	57
Reseña	
AI in Language Teaching, Learning, and Assessment. Quintero S., Orlando A.	73
Índice por Títulos y Autores	75
Instrucciones para los Autores	79
Procedimiento para el Arbitraje	87

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Contents

Editorial	07
Articles	09
The heart of teaching: sensitive pedagogy in learning. Acosta R., Sosymari.	11
Teaching English through service-learning: a transformative methodology based on learning by doing. Hernández J., Iraida.	19
De la política a la práctica: abordar las ideologías lingüísticas en la educación de los estudiantes multilingües latinos. Becerra T., Mizael.	29
La IA y el futuro de la escritura: la perspectiva de un profesional de las lenguas modernas. Infante B., Estefany.	45
Venezuelan society in the 1960s through the work "Todos a la fiesta" by Jacobo Borges. Moreno R., Rosa del Valle.	57
Book review	
AI in Language Teaching, Learning, and Assessment. Quintero S., Orlando A.	73
Titles and Authors Index	75
Instructions for Authors	79
Evaluation Procedures	87

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

Estimado lector,

En un momento histórico definido por la aceleración tecnológica y la complejidad social, este número especial de la **Revista Entre Lenguas** se propone como un espacio de reflexión crítica sobre la labor docente, la comunicación y la cultura. Los trabajos aquí reunidos exploran la tecnificación, el análisis social y la necesidad de humanizar la educación, abordando desde la inteligencia artificial hasta el compromiso comunitario y la justicia lingüística.

El núcleo humano: afectividad y compromiso social

La base de cualquier proceso educativo reside en la conexión humana. En el ensayo "**El corazón de la enseñanza: la pedagogía sensible en el aprendizaje**", Sosymari Acosta Romero argumenta que, ante la rigidez académica y el aislamiento tecnológico, es imperativo adoptar una **pedagogía sensible**. Este enfoque posiciona la afectividad, el amor y la ética como el motor de la práctica docente, lo que transforma al educador de un mero transmisor de contenidos en un agente social capaz de fomentar la empatía y la resiliencia.

Esta sensibilidad se traduce en acción a través de metodologías que trascienden el aula. En su ensayo "**Enseñanza del inglés a través del aprendizaje-servicio**", Iraida Hernández analiza cómo el modelo del **aprendizaje-servicio (ApS)** permite que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas mientras atienden necesidades reales de su comunidad. Al integrar el "aprender haciendo" con el compromiso cívico, la enseñanza del inglés deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en una herramienta de transformación social.

Navegar la era de la Inteligencia Artificial

Por otra parte, la tecnología plantea retos inéditos, y este número dedica un espacio significativo a la **Inteligencia Artificial (IA)**. Por un lado, el ensayo de Estefany Infante, "**AI and the Future of Writing: A Modern-Language Professional's Perspective**", defiende que, aunque los modelos masivos de lenguaje (LLM) pueden potenciar la productividad, carecen de la **intencionalidad y creatividad** intrínsecas al ser humano. La autora resalta que los profesionales de lenguas deben liderar un uso ético de estas herramientas, apoyándose en el pensamiento crítico y la alfabetización digital para evitar la homogeneización cultural.

Complementando esta visión, Orlando Quintero presenta una **reseña crítica** del libro *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment*, editado por Fang Pan (2024). Allí, se resalta que la IA debe ser vista como un soporte para el aprendizaje adaptativo y la evaluación dinámica, siempre y cuando los docentes mantengan un rol activo para asegurar que la tecnología complemente, y no reemplace, la capacidad analítica del estudiante.

Justicia lingüística y conciencia cultural

La educación lingüística es también un terreno de lucha ideológica. El estudio de Mizael Becerra, "**From policy to practice: addressing language ideologies in the education of Latinx multilingual learners**", examina cómo las **ideologías monoglósicas y raciolingüísticas**

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

persisten en sistemas educativos como el de Nueva York. El autor advierte sobre la brecha entre las políticas de inclusión y la realidad del aula, donde el inglés sigue dominando sobre el multilingüismo, y propone el **translenguaje** y el reconocimiento del repertorio lingüístico de los estudiantes como vías hacia la equidad.

Finalmente, la dimensión cultural y política se manifiesta a través del arte en el artículo de Rosa Moreno sobre la obra **“Todos a la fiesta” de Jacobo Borges**. A través de un análisis sociológico, la autora muestra cómo el arte puede actuar como un dispositivo de **conciencia crítica**. Al retratar la idiosincrasia y las crisis de la sociedad venezolana de los años sesenta, esta obra nos recuerda que la educación debe formar ciudadanos capaces de interrogar su realidad política y social.

Vemos entonces que los textos que conforman este número especial dan cuenta de que la convergencia entre educación, tecnología, políticas lingüísticas y el análisis de la cultura puede manifestarse en una visión de la **comunicación como un acto de trascendencia humana y compromiso social**. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser una mera instrucción técnica para convertirse en una **pedagogía sensible** que utiliza el diálogo, la empatía y la ética como motores de un aprendizaje integral. Esta labor se entrelaza necesariamente con la tecnología, donde herramientas como la **inteligencia artificial** se entienden como soportes para la ideación que, sin embargo, dependen de la **intencionalidad y la profundidad cultural** que solo el ser humano puede otorgar al lenguaje como expresión de su identidad.

Al mismo tiempo, las **políticas lingüísticas** actúan como el marco donde se negocian estas identidades, desafiando ideologías monoglósicas y promoviendo prácticas como el **translenguaje**, que reconoce la riqueza de los repertorios multilingües como una fortaleza académica y social. Finalmente, el **análisis sociocrítico del arte** dota a esta intersección de un carácter testimonial; el arte funciona como un **dispositivo de conciencia crítica** que refleja las crisis y la idiosincrasia de una sociedad, recordándonos que tanto la lengua como la creación artística son productos culturales que definen nuestra realidad política.

Confío en que las ideas planteadas por cada autor que ha colaborado en la configuración de este número especial consigan en usted, valioso lector, ese diálogo necesario que funge como base de la construcción de conocimiento. Que la lectura de los artículos en este número le anime a la conversación con los autores a través de lo que en sus textos dicen, pero que también le anime a comunicarse directamente con ellos vía correo electrónico. De esta manera puede continuar la conversación en vivo, aprovechando ese espacio que nos da la tecnología en el que podemos seguir construyendo saberes a través de la palabra.

Dr. Anderzon Medina Roa
Editor-Jefe
Revista Entre Lenguas

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Acosta R., Sosymari.

** Sosymari Acosta es Técnico Superior Universitario en Relaciones Industriales, Licenciada en Administración de Recursos Humanos y Profesora en Lengua y Literatura. Posee el grado de Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa. Labora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMP), Núcleo Nueva Esparta, donde se desempeña como profesora del área de Lengua y Literatura. Asimismo, ejerce el cargo de Directora en el Liceo Nuestra Señora de Altigracia. Correo electrónico: sosymari@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5718-3141>*

Resumen

Ante la predominancia de modelos educativos centrados en la excelencia curricular y la tecnificación, surge la necesidad urgente de humanizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este ensayo analiza la pedagogía sensible como un paradigma integrador que posiciona la afectividad y la ética en el centro de la labor docente. A través de una reflexión teórica crítica, se redefine el rol del educador, desplazándolo de mero ejecutor de contenidos a agente social capaz de gestionar la subjetividad propia y ajena. El texto sostiene que la educación en valores no debe limitarse al aula, sino extenderse al núcleo familiar y comunitario para contrarrestar el aislamiento tecnológico y la rigidez académica. Se concluye que la implementación de la educación holística y sensible es fundamental para fortalecer la identidad del estudiante y fomentar una convivencia basada en la empatía, el diálogo y la cooperación, formando así ciudadanos resilientes y comprometidos con su entorno.

Palabras claves sensibilidad, pedagogía sensible, docente, educación, estudiantes.

El corazón de la enseñanza: la pedagogía sensible en el aprendizaje

Abstract

Given the predominance of educational models focused on curricular excellence and technification, there is an urgent need to humanize the teaching-learning process. This essay analyzes sensitive pedagogy as an integrative paradigm that places affectivity and ethics at the center of teaching. Through a critical theoretical reflection, the essay aims at a redefinition of the role of the educator, shifting it from mere executor of contents to social agent capable of managing the subjectivity of the self as well as that of the other. The text argues that an education cored in values should not be limited to the classroom, but that it should extend to the family and community to counteract technological isolation and academic rigidity. The essay concludes that the implementation of holistic and sensitive education is essential to strengthen student identity and foster coexistence based on empathy, dialogue, and cooperation, thus forming resilient citizens committed to their environment.

Key words sensitivity, sensitive pedagogy, teacher, education, students.

I. Introducción

Las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en la formación de los estudiantes, que serán los profesionales de la sociedad y que contribuirán a su desarrollo y avance. Se trata de una tarea que va más allá de educar en conocimientos técnicos, sino que también ha de ofrecer oportunidades que incluyan un aprendizaje integral en las personas: educar para la vida. Sin embargo, muchas instituciones aún priorizan la excelencia académica basada en contenidos curriculares y la investigación, descuidando la sensibilidad, factor imprescindible en el convivir. La sensibilidad se emplea en diferentes áreas del conocimiento, donde se utilizan los sentidos, para hacer referencia a la capacidad que un organismo o sistema tiene para responder a un estímulo; tal es el caso, de la filosofía, la psicología, la medicina, la física, la biología, entre otros, y, en la educación, como un concepto que permite humanizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la sociedad actual, la educación en valores se ha vuelto cada vez más necesaria, donde, más allá de adquirir conocimientos académicos, resulta imperioso que el hombre tenga un acercamiento consigo mismo y con el otro para desarrollar la sensibilidad, convirtiéndose a su vez, en un ser ético y de principios. Tal como lo expresa Martínez-Domínguez (2020), “Que el Yo habite en su hogar interior, pero creciendo en el nosotros”. De tal manera, que la cualidad empática se haga presente para ser capaces de sentir desde la alegría o la tristeza de los demás; de estar dispuestos a ayudar cuando sea necesario; de respetar diversidades personales y culturales. Además, educar en valores propicia la formación de una

sociedad justa, solidaria, igualitaria y equitativa, ofreciendo respeto por todas las personas. Igualmente, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que contribuyen a enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva y constructiva.

En tal sentido, partimos del hecho de que hoy se precisa de la educación bajo la sensibilización, pues la influencia excesiva de la tecnología ha llevado a los seres humanos a “un encanto cibernético”, que los limita y encapsula, en su mayoría, a una comunicación detrás de pantallas de equipos electrónicos, y, de ese mismo modo, manejan casi todo lo que requieren, tanto en la vida personal como para el aprendizaje académico. Incluso hojear un libro, ese paseo entre sus páginas, usar un marcalibros, resaltar aspectos importantes del texto, es inusual. Si bien es cierto que la tecnología es de suma importancia en este mundo globalizado, esto no resta la importancia del contacto físico, la caricia, la palabra con contacto visual, el extender y estrechar la mano para apoyar y decir con sutileza “estoy aquí para ti”. Todo esto puede ser posible llevando la sensibilidad y el amor a las aulas, actuando desde el corazón. Al respecto, Pérez (2013) manifiesta que:

El amor es el principio pedagógico esencial. De muy poco va a servir que un docente se haya graduado con excelentes calificaciones en las universidades más prestigiosas, si carece de este principio. En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo. No es posible calidad sin calidez. Ningún método, ninguna técnica, ningún currículo por abultado que sea, puede reemplazar al afecto en educación. (p.12)

Efectivamente, el trato afectuoso y cordial genera confianza y seguridad, repercutiendo positivamente en el rendimiento académico, impulsándoles a dar lo mejor de sí, para crecer más cada día. La pedagogía sensible implica un enfoque no científico que se desvincula de la rigidez, que en palabras de Zerpa (2021), lo visiona como, “un tránsito de la vida hacia el ser sensible, donde el hecho educativo no se limita a un despliegue de dispositivos de poder saber para la reproducción, sino que tiende a la apropiación de la cultura” (p.33).

Desde la perspectiva anterior, se cambia la concepción del hombre dominado por el conocimiento, anclado en su visión de poseer la verdad y cerrado a la posibilidad de otros horizontes, en que no toda realidad es una verdad absoluta, valorando lo hermoso que envuelve a las relaciones humanas; plantea dar comodidad en la exploración de un mundo desconocido: el mundo del ser y el hacer; del descubrimiento, del análisis del conocimiento y es precisamente lo que se aborda en este artículo, teniendo la intención de presentar la cara de la enseñanza desde el amor y la sensibilidad, aspectos tan necesarios en el quehacer educativo para una sociedad que cada día está demandando ciudadanos más emotivos, formados en valores, que se identifiquen con el prójimo y de buena voluntad.

Con base en lo anterior, cabe citar lo referido por Lárez (2014):

Los nuevos tiempos exigen, por tanto, ante el derrumbe de los viejos paradigmas, otra poética, estética, y relación con nuestra realidad. Surge un modo de pensar distinto al modo ilustrado que nos coloca en el umbral de una nueva sensibilidad, y que

permite interrogarnos en que mundo vivimos y que herramientas tenemos para pensar ese mundo (p.205).

Desde este punto de vista, se percibe un acercamiento a la identidad subjetiva como categoría humana, donde los docentes tienen que repensar los esquemas tradicionales y reflexionar el imperativo de conocerse a sí mismos para trascender la barrera de la subjetividad en relación al conocimiento del otro, sin olvidar que docentes y estudiantes son actores y protagonistas de su destino histórico.

II. El aprendizaje desde la pedagogía sensible

Comencemos haciendo mención a la Agenda 2030 de la UNESCO, cuyo objetivo número 4 establece el garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. De este modo, este objetivo enfatiza la inclusión y la equidad como la base para el tipo educación que se desea lograr. Esto constituye un reto; se requiere mucho tiempo y esfuerzo, así como también una metamorfosis del pensamiento y la actuación. Asimismo, este objetivo y la pedagogía sensible tienen un aspecto en común y está basado en proporcionar una educación de calidad para todos, con una metodología más humana, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante para alcanzar con ello, aprendizajes significativos.

Pero, ¿Cómo podría definirse la Pedagogía Sensible? Es un enfoque que conlleva al desarrollo de un aprendizaje más humano que incorpora el cuerpo, las emociones, otorga importancia a la promoción de la flexibilidad, tomando en

cuenta el respeto por la culturalidad, por lo que se centra en la inclusión. Turner y Pita (2002), comentan que:

El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en la que ha de combatir y la manera de utilizarlos y moverlos (p.12).

Por ello, es importante que se realice la labor docente desde la óptica de la sensibilidad y la empatía; fomentar en el ser humano la práctica de los valores para tratar con todos quienes se encuentran en su entorno y así consolidar un aprendizaje que mezcle el sentir social con el aspecto académico. No solo se trata de que el docente emplee el lenguaje del amor para dirigir su enseñanza; es un escenario mucho más complejo que involucra la relación docente-estudiante, docente-docente, estudiante-docente, estudiante-docentes-colectivo institucional-comunidad. Se trata de un juego de toma y dame que comienza con marcar un ejemplo e ir progresivamente generando actitudes positivas en los demás.

Es comprobable que se torna más sencillo lograr lo que se desea tratando con cordialidad y gestos cariñosos a las personas que con una actitud brusca y tajante, y eso es aplicable en todos los ámbitos de la vida. De esta manera, resulta muy coherente lo que expone Maffesoli (1997):

Recuperar el aspecto, cariñoso de la existencia, el conocimiento y la educación, cree que hay que volver con humildad a la materia humana... Desde este ángulo, se hace posible

integrar en el proceso de conocimiento una dimensión sensible”, esta opción permite comprender que la creación de un conocimiento significativo debe emerger de las relaciones dialécticas con las experiencias existenciales, históricas y culturales. (p.20).

Entonces, este enfoque pedagógico propone al amor y la sensibilidad como el motor que impulsa la práctica educativa, desarrollando la imaginación y la creatividad sin límites. Desde el punto de vista del entorno educativo, promueve un clima escolar sano, alegre, con encuentros enriquecedores para la construcción del conocimiento colectivo. Los docentes que trabajan bajo el paradigma de la sensibilidad deben estar en la capacidad de enfrentar las diversas situaciones que se presenten en el aula para actuar de manera rápida y eficaz, controlando con entereza cada caso, lo que a veces no resulta tan sencillo, pero es cuestión de mejorar con cada experiencia y, muy importante, cultivar la paciencia, la tolerancia y la comprensión. Estos son factores que conducen a la aceptación de las diferencias, demostrando que en los espacios educativos cabemos todos.

Respecto al valor de la tolerancia, es oportuno detenerse un momento para tratar su implicación en el ambiente escolar, tomando en cuenta que genera una atmósfera de aprendizaje enriquecedor, propinando beneficios como reducción del bullying y, por consiguiente, del acoso escolar; comunicación asertiva a través de la empatía; confianza en sí mismo e independencia. Ahora bien, los docentes pueden estimular a sus estudiantes mediante la pedagogía sensible por medio de la práctica de estrategias emotivas, siendo una

de ellas el diálogo abierto, lo cual brinda la oportunidad de exponer sus posiciones de manera respetuosa; enseñar la relatividad de las opiniones, haciéndoles comprender que los puntos de vista son discutibles y que la verdad es relativa, y, el desarrollar habilidades de resolución de conflictos, disolviendo desacuerdos o descontentos pacíficamente, aprendiendo a manejar los conflictos y estableciendo acuerdos.

La educación sensible, según Verde-Trabada y Rodríguez-Álvarez (2023), se manifiesta de tres formas distintas:

Como una fuerza sanadora que actúa sobre la persona, como una destrucción creativa que permite la evolución y el cambio con el tiempo, y, como una acción que potencia el desarrollo de cada individuo, tal como ocurre en la transformación de la crisálida en mariposa (p.109).

La transformación que busca la pedagogía sensible se basa en la humildad cultivada en cada ciudadano educado dentro de este paradigma, desechando las pretensiones de superioridad del alumno y fomentando un sentido de superación con orgullo por su propia identidad. La práctica de pedagogía sensible y el estar educado mediante ella, no nos hace más vulnerables, sino más fortalecidos en espíritu y personalidad, porque refuerza notablemente la autoestima y genera mayor seguridad en el ser humano. Ahora, es menester del docente sensible poseer la suficiente preparación y sentido crítico para discernir entre las emociones manipuladoras y egoístas y las emociones reales que ameriten mayor atención para superar dificultades y

situaciones embarazosas de sus estudiantes, porque, una de las vastas ventajas, es que la pedagogía sensible puede ayudar a cicatrizar heridas personales.

La sensibilidad y su trascendencia al hogar y a la comunidad

Mucho se ha dicho acerca de la pedagogía sensible y cómo esta puede influir en el aprendizaje significativo y fortalecer el Yo y el Nosotros en la escuela, pero ¿qué ocurriría si el estudiante recibe ese trato afectuoso en la institución y no en su hogar o en su entorno? Justamente allí es cuando en oportunidades se dice que los docentes hacen un trabajo que echan por tierra en casa. Sin embargo, educar desde la sensibilidad proporciona la prerrogativa de formar ciudadanos fortalecidos en su personalidad; por consiguiente, capaces de confrontar adversidades, sabiendo hacer frente con seguridad en sí mismos, incluso teniendo presente que el refugiarse en otras personas ayuda a amacizar el alma, en lugar de ser sinónimo de debilidad.

En tal sentido, más allá de todo esto, la escuela también debe direccionar su educación sensible a los hogares, procurando tocar las fibras emotivas y afectivas de los miembros familiares para una mayor efectividad en la formación integral del estudiante, aplicando las diferentes estrategias que sean pertinentes, según la realidad institucional; es allí donde está el trabajo en conjunto del espacio educativo con la familia; nada hace un docente ofreciendo cariño al niño, inculcando valores y el sentido empático en la convivencia con los demás, si llega luego a un hogar frío, donde no recibe afecto y la atención necesaria.

El educador y su Yo para emplear la pedagogía sensible.

Existe un elemento que no puede pasar desapercibido en todo este tema, y es la posición personal del docente en su ejercicio profesional, debido a que, para poner en práctica la pedagogía sensible, el docente tiene que fortalecer sus individualidades, pudiendo así abordar las de terceras personas. Es propicio referir lo que dice Freire (1988): “Esta búsqueda del ser no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen” (p.94). Es decir que, al estar cargado de inseguridades, problemas sin resolver y desmotivación, es imposible proyectar energías positivas para los demás. En consecuencia, es imprescindible cultivar primeramente las particularidades propias para luego poder avocarse a orientar y entusiasmar a los estudiantes con actitudes positivas.

Es propicio en este punto apuntar a la cultura popular cuando nos recuerda que no se puede enseñar lo que no se sabe o no se puede exigir lo que no se da. También se debe acotar que la sensibilidad y la pedagogía sensible no eximen de inconvenientes y adversidades; tampoco forman superhéroes que jamás fallarán ante un conflicto determinado. En otras palabras, las emociones negativas son esperables. No obstante, el truco está en no permitir que experimentenlas agote el potencial del ser; no se trata de negar o bloquearlas, todo lo contrario, estas forman parte de la cotidianidad, de aquello que consideramos normal, por lo que será sano reconocerlas y admitirlas. Todo esto, claro, haciendo lo necesario para evitar que bloqueen nuestro

crecimiento y desarrollo.

III. Conclusiones

El educador es un ser social que debe poseer una sensibilidad a flor de piel; capaz de contribuir a tejer y concretar sueños; es impulsador de acciones positivas en sus estudiantes. La formación en valores no puede estar limitada al ámbito escolar; debe ser integral, lo cual involucra a la familia y a la comunidad. El educar en valores consolida la figura de un ser humano humilde y sensible, comprometido consigo mismo y con la sociedad.

La pedagogía sensible corresponde a un paradigma integrador, apoyado en el amor, el diálogo, la empatía y la cooperación. Para aplicarla es preciso ser un docente seguro, con una autoestima consolidada, de modo que se pueda proyectar positivamente y de forma convincente con los estudiantes. Si se aplica la pedagogía sensible como práctica esencial en la educación, podrán formarse ciudadanos afianzados en valores, con originalidad en su ser; por ende, se estará encaminando a la sociedad a una mejor experiencia de vida.

Desde la visión de la educación holística, la pedagogía sensible abre un camino con paso firme a nuevas experiencias sustentadas en el cultivo del Yo para relacionarse armoniosamente con los demás, izando la autenticidad y la empatía como bandera, haciendo nacer bondades y actitudes en el educando que le permitan desarrollar habilidades y destrezas para enfrentar los desafíos de esta sociedad que crece a pasos vertiginosos, enfocado siempre en el convivir bajo la cordialidad y la sensibilidad con el otro.

Referencias:

- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Lárez, R. (2014). *Complejidad educativa e interculturalidad. Una nueva sociabilidad en el siglo XXI*. Ediciones AELAC.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo*. Paidós.
- Martínez-Domínguez, L. (2022). *Educación sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
- Pérez, A. (2013, 28 de noviembre). *Pedagogía del amor y la ternura*. Antonio Pérez Esclarín. <https://antonioperezclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>
- Turner, L., & Pita, B. (2020). *Pedagogía de la ternura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Verde-Trabada, A., & Rodríguez-Álvarez, M.-C. (2023). *Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana*. *Cuestiones Pedagógicas*. Revista De Ciencias De La Educación, 1(32), 99–116. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.06>
- Zerpa, M. (2021). *Pedagogía de la mirada: una praxis desde la sensibilidad*. Universidad de Oriente, núcleo Sucre.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en diciembre de 2024, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2025.

Hernández J., Iraida.

**Iraida Hernández, Licenciada en Idiomas Modernos y Licenciada en Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes (ULA). Magíster Scientiae en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Correo electrónico: iraidahj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0341-6121>*

Resumen

En este artículo, se explora el potencial transformador del aprendizaje-servicio (ApS) aplicado a la enseñanza del inglés, destacando cómo esta combinación de aprendizaje académico y el servicio a la comunidad fomenta el aprendizaje del idioma mediante la acción. Esta metodología pedagógica se sustenta en las teorías del constructivismo, que enfatizan la construcción del conocimiento a través de interacciones sociales y culturales. También se afianza en los principios del aprendizaje autónomo y experiencial desde el aprender haciendo, por cuanto se subraya la importancia de que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, lo cual fortalece su motivación, compromiso cívico y habilidades comunicativas y sociales. En conclusión, pese a los desafíos que esta metodología presenta en la enseñanza del inglés, emerge de ella el poder de transformar la educación desde la acción.

Palabras claves aprendizaje servicio, transformación, aprender haciendo, enseñanza, inglés.

Enseñanza del inglés a través del aprendizaje-servicio (ApS): una metodología transformadora desde el aprender haciendo.

Abstract

This article explores the transformative potential of service learning (SL) applied to English language teaching, highlighting how this combination of academic learning and community service promotes language learning through action. This teaching methodology is based on constructivist theories, which emphasize the construction of knowledge through social and cultural interactions. It also reinforces the principles of autonomous and experiential learning from learning by doing, as it emphasizes the importance of students' active participation in their learning process, which strengthens their motivation, civic engagement, and communicative and social skills. In conclusion, despite the challenges this methodology presents in English language teaching, it has the power to transform education through action.

Key words service learning, transformation, learning by doing, teaching, English.

I. Introducción (Características del ApS):

En las últimas décadas, la educación ha experimentado una transformación significativa, impulsada por la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo dinámico y en constante cambio. Las metodologías activas de enseñanza han surgido como una respuesta eficaz a este desafío, promoviendo la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Estas metodologías, que incluyen enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida, buscan desarrollar habilidades críticas, creativas y colaborativas, superando las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza pasiva.

Dentro de este panorama, el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) emerge como una pedagogía transformadora, la cual Puig y Palos definen como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (2006, p. 60). El ApS busca satisfacer necesidades sociales reales a través de proyectos concretos y tiene como objetivo principal el desarrollo personal y académico de los estudiantes mediante el aprendizaje experiencial. En esta dinámica, los estudiantes adquieren habilidades y conocimientos relevantes, e internalizan valores de solidaridad y responsabilidad social (Moon, 1994).

Desde el contexto educativo actual, Ochoa y Pérez (2019) describen una serie de características distintivas y elementos clave del ApS.

Participación activa de los estudiantes: los proyectos ApS promueven la participación activa de los estudiantes, quienes se involucran directamente en identificar y abordar necesidades de la comunidad.

Integración del aprendizaje y servicio: une el aprendizaje basado en la experiencia y los contenidos curriculares con el compromiso social, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales.

Enfoque en el desarrollo cívico y ético: el ApS enseña a los estudiantes sobre ética y la importancia de contribuir positivamente a la sociedad, desarrollando valores como la solidaridad y el respeto.

Metodología estructurada: los proyectos ApS siguen un proceso de tres etapas que incluyen, en primer lugar, un acercamiento con la realidad y diagnóstico de problemas, luego la ejecución del proyecto y, por último, el cierre con evaluación.

Reciprocidad y colaboración: se centra en un servicio auténtico y bidireccional, donde tanto los estudiantes como los miembros de la comunidad se benefician mutuamente a través de una colaboración equitativa y recíproca.

Pedagogía de la experiencia y la reflexión: proporciona oportunidades para que los estudiantes aprendan a través de la experiencia práctica y reflexionen sobre sus acciones y aprendizajes.

Desarrollo de alianzas: requiere la colaboración entre instituciones educativas y entidades sociales para facilitar servicios a la comunidad, promoviendo redes de apoyo y colaboración.

Impacto personal y comunitario: provoca efectos positivos en el desarrollo personal

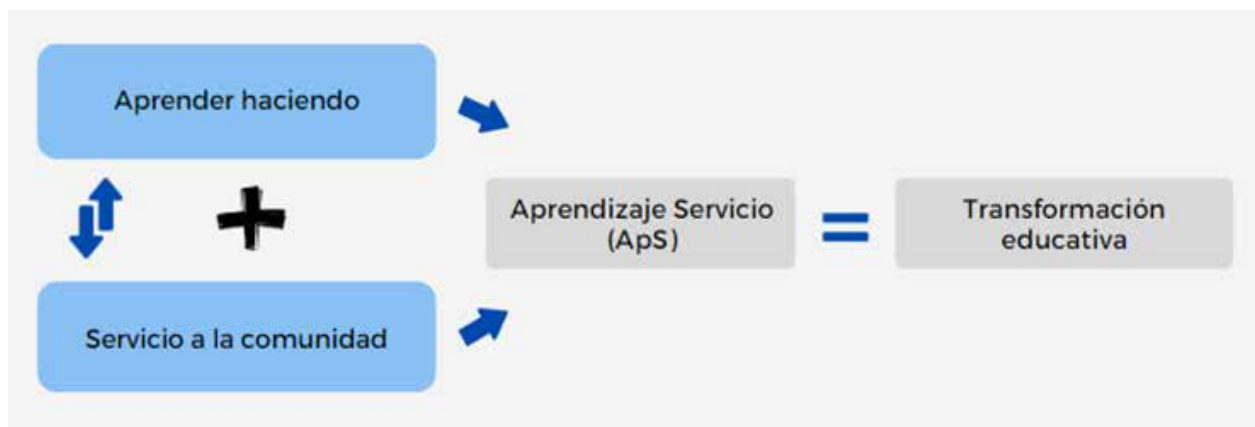
de los estudiantes, en las instituciones educativas y sociales que lo implementan, así como mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Inclusión y diversidad: favorece la inclusión al promover la participación de todos los estudiantes y adaptarse a la diversidad del alumnado y de las comunidades locales.

Estas características distintivas del ApS, como la vinculación del aprendizaje académico con el compromiso social y el énfasis en la experiencia práctica y la reflexión crítica, lo convierten en una herramienta fundamental para la transformación educativa desde el "aprender haciendo". Tal relación puede apreciarse a través de la figura presentada a continuación.

Figura 1

ApS y transformación educativa



Fuente. Elaboración propia

Como puede apreciarse en la figura 1, este proceso de transformación educativa se manifiesta en varios niveles que determinan el desarrollo integral del estudiante. En primer lugar, el acto de aprender haciendo facilita una comprensión contextualizada de los contenidos académicos, al enfrentarse a situaciones reales y complejas dentro de la comunidad, los estudiantes aplican teorías aprendidas en el aula y se ven desafiados a adaptar y ajustar su conocimiento en respuesta a problemas concretos y variables. Por otra parte, el ApS fomenta una reflexión continua sobre el impacto de las acciones de los estudiantes en la comunidad, a medida que participan activamente en la planificación, ejecución y evaluación de

proyectos de servicio, adquieren conciencia de las necesidades y dinámicas sociales locales. En última instancia, el proceso de transformación a través del ApS impulsa en el estudiante, una modificación en la percepción sobre su propio rol y responsabilidad como ciudadano y agente de cambio.

De esta manera, los estudiantes, al experimentar directamente cómo sus conocimientos y habilidades pueden contribuir positivamente al bienestar de otros, desarrollan un sentido de propósito y pertenencia en la comunidad, empoderándose para liderar iniciativas que promuevan cambios significativos y sostenibles en su entorno.

Ahora bien, todo lo expuesto hasta ahora permite valorar el ApS como una metodología transformadora que favorece el aprendizaje significativo. A propósito de esto, en lo que resta del presente artículo, se profundizará en esta metodología desde diversos enfoques, para luego centrar su estudio en la enseñanza del idioma inglés.

II. Perspectivas teóricas del aprendizaje-servicio

La comprensión del proceso de aprendizaje ha sido un tema central en la investigación educativa durante siglos. Desde las perspectivas conductistas hasta las cognitivas y constructivistas, cada enfoque ha aportado valiosas ideas sobre cómo los individuos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes. En este contexto, y como ya se ha mencionado, el ApS aparece como una propuesta pedagógica innovadora que responde a las necesidades del mundo actual. Por lo tanto, para dar sentido a este concepto, las bases teóricas del ApS se nutren de diversas corrientes pedagógicas, psicológicas y filosóficas, cada una de las cuales contribuye de manera significativa a su fundamento y práctica.

En primer lugar, figura el aprendizaje experiencial de Kolb (1984). En su teoría, este autor destaca que el conocimiento se construye a través de la transformación de la experiencia. Según este planteamiento, los individuos absorben información pasivamente y la integran activamente para generar nuevas ideas a través de la interacción directa con situaciones reales. Este proceso cíclico, que incluye la experiencia concreta, la reflexión sobre la misma, la conceptualización de nuevos entendimientos y la experimentación activa de ideas, permite, según Kolb, que los

aprendices no solo adquieran conocimientos prácticos, sino que también desarrollen habilidades críticas como el pensamiento reflexivo y la capacidad de adaptación a nuevos contextos.

Desde otra perspectiva, sobresale el aprendizaje basado en problemas (ABP) el cual, se sustenta en el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en proyectos y el constructivismo. Estas teorías sostienen que el aprendizaje es más efectivo cuando se centra en la resolución de problemas auténticos y complejos pues, los estudiantes construyen conocimientos de forma activa y colaborativa. Durante su implementación, el docente guía, facilita y no impone, mientras que los estudiantes toman la iniciativa, aprenden a autoevaluarse y ajustar sus estrategias de aprendizaje. Este enfoque centrado en el estudiante promueve el aprendizaje autodirigido y autorreflexivo.

Del mismo modo, Piaget (1952) enfatiza la importancia fundamental de la experiencia y la acción en el proceso de aprendizaje, contribuyendo, así, a las bases teóricas del enfoque constructivista. En concordancia con esta perspectiva, Dewey (1967), en su teoría del "aprender haciendo", argumenta que los individuos deben reflexionar sobre sus conocimientos previos y aplicarlos mediante experiencias personales para alcanzar un aprendizaje auténtico. Esta concepción transforma la educación en una interconexión activa entre el conocimiento y la experiencia, facilitada por el compromiso y la reflexión sobre el entorno más allá del aula. Así mismo, el autor plantea que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de potenciar esta integración, mejorando la comprensión de los estudiantes sobre los contenidos académicos mientras se

promueve la satisfacción de las necesidades de la comunidad. En la visión de Dewey, el mundo es una realidad dinámica en constante cambio, accesible únicamente a través de la acción.

En el mismo orden de ideas, Freire (2010), en su teoría de la acción dialógica, plantea que el diálogo es un proceso dinámico y vital mediante el cual los seres humanos se descubren a sí mismos y al mundo, se cuestionan y se transforman continuamente. Esta concepción se amplía en el ámbito educativo con el aprendizaje dialógico defendido por el mismo Freire, que surge del análisis de cómo el diálogo en las sociedades afecta la manera en que las personas aprenden.

A lo largo del tiempo, diversas investigaciones han respaldado estas teorías demostrando el potencial del ApS en el desarrollo académico de los estudiantes en diversas áreas, incluyendo matemáticas, lengua y ciencias. Por su parte, Ochoa y Pérez (2019) y Martínez (2020) han documentado cómo el ApS impulsa la participación y mejora la convivencia escolar. Rodríguez y Gutiérrez (2019) encontraron que a través de la metodología del ApS los estudiantes aprendieron mejor los contenidos académicos y desarrollaron su sentido de colaboración ciudadana al mantener contacto con asociaciones cívicas, mientras que Gijón, Puig, Martín y Rubio, (2011) destacaron la importancia del ApS en la preparación de estudiantes para una participación activa y responsable en sus comunidades. De igual forma, otros estudios, como es el caso de Mendía (2013), han demostrado que el ApS fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.

De esta manera, desde las investigaciones revisadas, el ApS se posiciona como una estrategia pedagógica de gran potencial. Al trascender los límites del aula, los proyectos de ApS permiten a los estudiantes obtener un aprendizaje más profundo y significativo, fomentando en ellos la responsabilidad y el compromiso que los lleva a convertirse en agentes de cambio dentro la sociedad.

III. El aprendizaje-servicio aplicado a la enseñanza del inglés

El aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera no se produce necesariamente en un aula. Así como lo plantea Krashen (1981), el aprendizaje de la nueva lengua se produce en entornos lingüísticos reales en los que el aprendiz desarrolla sus habilidades a través de un input codificado, es decir, mediante la exposición a un lenguaje comprensible y ligeramente desafiante, que le permita adquirir nuevas estructuras y vocabulario de manera gradual. En la enseñanza formal de idiomas, el profesor actúa simplemente como facilitador y fuente de referencia para el desarrollo de la segunda lengua. El estudiante, por su parte, debe tener la oportunidad -incluso la necesidad- de utilizar la lengua fuera del aula para poder aprenderla y retenerla realmente. Considerando esto, cabe preguntar, entonces: ¿Es el ApS un medio idóneo para promover el aprendizaje de una segunda lengua o bien de una lengua extranjera?

Con relación a esta interrogante, la práctica ha demostrado que el ApS aplicado a la enseñanza del inglés produce resultados positivos cuando se lleva a cabo de forma correcta, es decir, que se proporciona a los estudiantes situaciones reales y

contextos auténticos en los que puedan utilizar el inglés de manera significativa y constructiva. Como lo señala Kraemer (2017), se ha evidenciado que, al participar en actividades que requieren el uso del inglés para ayudar a otros, los estudiantes mejoran sus habilidades lingüísticas, y a su vez, esta vivencia enriquece sus vidas al ofrecerles la experiencia gratificante de contribuir al bienestar de su comunidad y de otras personas.

IV. Beneficios y desafíos del ApS en la enseñanza del inglés

Ahora bien, una vez identificado a breves rasgos el potencial significativo que ofrece el ApS en la enseñanza del idioma inglés, es pertinente mencionar con detalle los beneficios tangibles que éste ofrece en dicho ámbito.

A través del ApS, los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar el inglés para leer y hablar sobre diversos temas, escribir reflexiones y participar en discusiones sobre temas relevantes para la comunidad a la cual prestan su servicio. El ApS también ofrece a los estudiantes la oportunidad de abordar situaciones que son de importancia para ellos. Al realizar este tipo de trabajo, los estudiantes reflexionan sobre sus valores y desarrollan nuevas perspectivas ante la vida. Los estudiantes pueden utilizar el inglés para comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos sobre la experiencia vivida y lo que significa para ellos, además que ganan confianza al aplicar sus habilidades lingüísticas en contextos reales. Por otra parte, como lo expresa Ayala (2019), este incremento en la confianza se traduce en una mayor capacidad para comunicarse efectivamente, lo cual es esencial tanto para su desarrollo académico

como personal. Asimismo, si bien es cierto que el ApS ofrece múltiples beneficios a los estudiantes, hay que tener presente que ésta es una metodología bidireccional, los estudiantes ganan confianza y habilidades prácticas, mientras que la comunidad se enriquece con su apoyo y participación. Este intercambio, además de reforzar el aprendizaje académico, también fomenta el sentido de responsabilidad social y contribuye al bienestar y desarrollo comunitario.

Por otro lado, aunque el ApS en la enseñanza del inglés ofrece numerosos beneficios, como los mencionados anteriormente, esta metodología también presenta ciertos desafíos que no deben pasarse por alto y es necesario considerar para garantizar su éxito.

Uno de los principales desafíos es la preparación y organización que requiere el desarrollo de proyectos de ApS. En primer lugar, seleccionar el proyecto adecuado requiere que este sea relevante para el nivel de inglés de los estudiantes y que se ajuste a los objetivos curriculares. Como lo menciona Tapia (2018), es fundamental diseñar proyectos bien estructurados que vinculen claramente los objetivos de aprendizaje con las necesidades de la comunidad. Esto lleva a la necesidad de identificar socios comunitarios adecuados, lo cual se torna complicado, pues encontrar necesidades comunitarias que se puedan abordar desde los objetivos curriculares del área de inglés, principalmente cuando el estudiante se encuentra en un contexto hispanohablante, viene a representar una tarea difícil. Además, al desarrollar este tipo de proyectos es un reto encontrar organizaciones o entidades de la comunidad que estén dispuestas a colaborar con la

escuela y que, como ya se mencionó, tengan necesidades reales que puedan ser abordadas por los estudiantes.

Otro desafío importante, encontrado en la práctica, es la demanda de tiempo y dedicación adicional por parte de los docentes. El ApS requiere que los docentes inviertan tiempo en la búsqueda de socios comunitarios, la preparación de materiales, la supervisión de los proyectos y la evaluación del aprendizaje. Esto puede suponer una carga de trabajo adicional considerable. Además, hay que tener en cuenta que la gestión del tiempo en el ApS va más allá de la simple organización y requiere estrategias creativas y flexibles para que los estudiantes puedan equilibrar efectivamente su aprendizaje del idioma con las actividades de servicio a la comunidad.

Por otra parte, la evaluación del ApS en la enseñanza del inglés presenta un gran desafío pues se debe considerar tanto el aprendizaje del idioma como el impacto en la comunidad, lo que implica utilizar una variedad de métodos de evaluación, como encuestas, entrevistas, observaciones entre otros. Además, no se puede dejar a un lado la evaluación formativa y la retroalimentación. Y si se habla en términos generales, la evaluación del ApS desde la reflexión debe hacerse en cada una de las etapas del proyecto, al inicio, durante la ejecución y al finalizar la experiencia. A través de la reflexión constante, los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico y sus habilidades lingüísticas. Desde la etapa previa, cuando reflexionan sobre las necesidades de la comunidad y sus propios conocimientos, hasta la evaluación final, donde analizan su experiencia y extraen conclusiones valiosas, la reflexión les permite ser agentes activos del cambio, comprender

situaciones, resolver problemas, comunicar sus ideas y generar un impacto positivo en el mundo.

Estos desafíos, si bien son complejos, no son insuperables. Enseñar a los estudiantes a través del ApS, promueve en ellos el ser autónomos en su aprendizaje, fomenta el sentido de responsabilidad para cumplir con sus compromisos tanto en el aula como en el servicio a la comunidad, desarrolla estrategias de gestión del tiempo, como la priorización en las actividades, potencia el sentido de colaboración, y como ya se mencionó mejora las habilidades de comunicación, fortalece valores como la empatía, la responsabilidad social, el respeto a la diversidad, la solidaridad, compromiso cívico, y la resolución de problemas, los cuales son pilares fundamentales para el éxito del ApS. Al fomentar la participación activa de estudiantes, docentes y socios comunitarios, y al adoptar una mentalidad de aprendizaje continuo que se desarrolla desde el aprender haciendo, es posible convertir el ApS en una experiencia educativa transformadora que beneficie tanto a los estudiantes como a la comunidad (Tapia, 2018; Martínez, 2020). La clave reside en la colaboración, la flexibilidad y la búsqueda constante de la mejora, creando un entorno de ApS dinámico y enriquecedor que favorezca la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

IV. Conclusiones

Tal y como lo expone Tapia (2018), el éxito del ApS en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés va a depender de la creación de entornos de aprendizaje ricos en oportunidades prácticas y significativas. Por esto, es de gran relevancia implementar metodologías de enseñanza que estén ligadas a contextos

reales a través de proyectos de servicio que desafíen a los estudiantes a comunicarse de manera efectiva, colaborar con otros y resolver problemas auténticos. La conexión directa entre el aprendizaje del idioma y su aplicación práctica en situaciones del mundo real es necesaria para el desarrollo de habilidades lingüísticas y para fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Por otra parte, los docentes deben diseñar y facilitar proyectos de ApS que estén alineados con los estándares lingüísticos y los objetivos educativos, asegurando que cada actividad contribuya tanto al desarrollo del idioma inglés como al crecimiento personal y social de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es esencial promover un ambiente inclusivo y colaborativo donde los estudiantes puedan explorar, experimentar y reflexionar sobre sus experiencias de ApS, integrando retroalimentación constructiva que refuerce tanto las competencias lingüísticas como las habilidades sociales. De modo que, no todo se quede en la práctica, pues se debe reflexionar sobre lo aprendido.

Adicionalmente, en términos de recomendaciones para los docentes, se enfatiza la importancia de la formación continua en metodologías activas que incorporen el ApS en el aula de inglés. Esto implica aprender a diseñar proyectos que sean relevantes para la comunidad y que ofrezcan oportunidades equitativas para todos los estudiantes. A través de la integración efectiva el ApS en la enseñanza del inglés, los educadores pueden garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mientras se preparan para ser ciudadanos globales conscientes y comprometidos.

Así pues, pese a los desafíos que representa

la ejecución de proyectos de ApS en inglés, esta metodología tiene el potencial de transformar la experiencia educativa, haciendo del aprendizaje un proceso más dinámico, relevante y conectado con el mundo real. Y es, finalmente ahí, en la intersección entre la acción y el aprendizaje, donde se encuentra la verdadera magia de la educación: aprender haciendo transforma el conocimiento en experiencia y la experiencia en cambio real.

Referencias

- Ayala, M. (2019). Service-learning Education Improvement for Foreign Language Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(6), 1173-1180. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1006.05>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gijón, M., Puig, J., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*. 45-67. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:240fb305-454b-4f53-93e3-9bf0932ef5e5/re201103-pdf.pdf>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Recuperado de https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Kraemer, A. (2017). *Engaging World Language Students through Service-Learning*. Clear 17(1), 1-7. Recuperado de <http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/>

- uploads/sites/22/2018/10/spring2013.pdf
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Martínez, A. (2020). El aprendizaje-servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (9), 22-42. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.2/31422/73093>
- Mendía, R. (2013). El ApS, una metodología para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Monográficos Escuela*, 3, 6-7. Recuperado de https://www.ahlapecera.es/web/wp-content/uploads/2014/02/2013_Escuela.pdf
- Moon, A. (1994). Teaching Excellence: The Role of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 115-20. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0001.115>
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478>
- Piaget J (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities press
- Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. Recuperado de <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Rodríguez, A. y Gutiérrez, M. (2019). El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y Espacio*, 15(53) 191-220. DOI: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>
- Tapia, M. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Peru_para_web.pdf
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en noviembre de 2024, revisado y aprobado para su publicación en febrero de 2025.

Becerra T., Mizael.

**Mizael Becerra, Magíster Scientiarum en Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras por la ULA (Mérida, Venezuela) posee el grado de Master of Arts en International Educational Development por Columbia University (Nueva York, USA) y es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes. Actualmente labora en el West New York Board of Education, donde se desempeña como Bilingual-ESL Teacher. Correo electrónico: mizaelbt@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3488-9389>*

Abstract

This qualitative study examines how language ideologies shape the implementation of the New York State Education Department (NYSED) Blueprint for English Language Learners (ELL) and Multilingual Learners (ML) Success, with a specific focus on Latinx multilingual students. Through policy analysis and interviews with two teachers and two administrators, findings reveal that monoglossic and raciolinguistic ideologies continue to prioritize English proficiency over multilingualism, limiting the Blueprint's intended support for linguistic diversity. High-stakes testing, resource inequities, and rigid curricular requirements create systemic barriers that hinder educators' efforts to implement inclusive multilingual practices. While some teachers leverage translanguaging strategies and community resources to support students, institutional policies largely remain English-dominant, reinforcing linguistic hierarchies. These findings highlight the disconnect between policy ideals and classroom realities, emphasizing the need for context-driven professional development, investment in multilingual resources, and assessment reform to achieve equitable multilingual education.

Key words

language ideologies, language policy, Latinx multilingual learners, raciolinguistic ideology, multilingual education, linguistic diversity, educational equity.

From policy to practice: addressing language ideologies in the education of Latinx multilingual learners

Resumen

Este estudio cualitativo examina cómo las ideologías lingüísticas influyen en la implementación del Marco para el Éxito (Blueprint) de los Estudiantes de Inglés (English Language Learners, ELLs) y Estudiantes Multilingües (Multilingual Learners, MLs) del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED), con un enfoque específico en estudiantes multilingües latinx. A través del análisis de políticas y entrevistas con dos docentes y dos administradores, los hallazgos revelan que las ideologías monoglósicas y raciolingüísticas siguen favoreciendo la supremacía del inglés sobre el multilingüismo, limitando la visión inclusiva del Blueprint. Las evaluaciones estandarizadas, la inequidad en el acceso a recursos y la presión institucional por el dominio del inglés crean barreras sistémicas que dificultan la aplicación de prácticas pedagógicas multilingües. Aunque algunos docentes emplean prácticas de translenguaje y colaboraciones con la comunidad para apoyar a sus estudiantes, las políticas institucionales siguen siendo dominadas por el inglés, reforzando jerarquías lingüísticas. Estos hallazgos subrayan la desconexión entre las políticas y la práctica docente y enfatizan la necesidad de formación profesional contextualizada, mayor inversión en recursos multilingües y reformas en los sistemas de evaluación para garantizar una educación equitativa para estudiantes multilingües.

Palabras claves

ideologías lingüísticas, políticas lingüísticas, estudiantes multilingües latinos, ideología raciolingüística, educación multilingüe, diversidad lingüística, equidad educativa.

I. Introduction

New York City is home to one of the most linguistically diverse student populations in the world, with over 800 languages spoken across its communities (Roberts, 2010). This diversity is particularly evident in public schools, where a growing number of students are classified as English Language Learners (ELLs) or Multilingual Learners (MLs)—many of whom are Latinx, one of the fastest-growing linguistic groups in the U.S. (Benson, 2004). Recognizing this demographic shift, the New York State Education Department (NYSED) has introduced policies like the Blueprint for ELL/ML Success to promote multilingual education and equity (NYSED, 2024). These efforts reflect a broader commitment to acknowledging and incorporating multiculturalism and linguistic diversity into educational policy, underscoring the need for instructional approaches that value and support students' linguistic repertoires in the classroom.

Despite this policy shift, the implementation of multilingual education in New York's schools remains a complex and contested process. While policies like the Blueprint advocate for linguistic inclusivity, their effectiveness depends on how they are interpreted and enacted within school systems shaped by longstanding language ideologies (Cummins, 2000). Scholars have argued that nationalist language ideologies often reinforce English hegemony (dominance) even when promoting multilingualism in theory (Phillipson, 1992). This creates tensions in educational spaces, where Latinx multilingual students experience both institutional acknowledgment of their languages and systemic pressures favoring English as

the dominant medium of instruction. Gándara and Contreras (2009) emphasize that these contradictions arise from a combination of structural and ideological barriers, underscoring the need for educational models that go beyond symbolic inclusion to foster genuine linguistic and cultural equity.

Since 2014, the Blueprint for ELL/ML Success has aimed to address educational disparities by adapting instruction to New York's evolving linguistic demographics. However, its implementation raises critical questions: Do these policies truly embrace multilingualism, or do they reinforce assimilationist practices under the guise of inclusivity? This study examines how language ideologies influence the interpretation and enactment of the Blueprint, revealing the challenges of promoting multilingualism within a system that structurally prioritizes English. In doing so, it sheds light on the ideological tensions that shape multilingual education and highlights the need for policies that go beyond symbolic inclusion to promote meaningful linguistic equity for Latinx multilingual learners.

To explore these issues, this study investigates how teachers and administrators conceptualize and implement the Blueprint for ELL/ML Success in relation to Latinx multilingual learners. The research is guided by the following questions:

1. How do teachers and administrators conceptualize and apply language ideologies (monoglossic, raciolinguistic, and heteroglossic) in their daily practices with Latinx multilingual learners?
2. In what ways do language ideologies influence teachers' and administrators' perceptions of Latinx multilingual

learners' linguistic abilities and academic potential?

3. How do teachers and administrators negotiate competing language ideologies (monoglossic, raciolinguistic, and heteroglossic) in their interpretation and enactment of the NYSED Blueprint for ELL/ML Success?

Understanding how educators navigate these tensions is crucial for assessing the impact of multilingual policies in practice. While previous research has examined the ideological foundations of language policies (e.g., García & Kleyn, 2016; Flores & Rosa, 2015; Zentella, 2005), less attention has been given to how teachers and administrators actively negotiate these competing ideologies in their daily work. By centering educators' perspectives, this study moves beyond policy analysis to explore how linguistic hierarchies shape classroom practices and impact Latinx multilingual learners' educational experiences.

The following sections provide the necessary background and analytical framework for this study. First, an overview of the NYSED 2014 Blueprint establishes the historical and policy context of multilingual education in New York. Next, a literature review explores the key language ideologies shaping this study. The methodology section outlines the research design and data collection process, followed by the findings and analysis, which examine the perspectives of teachers and administrators. Finally, the study concludes by addressing the research questions, summarizing key insights, and offering recommendations for policy and practice.

Overview of the adoption of the NYSED Blueprint for ELL/ML Success

For many years, the U.S. public school system has operated under an English-only model, reflecting linguistic nationalism—the belief that a common language is necessary for national unity. This ideology reinforced monoglossic policies, where English was positioned as the only legitimate language of instruction, and multilingualism was seen as a barrier rather than a resource. Students who spoke other languages were expected to transition to English as quickly as possible, often without structured support. Over time, legal and policy interventions began to challenge these assimilationist approaches (García & Kleifgen, 2010).

The first major case, *Meyer v. Nebraska* (1923), arose in the wake of World War I, when states like Nebraska banned foreign language instruction due to rising linguistic nationalism. The Supreme Court ruled that such restrictions violated personal liberties under the 14th Amendment, establishing language instruction as an individual right. However, the decision did not advocate for bilingual education, instead reinforcing the idea of language as a right rather than an educational necessity.

Decades later, *Diana v. California* (1970) directly addressed language discrimination in schools. The court ruled that Spanish-speaking students could not be misclassified as intellectually disabled based on English-language IQ tests, exposing how raciolinguistic bias—rooted in racialized perceptions—shaped student evaluations and limited educational opportunities.

The Bilingual Education Act of 1968 marked the first federal recognition of multilingual students' needs, providing funding for bilingual programs. However, it maintained a monoglossic perspective, viewing bilingualism as a temporary bridge to English rather than valuing heteroglossic linguistic diversity in its own right. This mindset persisted in educational policies that tolerated bilingual education only as a tool for assimilation.

A turning point came with *Lau v. Nichols* (1974), in which Chinese-speaking students in San Francisco argued that being placed in English-only classrooms without language support denied them equal educational access. The Supreme Court agreed, ruling that schools must take affirmative steps to assist English learners. However, the decision remained vague, requiring language support without specifying how it should be implemented, allowing English-dominant models to persist.

That same year, *Otero v. Mesa County Valley School District* (1974) reinforced this legal obligation, ruling that schools could not passively expect students to acquire English on their own. Instead, they had to provide structured language assistance, further challenging the assumption that English proficiency should be achieved without institutional support.

At the local level, these legal battles shaped New York City's approach to bilingual education, particularly through the ASPIRA Consent Decree (1974). The Puerto Rican advocacy group ASPIRA sued the New York City Board of Education for

failing to provide Spanish-speaking students with adequate language support, leading to a court order that mandated bilingual education programs (Bartlett & García, 2011). While originally focused on Puerto Rican students, the ruling set a precedent for expanding bilingual education to serve NYC's growing multilingual population. The decree reflected a shift toward heteroglossic principles, recognizing the need for institutional support for multilingual students rather than expecting them to assimilate into English.

These legal and policy milestones laid the groundwork for the NYSED Blueprint for ELL/ML Success, which emerged as a strategic policy initiative informed by educational research, demographic shifts, and stakeholder engagement aimed at improving outcomes for ELLs and MLs (NYSED, 2014). The policy promotes multilingualism as an academic strength and responds to advocacy efforts calling for greater equity in language instruction (NYSED, 2014). As part of this broader commitment to valuing linguistic diversity, the New York State Seal of Biliteracy was introduced to formally recognize students' bilingual proficiency and reinforce the importance of multilingualism in academic and professional settings (NYSED, n.d.)

However, while the Blueprint signals a step toward multilingual inclusivity, its implementation may face challenges from competing language ideologies. These ongoing tensions make it essential to explore how these ideologies shape policy in practice, an issue examined in the following literature review.

II. Literature review

This literature review provides the theoretical foundation for analyzing how language ideologies shape the implementation of the NYSED Blueprint for ELL/ML Success. Specifically, it examines monoglossic, raciolinguistic, and heteroglossic ideologies and their influence on educational policy and practice. Drawing on Silverstein (1979), García & Kleyn (2016), Flores & Rosa (2015), and Zentella (2005), this review explores how these frameworks inform educators' perceptions of Latinx multilingual learners and their linguistic abilities, ultimately shaping classroom practices and policy decisions.

Language ideologies

Language ideologies are socially constructed beliefs about language, its use, and its speakers. These beliefs shape educational policies, dictating which languages are valued and which are marginalized. Silverstein (1979) defines language ideologies as "sets of beliefs about language articulated by users as rationalizations or justifications of perceived language structure and use" (p. 193). These ideologies influence language proficiency standards, the role of home languages, and educators' perceptions of multilingual students. To better understand the role of language ideologies in education, it is useful to examine the interplay between monoglossic ideology and linguistic imperialism, raciolinguistic ideology, and heteroglossic ideology.

Monoglossic ideology and linguistic imperialism

Monoglossic ideology upholds the dominance of a single, standardized

language as the only legitimate form of communication in formal educational settings. García and Kleyn (2016) argue that this ideology treats languages as separate, fixed systems, leading to the prioritization of English in U.S. schools while devaluing students' home languages. This perspective aligns with Phillipson's (1992) theory of linguistic imperialism, which describes how English is maintained as the dominant language through political, ideological, and educational systems.

Education policies such as No Child Left Behind (NCLB) and the Every Student Succeeds Act (ESSA) reflect monoglossic ideology by emphasizing English proficiency as a primary measure of academic success. While these policies aim to improve educational outcomes, they often marginalize multilingual students by reinforcing the expectation that English should replace or suppress home languages rather than coexist with them. This ideological stance continues to shape classroom practices, where English remains the default standard against which students' language abilities are judged.

Raciolinguistic ideology and cultural discontinuity

Raciolinguistic ideology shifts the focus from language itself to the racialization of its speakers. Flores and Rosa (2015) argue that raciolinguistic ideologies position racialized students—such as Latinx, Black, and Indigenous 15

Zentella (2005) further illustrates how linguistic discrimination manifests in educational spaces by examining the language and literacy practices of Latinx families and communities. Her

work challenges deficit-based views that portray bilingualism as an obstacle to academic success, demonstrating instead that students and families engage in dynamic multilingual practices, including code-switching, bilingual borrowing, and flexible language use, to navigate both educational and social spaces. However, these practices are often misinterpreted by educators, who mistakenly view them as evidence of linguistic confusion rather than cognitive flexibility and strategic linguistic adaptation.

Although Zentella does not explicitly use the term "translanguaging," her work aligns with later research by García (2009) and García & Wei (2014), who expand on the idea that multilingual speakers fluidly draw from their full linguistic repertoires rather than switching between separate language systems. Translanguaging challenges the traditional boundaries between languages, arguing instead that bilingualism should be seen as an integrated practice rather than a divided skill set. This perspective builds on Zentella's findings, reinforcing the idea that Latinx students' bilingual practices are not deficits but evidence of linguistic agency and adaptability.

While raciolinguistic ideologies reinforce rigid linguistic hierarchies that marginalize multilingual students, alternative perspectives challenge these constraints by recognizing the legitimacy and value of diverse linguistic practices. Heteroglossic ideology offers a counterpoint by reframing multilingualism as an asset rather than a deficiency.

Heteroglossic ideology and translanguaging

Heteroglossic ideology challenges the idea that languages exist as separate, bounded systems and instead views them as fluid, dynamic, and interconnected. Bakhtin (1981) describes heteroglossia as the coexistence of multiple voices and linguistic varieties within a social space. García (2009) extends this concept to education, emphasizing that multilingual students naturally draw on their full linguistic repertoire to engage with academic content rather than compartmentalizing languages.

As part of this perspective, translanguaging emerges as a pedagogical approach that challenges restrictive language norms (García & Wei, 2014). Rather than seeing multilingualism as a barrier, translanguaging recognizes the cognitive and communicative strengths of students who fluidly navigate multiple languages. This approach not only legitimizes their linguistic practices but also provides a pedagogical tool for fostering deeper engagement and comprehension in diverse learning environments.

Despite its potential, translanguaging is not always easily implemented in educational spaces. Institutional constraints—such as standardized assessments and curriculum policies that prioritize English—often limit its use in classrooms. Understanding how educators navigate these tensions is key to assessing how heteroglossic pedagogy can be effectively integrated into schools and how it may help shift the linguistic landscape toward greater inclusivity.

While extensive research has examined monoglossic, raciolinguistic, and heteroglossic ideologies (García & Kleyn,

2016; Flores & Rosa, 2015; Bakhtin, 1981), little is known about how these ideological frameworks shape educators' decision-making in multilingual classrooms. Existing studies tend to focus on theoretical constructs rather than how teachers and administrators interpret and implement language policies like the NYSED Blueprint in practice.

This gap is particularly significant given that language policies often promote multilingualism at a theoretical level while reinforcing monolingual practices in real-world educational settings. The NYSED Blueprint for ELL/ML Success provides a unique opportunity to investigate these tensions by examining how educators navigate and negotiate competing language ideologies. By centering educators' experiences, this study aims to bridge the gap between policy and practice, offering deeper insight into how linguistic hierarchies shape instructional decisions and multilingual education practices. The following section outlines the research design and methodology used to explore these issues in depth.

III. Methodology

Research design and data collection

This study follows a qualitative research design, using policy analysis and semi-structured interviews to examine stakeholders' perspectives on the NYSED Blueprint for ELL/ML Success (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Poth, 2018). Semi-structured interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) allowed for in-depth

discussions on how participants interpret the Blueprint, the challenges they face in its implementation, and how they navigate competing language ideologies. To do so, an interview protocol was used, to covered perceptions of multilingual learners, the role of language ideologies in academic trajectories, and tensions in policy enactment (Brinkmann, 2013). Interviews were conducted remotely via video conferencing, lasted 45–60 minutes, and were recorded, transcribed, and anonymized with participants' informed consent.

Participant selection

Participants were selected through purposive sampling (Patton, 2015) based on their expertise, involvement with the Blueprint, and willingness to participate. The final sample included two NYSED administrators (one retired) and two teachers engaged in Blueprint implementation. Administrators provided insight into policy development, while teachers offered firsthand classroom perspectives. Participants represented different NYSED bureaus, ensuring a range of viewpoints. The inclusion of a retired administrator was particularly valuable, as this participant had been actively involved in the early stages of the policy's formulation and could offer historical insights into its evolution over time.

Data analysis

Interview transcripts were analyzed using thematic coding to identify key patterns and themes. Findings were triangulated with policy analysis and

existing literature on language ideologies to provide a broader understanding of how these ideologies influence multilingual education practices.

IV. Findings

1. Contradictions in the implementation of the NYSED Blueprint for ELL/ML Success

A recurrent theme from the interviews is the dissonance between the ideals presented in the NYSED Blueprint for ELL/ML Success and its practical implementation in schools. While the Blueprint emphasizes the celebration of linguistic diversity as a "strength," teachers and administrators consistently noted the pressure to prioritize English language acquisition above all else. One teacher highlighted this contradiction by saying "We constantly hear linguistic diversity is a strength ... but everything still revolves around getting kids to pass the English tests. Everything is about aligning with the standards; students must meet the standards. If they don't, we are not doing our job, and we will be seen as bad. This viewpoint shows the tension between the objectives of the states about multilingualism and inclusion and the reality of high-stakes testing, where English proficiency remains the central measure of success.

Teachers also described the "one-size-fits-all" approach of the Blueprint as a significant challenge. Many felt that the trainings and workshops provided by the state were too generic. They didn't cater to the specific needs of students from different linguistic and cultural backgrounds. As one teacher stated, "They give us these

workshops on culturally responsive teaching, but they're always so general... My students speak four different languages, and what works for one doesn't always work for the others." This reveals a gap between the Blueprint's commitment to culturally responsive teaching and the on-the-ground reality of limited support for multilingual classrooms.

2. Resource inequities and access to multilingual materials

Another important issue raised by teachers and administrators is the lack of access to multilingual instructional materials. Teachers mentioned the shortage of classroom libraries and school resources to support students who speak less commonly spoken languages, such as Mixtec, K'iche', and Haitian Creole. One of the teachers shared, "If you walk into our school library, you'll see shelves of English books for every subject, but good luck finding books in Mixtec, K'iche', or even Haitian Creole." The absence of such materials not only hinders academic engagement but also undermines the Blueprint's call to "value students' home languages."

Teachers are often forced to fill this gap through personal initiative. One teacher described creating a classroom library with books in Haitian Creole and Spanish by reaching out to community organizations and families for donations. Another teacher explained that they had to search online and seek help from parents to obtain books in Mixtec and Mam. This dependency on individual efforts echoes systemic deficiencies in the provision of resources for linguistic equity. While the Blueprint recognizes lin-

guistic diversity as a strength, the necessary resources to support that vision remain lacking.

3. Tension between language ideologies and educator practices

The influence of language ideologies on teachers' practices was a key point of discussion among the participants of the research. Many teachers and administrators expressed how linguistic hierarchies - shaped by both policy and perception, - affect how Latinx and multilingual learners are treated. An administrator mentioned that students are often judged not only on their linguistic abilities but also on their perceived identity "Our kids get boxed in by stereotypes, ... about how they speak, you know. It's complicated, it's not just about language; it's about how their identity is perceived and valued." This observation underscores how raciolinguistic ideologies are linked with linguistic expectations, creating biased judgments of student abilities.

Students' use of home language, slang and/or non-standard pronunciation is another issue in NY schools that is linked to raciolinguistic. One teacher reported that students were marked down in oral participation for using "too much slang" or "unclear pronunciation," even when those students had passed their English proficiency tests; another one mentioned that a student was placed as a non-English speaker, even though she was a native English and Swahili speaker, due to her accent.

In contrast, some teachers expressed the importance of balancing the need for "clear communication" and respecting students' linguistic identities. One of the

teachers mentioned, "I understand that accents are part of themselves, of their identity, but we gotta be honest; students still need to be understood to do well in life, in school and everywhere. My goal, as a teacher, is to... to... to help, to prepare them for the real world; and for me clear communication is key in any job." This statement really shows how tricky it can be to balance encouraging students to take pride in their language while also getting them ready for what's expected in the wider world.

4. Efforts toward linguistic inclusivity and the role of the seal of biliteracy

Even with the difficulties faced, teachers pointed out some encouraging progress in fostering linguistic inclusivity. Several participants mentioned the positive impact of the New York State Seal of Biliteracy, which formally recognizes students' proficiency in multiple languages. One administrator noted, "We've made real progress with the Seal of Biliteracy. Students now have a concrete way to prove their skills in two languages, and that means something." This statement points out why the Seal is so important, both symbolically and practically. It gives students real recognition for their language skills—something they can actually hold in their hands. Teachers see this as a step toward the Blueprint's aim of valuing students' home languages. Plus, it helps students stand out when applying for colleges and jobs.

Educators also described efforts to create classroom environments that reflect the linguistic diversity of their students. One teacher shared how they encourage

students to use their home languages during group work, stating that "They explain concepts to each other in Spanish and then work together to write in English." Other teachers pointed out that these practices often rely on them rather than being fully backed by the school system.

These findings reveal a clear gap in how multilingual education is implemented at an institutional level; there are different perspectives on the way of approaching multilingualism and the reasons behind it. Also the findings showed there is a need for more support from the school system to make sure multilingual education practices, like those used by individual teachers, become long-term and school-wide efforts.

5. Perceptions of progress and remaining challenges

The interviewees expressed a mix of optimism and caution regarding the future of multilingual education under the NYSED Blueprint for ELL/ML Success. One administrator acknowledged that "The Blueprint... has been a positive step toward recognizing the value of linguistic diversity," but added that full realization of its goals is "still a long process." Teachers described their day-to-day efforts to create inclusive classroom environments, but also shared feelings of frustration. One of the teachers expressed "We're doing our best, but there are days that we wanna give up... I don't... I don't know if you understand, but sometimes I feel like I'm just scratching the surface." This teacher here expresses the limitations of individual effort in the face of systemic challenges related to training, resources, and competing language ideologies.

In sum, teachers and administrators see the NYSED Blueprint for ELL/ML Success as a way to promote linguistic inclusion, but interviews show they face challenges in putting it into practice. The Blueprint advocates for equity and inclusion, but sadly, its impact is limited by a lack of support, training, and resources. On the other hand, language ideologies also affect how students' language use is valued, often reinforcing existing power structures. These findings show how complex the implementation of language policy is and the need for stronger support for Latinx multilingual learners.

V. Discussion and analysis of results

1. Reconciling policy ideals with classroom realities

The findings reveal a significant gap between the ideological aspirations of the NYSED Blueprint for ELL/ML Success and its actual implementation in schools. While the Blueprint promotes linguistic diversity, teachers and administrators often prioritize English language acquisition due to the pressures of high-stakes testing. This disconnect between policy rhetoric and classroom practice reflects the enduring influence of monoglossic ideology (García & Kleyn, 2016; Phillipson, 1992), as English remains the primary measure of academic success. Cummins (2000) critiques this tendency in bilingual education, highlighting how well-intentioned initiatives may inadvertently reinforce linguistic hierarchies instead of dismantling them.

Zentella's (2005) ethnographic research in East Harlem provides a case

study that mirrors these findings. Her work on Puerto Rican and Dominican families reveals that despite growing up in rich bilingual environments, many children were placed into remedial English instruction programs due to biased assessments that failed to recognize bilingual proficiency. Teachers often interpreted their bilingualism as a deficit, assuming that code-switching signified confusion rather than cognitive flexibility. This aligns with the experiences reported in this study, where educators' misinterpretations of bilingualism reinforce monolingual norms despite official policies promoting multilingualism.

This disconnect between policy ideals and classroom implementation is further reflected in teacher training workshops, which follow a "one-size-fits-all" approach. Educators described these workshops as too generalized to address the unique needs of linguistically diverse classrooms. García (2009) argues that culturally responsive pedagogy must be context-specific, yet the Blueprint's standardized training model fails to provide teachers with the localized and nuanced preparation necessary to navigate complex multilingual learning environments.

Zentella's (2005) study also sheds light on this gap in teacher preparation, documenting how teachers who lacked formal training in bilingual education relied on deficit perspectives when evaluating students' language skills. Similar to the Blueprint's lack of context-driven professional development, Zentella found that teachers frequently misunderstood bilingual students' linguistic practices, leading to inconsistent and inequitable learning experiences. These parallels highlight the

need for professional development (PD) that equips educators with the knowledge and skills to support multilingual students, moving beyond superficial diversity rhetoric to meaningful pedagogical change.

These findings highlight the ongoing disconnect between multilingual policy goals and what actually happens in classrooms. While the NYSED Blueprint for ELL/ML Success promotes multilingualism, teachers often face structural barriers—such as rigid training programs and monolingual assessments—that make full implementation difficult. This study moves beyond theoretical critiques of monoglossic ideology (García & Kleyn, 2016; Flores & Rosa, 2015) to show how educators actively navigate these contradictions. Their experiences reveal the limits of top-down policies and the urgent need for real institutional support, not just symbolic commitments, to make multilingual education truly effective.

2. Addressing systemic resource inequities

The shortage of multilingual instructional materials remains a major barrier to implementing the Blueprint effectively. While the policy promotes linguistic diversity, the reality in classrooms tells a different story. Teachers often struggle to find resources for students who speak less dominant languages like Mixtec, K'iche', and Haitian Creole. As a result, they turn to their communities—asking for donations, searching for materials on their own, or even creating resources from scratch. This reflects what Moll et al. (2006) describe in their funds of knowledge framework: when institutions fall short, educators and families step in to fill the gaps. Zentella (1997)

observed a similar pattern in East Harlem, where Puerto Rican and Dominican parents had to "home-school" their children in Spanish because classrooms lacked bilingual books. Decades later, the burden of ensuring linguistic access still falls on teachers and families rather than the institutions meant to provide equitable education.

While these grassroots efforts highlight teachers' creativity and dedication, they also expose the deeper problem: policies that sound promising on paper but don't come with the necessary support to be fully realized. If multilingualism is truly valued, schools need more than just well-meaning guidelines—they need funding for materials, curriculum development, and professional training that reflects the realities of diverse classrooms. Without these changes, multilingual education risks remaining an abstract ideal rather than a lived reality.

This study adds to existing research on structural inequalities in bilingual education (Bartlett & García, 2011; Zentella, 1997) by shifting the focus to the everyday strategies teachers use to work around these systemic gaps. While policy discussions often frame institutional reforms as the key to educational equity, these findings suggest that real change often happens at the classroom level. Teachers—not policymakers—are the ones ensuring that multilingual learners get the resources they need. Recognizing and supporting their efforts is essential if multilingual education is to move beyond theory and become a meaningful,

sustainable practice.

3. Navigating competing language ideologies

A key takeaway from the analysis is the tension between monoglossic, raciolinguistic, and heteroglossic ideologies in how educators perceive and assess Latinx multilingual students. According to Flores and Rosa (2015), raciolinguistic ideologies shape judgments about students' language abilities, often in ways that reflect racial bias rather than actual proficiency. The findings show that Latinx multilingual learners are frequently seen as linguistically deficient, even when they demonstrate strong academic competence in English. As one administrator put it, students are often "boxed in by stereotypes about how they speak," illustrating how language and race intersect in educational assessment.

This bias extends beyond just English proficiency—it also affects how students' use of non-standard varieties of English is perceived. Teachers often penalize students for using slang, regional accents, or features of bilingual speech, reinforcing the monoglossic idea that there is only one "correct" way to speak English. García and Li Wei (2014) critique this mindset, arguing that it ignores how multilingual students naturally shift between linguistic resources depending on context. Zentella (2005) makes a similar observation in her study of Latinx students in NYC schools, where she found that they were frequently corrected more harshly than their white peers for pronunciation and code-switching, reinforcing an implicit hierarchy of whose

language is considered legitimate.

These conflicting expectations put teachers in a difficult position. On the one hand, many recognize the value of multilingualism; on the other, institutional pressures to enforce standardized language norms leave little room for approaches that embrace students' full linguistic repertoires. Providing teachers with training on translanguaging could help bridge this gap, offering strategies to balance high language expectations with respect for students' linguistic diversity. By equipping educators with tools to navigate these tensions, schools could foster a more inclusive approach that values multilingualism without compromising rigorous academic instruction.

4. Leveraging the seal of biliteracy for systemic change

The introduction of the New York State Seal of Biliteracy is a step toward recognizing multilingualism as an asset. Teachers described the Seal as a "concrete way" to promote students' linguistic proficiency, offering both material and symbolic benefits for their academic and job market future. This initiative reflects the principles of heteroglossic ideology (Bakhtin, 1981; García, 2009), which embraces the coexistence of multiple linguistic voices in educational spaces.

However, evidence suggests that implementation of the Seal relies heavily on teacher-driven efforts rather than systemic institutional support. Teachers' attempts to promote home language use during group work align with translanguaging pedagogy (García and Kleyn, 2016), but without consistent policy support, such

initiatives remain unevenly distributed across classrooms. Joseph (2004) warns that language policies—even those framed as inclusive—often reinforce national or institutional ideologies of linguistic legitimacy. While the Seal acknowledges bilingualism, it primarily rewards students who achieve proficiency in languages deemed "academically valuable," often privileging dominant bilingual forms over everyday multilingual practices. Ball's (1994) framework which contrasts "policy as text" with "policy as practice," highlights the difference between what policies claim to do and how they actually play out in real life. To truly harness the Seal's potential, solid institutional backing and a well-aligned system are needed, rather than just leaning on teachers to take the initiative on their own.

5. Balancing optimism and critical reflection

Educators have some mixed feelings about how effective the Blueprint is. On the one hand, they see some progress, but on the other, they point out that there are still significant gaps in how it's being put into practice. Teachers have mentioned that "we're just scratching the surface," which really shows how slowly things are changing on a larger scale. Their frustrations also highlight the difficulties in aligning the Blueprint's ideology with what's actually happening in the classroom.

The findings reveal that even though the Blueprint's framework aligns with the heteroglossic perspective, its implementation is hampered by monoglossic and raciolinguistic forces. To really make a difference, we need more than

symbolic policy shifts are required; it is needed ongoing support for teacher training, better resource distribution, and a change in mindset. García and Wei's (2014) idea of translanguaging might help us bridge this gap. By training educators to recognize and leverage students' full linguistic repertoires, schools can more effectively meet the goals outlined in the Blueprint.

The discussion highlights critical areas where the NYSED Blueprint for ELL/ML Success both succeeds and falls short, particularly in addressing the needs of Latinx multilingual learners. These insights set the stage for the conclusion, where the implications of this study are synthesized, and recommendations for policy and practice are outlined.

VI. Conclusion

Despite policies promoting multilingualism, English remains the dominant instructional language, as high-stakes testing and resource limitations constrain educators' efforts. Teachers and administrators navigate these tensions in different ways—some advocate for translanguaging and seek out multilingual resources, while others feel pressured to adhere to English-only instruction. This negotiation underscores the contradictions embedded in the Blueprint: while it encourages linguistic diversity, systemic constraints make implementation inconsistent and heavily dependent on individual educators.

Raciolinguistic biases further complicate language instruction, influencing how students' linguistic abilities are

perceived. Bilingualism is sometimes misinterpreted as a deficiency, affecting academic placement and limiting access to enrichment opportunities. The Seal of Biliteracy counters these narratives by recognizing multilingualism as an asset, but its accessibility remains uneven, favoring students in formal bilingual programs over those with more fluid bilingual experiences.

Rather than focusing solely on structural critiques of bilingual education (Zentella, 2005; Bartlett & García, 2011), this study highlights how educators actively navigate policy constraints. Their agency in negotiating language ideologies reveals both the persistence of monoglossic norms and the potential for resistance. Addressing these challenges requires more than symbolic policy commitments—systemic reforms must provide educators with the tools and resources needed to implement multilingual pedagogies effectively.

To move toward equity in multilingual education, three key steps are necessary:

1. Professional development that equips teachers with translanguaging strategies and counters raciolinguistic biases.
2. Greater investment in multilingual resources, especially for less commonly taught languages like K'iche', Mixtec, and Haitian Creole.
3. Assessment reform to move beyond English-dominant testing and recognize students' full linguistic repertoires.

Sustainable multilingual education cannot rely solely on individual educators' efforts—it requires targeted funding, systemic policy changes, and institutional support. By amplifying teachers' voices,

this study challenges policymakers to move beyond aspirational frameworks and enact meaningful reforms. Future research should examine how these policies evolve across districts and explore the long-term impact of initiatives like the Seal of Biliteracy on students' academic and professional trajectories. Scope and limitations

Scope and limitations

This study draws on the perspectives of two teachers and two administrators, offering a focused snapshot of how the Blueprint operates within select classrooms. While these reflections provide rich insights, they are not necessarily representative of all NYSED schools or the full spectrum of multilingual education experiences. The findings highlight key systemic patterns, but a larger, more diverse sample—including educators across different school districts and student demographics—would strengthen the generalizability of these conclusions.

Additionally, this study does not include direct student perspectives, which limits the depth of understanding regarding how Latinx multilingual learners experience these policies firsthand. Future research should incorporate student interviews or secondary sources to provide a more comprehensive view of the impact of language ideologies on student learning, identity, and agency.

References

Aspira Consent Decree, *Aspira of New York, Inc. v. Board of Education of the City of New York*, No. 72 Civ. 4002 (S.D.N.Y. 1974).

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic*

imagination: Four essays (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Bartlett, L., & García, O. (2011). *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Vanderbilt University Press.

Benson, C. (2004). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. *UNESCO*.

Bilingual Education Act of 1968, Pub. L. No. 90-247, 81 Stat. 816 (1968).

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Diana v. California State Board of Education, No. C-70-37 (N.D. Cal. 1970).

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

Gándara, P., & Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Harvard University Press.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleytn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave Macmillan.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563 (1974).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Meyer v. Nebraska*, 262 U.S. 390 (1923).
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2006). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 71–87). Routledge.
- Otero v. Mesa County Valley School District No. 51*, 568 F.2d 1312 (10th Cir. 1977).
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Roberts, S. (2010, April 28). Listening to (and saving) the world's languages. *The New York Times*. Retrieved April 28, 2024, from <https://www.nytimes.com/2010/04/29/nyregion/29lost.html>
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In R. Cline, W. Hanks, & C. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Suárez-Orozco, M. M., Suárez-Orozco, C., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Title VI of the Civil Rights Act of 1964*, 42 U.S.C. § 2000d et seq. (1964).
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.
- Zentella, A. C. (2005). *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. Teachers College Press.
- Zentella, A. C. (2005). *Premises, promises, and paradoxes in bilingual research*. *Journal of Sociolinguistics*, 9(2), 194–215. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00296.x>
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en enero de 2025, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2025.

Infante B., Estefany.

**Estefany Infante, Licenciada en Idiomas Modernos, es profesional freelance en el área de lenguas modernas. Correo electrónico: estefanym.infante@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2996-1883>.*

Abstract

The rapid rise of artificial intelligence, particularly large language models (LLMs), is transforming how writing is performed, produced, and understood. For modern-language professionals, understanding these changes and learning to work effectively with AI tools is essential, as engaging with, analysing, and producing texts remains central to our work. Therefore, this work aims to explore the distinct role of human creativity and intentionality in writing and examines how the skills developed as modern-language professionals, including critical thinking, information literacy, and digital literacy, can be applied beyond academic contexts to engage ethically and critically with AI writing tools.

Key words

artificial intelligence, AI-powered writing tools, critical thinking, information literacy, digital literacy, intentionality, creativity.

AI and the future of writing: a modern-language professional's perspective

Resumen

El rápido auge de la inteligencia artificial, en particular de los modelos extensos de lenguaje (LLM), está transformando la forma en que se escribe, se produce y se entiende la escritura. Para los profesionales de idiomas modernos, es esencial comprender estos cambios y aprender a trabajar eficazmente con las herramientas ofrecidas por la IA, ya que la interacción con los textos, su análisis y su producción siguen siendo fundamentales para nuestro rol. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo explorar el papel distintivo de la creatividad y la intencionalidad humana en la escritura y examina cómo las habilidades desarrolladas como profesionales en idiomas modernos, incluyendo el pensamiento crítico, la alfabetización informacional y la alfabetización digital, pueden aplicarse más allá de los contextos académicos para interactuar de forma ética y crítica con las herramientas de escritura de IA.

Palabras claves

inteligencia artificial, herramientas de escritura basadas en IA, pensamiento crítico, alfabetización informacional, alfabetización digital, intencionalidad, creatividad.

AI and the Future of Writing: A Modern-Language Professional's Perspective

This essay examines these changes from our perspective as modern-language professionals, whose training emphasizes critical thinking, information literacy, creativity, and cultural awareness. It traces the evolution of AI-mediated writing tools, from early rule-based checkers and statistical writing assistants to contemporary generative systems, to show how technological capabilities have expanded while remaining fundamentally distinct from human meaning-making. Although AI tools can support tasks such as drafting, brainstorming, and stylistic refinement, they operate through pattern prediction rather than intentional communication. They cannot reproduce the purposeful, culturally grounded, and interpretive choices that characterize human authorship. Drawing on linguistics, writing studies, and cognitive theories of creativity, the essay argues that modern-language professionals are crucial for ensuring ethical and effective use of AI through expertise in textual analysis, communicative purpose, and cultural context. Their disciplinary literacies, including critical literacy, digital literacy, and information evaluation, provide essential safeguards against bias, misinformation, and the homogenization of language. AI technologies can enhance writing but reinforce the importance of human creativity, intentionality, and reflective engagement.

From the very beginning of our education as modern-language students, we are taught how to interact with texts, both as consumers and as producers.

Throughout the program, we develop important reading and writing skills, including critical thinking, information literacy, creativity, innovative thinking and curiosity that enable us to research as well as analyse, question, comprehend, and create texts. However, with the advent of artificial intelligence and its accelerated development and evolution, particularly large language models such as OpenAI's ChatGPT and Google's Gemini, the way writing as a practice and as a cultural product is conceived, performed, and discussed is changing. The growing presence of generative AI and AI-powered writing tools has sparked debates over the future of authorship, originality, and the role of human creativity. As modern-language professionals, keeping up with these innovations and understanding the shifts they provoke, as well as our role and responsibilities as text producers and consumers, is indispensable, and this includes recognizing both the possible limitations and advantages. While AI writing tools may enhance productivity and support idea generation, they lack the human creativity and emotional depth that define writing as a cultural expression, highlighting their role as tools, not replacements, in a space deeply rooted in human experience and cultural identity. Rather than replacing human creativity and diminishing its value, AI technologies challenge us to apply our training in critical thinking, information literacy, and cultural awareness to become informed, reflective users of emerging writing technologies. Therefore, these skills gained as modern-language students can be extrapolated from the academic context and serve as the tools that allow

us to engage with AI critically, ethically, and efficiently.

Although artificial intelligence feels like a modern invention, the idea of creating intelligent machines has ancient roots that have evolved significantly in modern times. As early as ancient Greece, myths and legends described mechanical beings designed to mimic or assist human actions. Even the word automation comes from the Greek *automatos*, meaning “self-moving,” reflecting our early fascination with artificial life. However, the first ever tangible efforts to this end can be found in the mid-20th century, when pioneers such as British mathematician Alan Turing began to explore the possibility of machines simulating human thought, and the first programs were trained to play board games like chess and checkers (Wooldridge, 2021). This growing interest and experimentation led to the official coining of the term “artificial intelligence” at the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, a conference held at Dartmouth College in 1956. This event is also widely recognized as the founding moment of AI as a formal field of research (Wooldridge, 2021).

Over the next decades, AI research hit significant milestones, such as the development of expert systems in the 1970s, which could simulate the decision-making abilities of human specialists, and the rise of machine learning techniques in the 1980s and 1990s. This enabled computers to improve performance through experience rather than explicit programming (Russell & Norvig, 2021). Following these breakthroughs, the 21st century brought exponential advances

with the advent of big data, increased computational power, and neural networks, leading to breakthroughs in natural language processing and computer vision (Russell & Norvig, 2021). These developments also led to the creation and evolution of digital writing tools to support the writing process.

Beginning with simple, rule-based systems and culminating in today’s sophisticated generative models, AI writing tools have progressed rapidly since the 1950s, marked by significant advancements in both their autonomy and the scope of their capabilities. Early AI tools began as rudimentary grammar checkers that analysed sentence structure based on fixed rule sets (Dale, 2016). These systems were limited in accuracy, often failing to identify or correct errors that fell outside their programmed parameters. In the 1970s, spell checkers and basic autocorrect functions were introduced, relying on dictionary databases to detect and correct spelling errors.

The 1980s and 1990s brought a notable shift toward more context-aware tools with the emergence of writing assistants based on statistical language models that were capable of offering suggestions on tone, redundancy, and stylistic elements (Dale & Viethen, 2021). A trend that potentially accelerated in the 2000s with the development of more commercial tools, such as Grammarly or Microsoft Word’s integrated spell and grammar-checking. (Dale, 2016). Thanks to these earlier innovations, modern AI writing tools have evolved from simple correction programs into complex systems that can process and generate language,

leading to the rise of generative AI tools that can produce content based on user input, ushering in a new chapter for AI writing tools and writing as a craft.

Nowadays, when we think about AI-powered writing tools, chatbots with integrated conversational AI technology are the first thing that come to mind. These programs use a mix of technologies to process human language in order to understand the input of the user, and generative AI and learning patterns in order to create new content and learn and adapt from previous experiences (Caldarini et al., 2022). Large Language Models (LLMs) are a category of foundation models trained on vast amounts of data to understand, generate and translate text and other types of content related to natural languages (Peykani et al., 2025). These models form the backbone of today's most advanced AI writing tools, marking a significant shift in how we interact with language-based technologies.

Chatbots such as OpenAI's ChatGPT or Google's Gemini are not only based on these models, but prime examples of them, valued for their ability to produce coherent and context relevant content across a wide range of topics. A pilot study carried out by the government of Pennsylvania showed that the most common use among participants was as an assistant for text-based information, such as research, brainstorming, writing and summarizing (Commonwealth of Pennsylvania, 2025). Moreover, according to OpenAI, ChatGPT has over 400 million weekly users (Kant, R., & Syamnath, D, 2025), while Gemini shares a similar number. This kind of AI-powered writing

technology has definitely changed the way we write, and millions of users benefit from them throughout the writing process.

The impact and advantages provided by AI-powered writing tools such as the chatbots mentioned above have demonstrated considerable value, notably regarding productivity and information accessibility. When it comes to brainstorming, ideation and editing, chatbots such as ChatGPT provide a boost due to the large amount of information and data these LLMs are trained on. However, what these tools offer in efficiency, they often lack in originality, voice, and cultural depth, elements that are intrinsic to writing as a human activity and cultural product.

Language is a fundamentally human ability. Through language, we are able to express thoughts, beliefs, and ideas, shaping our reality and how we interact with the world and with one another. Therefore, it serves not only as a tool for communication but also as a reflection of culture, identity, and shared experience, which in turn shapes the way we use language. The ways we speak, write, and interpret meaning are deeply influenced by historical, social, and individual contexts, which are diverse by nature. LLMs introduce a different approach to the way we interact with language, which raises the question of how the presence, creation and consumption of AI generated text affects culture, both on particular and global scales. While these models are trained on vast amounts of data, these come from limited perspectives, as 400 million users is not much when compared to the 8 billion people inhabiting the Earth at the moment. Moreover, these perspectives tend to be biased and mostly

Western-centric (OpenAI, 2025), resulting in a risk of reinforcing dominant norms and promoting homogenized versions of language and culture. These concerns are particularly relevant when we consider the practice of writing.

Writing is not just the physical manifestation of spoken human languages, but a key cultural practice and a product of culture itself (Barton & Papen, 2010). As students of Modern Languages, we learn in Literature and Culture related courses that writing is the manifestation of the cultural configuration of individuals and societies, reflecting not only how we communicate, but how we think, feel, and relate to the world and to each other at specific times. Not all pieces of writing follow the same structure, have the same length or serve the same purpose. However, all writing can be considered creative (McVey, 2008) whether a text is made with casual, personal or professional intent (Kaufman & Beghetto, 2009). It is in the creative essence that lies the main difference between AI generated and human writing.

Creativity involves multiple cognitive and cultural dimensions that have been defined by many scholars. A standard definition of creativity frames it as both a skill and an activity resulting from the interaction of aptitude, process and environment that allows an individual or a group to create a product that is regarded both as novel, and relevant within a social context (Plucker et al., 2004). Moreover, psychologist E. Paul Torrance (1988) identified four key elements found in creative thinking: fluency, which refers to the number of new ideas a person can generate; flexibility, which indicates

a person's capability to approach an issue from multiple perspectives; originality, which refers to the degree to which an idea is unique, and elaboration, which refers to the ability of developing an idea further, making it clearer and more specific. Therefore, in a broader sense, creativity is defined by the generation of ideas and their quality.

From a more critical perspective, creativity lies in the ability to make choices and distinguish the most promising ideas from among thousands of possibilities. (Pölonen, 2021). In the context of writing, creativity manifests through the choices a writer makes about features such as tone, structure, perspective and language, that reflect both a personal vision and a particular cultural context. These choices are guided not just by skill or experience, but by intentionality: the purpose behind each word, the message the writer wants to convey, and the emotional or intellectual impact they hope to achieve (Flower & Hayes, 1981).

De Beaugrande and Dressler identify intentionality as one of the key textual standards that determine what qualifies as a text (1981). For them, a text is a communicative event in which the producer arranges sentences with a particular purpose, and it is the realization of this intention that allows coherence and cohesion to arise. Moreover, although writing follows a set of somewhat fixed genre-specific conventions, the act of choosing in writing is not predictable, since every human experience and perspective is unique. Understanding the role of intentionality in the creative process is essential when assessing what AI can and

cannot contribute to it.

In order to do this, it is important to make a clear distinction between form and meaning, as the text produced by LLMs may seem intentional and coherent even though these qualities arise from pattern-matching rather than comprehension. Bender and Koller (2020) propose a framework that distinguishes form as any observable realization of language, such as marks on a page, pixels or bytes in a digital representation of text, or movements of the articulators, and meaning as the relation between form and communicative intent, which in turn refers to realities outside of language, whether tangible or abstract. Since LLMs are trained purely on form, it cannot learn or create meaning (Bender & Koller, 2020). At this moment, AI chatbots can replicate patterns and generate text that mimics coherence or style because they have been trained on form, but, as these authors state, because language is tied to the real physical, social, and mental world of speakers, responding meaningfully means relating the input to real-world knowledge, which chatbots don't have.

LLMs do not make choices based on self-aware intention or originality. Its outputs are products of probability, not personal insight, and therefore cannot be considered creative. Since they operate exclusively on form and have no access to the world that gives meaning to linguistic expressions, they are also not capable of interpreting the results they produce or developing a stance or opinion. As a result, they cannot produce content guided by intentionality in the way human writers do. Instead, AI chatbots, such as ChatGPT, assemble text by selecting the most

statistically likely linguistic and cultural patterns from the data they were trained on, functioning as what has been described as “stochastic parrots,” systems that reproduce patterns without understanding them (Bender et al., 2021). Because of this, AI-generated text is often characterized by repetition, surface-level consistency, and occasional contradictions or incoherence (Guo et al., 2025).

Humans, however, have a natural predisposition to interpret any familiar linguistic signal as intentional communication, even when the source is not capable of producing text with genuine communicative intent (Bender & Koller, 2021). This tendency becomes especially visible when interacting with chatbot-generated text. The computers are social actor's paradigm proposed by Clifford Nass and colleagues (1994) suggests that people transfer the same social and linguistic norms they use in human communication to their interactions with computers, which helps explain why AI outputs are so easily interpreted as meaningful or intentional. However, as noted earlier, text produced by language models is not grounded in communicative intent as they are purely trained in form rather than any understanding of the world described by that form. In other words, these texts seem coherent and intentional because of our interpretive habits, not from any communicative purpose within the model itself.

Therefore, though it is important to recognize the shortcomings of AI in the realm of writing, it is important to emphasize that, as a tool, it also greatly depends on the user. Writers conceive the

use of ChatGPT in a variety of dynamic roles, which may shift depending on the task, their personal values, and their writing abilities, according to a study on the use of AI in creative writing. Some writers point out LLMs as a means to overcome writer's block, providing starting points for text or ideas that reduce the cognitive load of deciding what to write next (Guo et al., 2025). Others use it as a space for creative experimentation, helping them refine their vision of the text they want to create. In these cases, ChatGPT does not replace the writer's voice but instead acts as a collaborator that prompts reflection, offers alternatives, or inspires new directions. This highlights the importance of intentional use and critical thinking and related skills when engaging with AI tools in the writing process, particularly in our role as language professionals.

Critical thinking is the active and self-disciplined intellectual process of skilfully and successfully questioning, analysing, interpreting, synthesizing, conceptualizing, and applying information gathered through observation, reflection, and experience that determines the beliefs and actions of the critical thinker (Scriven & Paul, 2003). Therefore, critical thinking also entails the ability to recognize patterns, problems and workable ways to solve them (Glaser, 1941). As modern-language students, critical thinking and information literacy are fundamental skills laid out early into our academic journey. In courses such as Reading and Writing I and II and English Literature, we learn how to research for specific purposes and to actively engage with texts from different perspectives, which provides us with the necessary tools

to assess both texts and information.

By applying critical thinking, modern-language professionals can make use of AI-powered writing tools with intentionality and ethical awareness because it allows us to evaluate the quality, reliability, and purpose of the text these systems produce. By questioning the origins of the information, identifying biases, recognizing inconsistencies, and comparing AI-generated content with established linguistic and cultural knowledge, we can determine when the tool is useful and when its output is misleading or insufficient. Critical thinking also encourages deliberate decision-making about how, why, and to what extent AI should be incorporated into a writing task, ensuring that the tool supports rather than replaces the writer's original purpose and communicative intent.

Information literacy is another skill closely related to critical thinking that can support the intentional and ethical use of AI-powered writing tools. As defined by the American Library Association (2006), "information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information". In this sense, an information literate person should be able to recognize and articulate a need of information for a particular purpose or issue, understand how to find and distinguish reliable sources for the information needed (depending on the issue or purpose at hand), organize and assess the information gathered in a critical manner and, finally, effectively use said information to address the issue or purpose (ALA, 2006). Moreover, information

literacy is context dependent, meaning that the research criteria and techniques vary according to the discipline or field where it is needed (Grafstein, 2017). For modern-language professionals, these abilities are essential when using AI tools because they enable them to verify the sources behind AI-generated claims, identify when the tool provides inaccurate, outdated, or fabricated references, and supplement AI output with credible, discipline-appropriate research.

Digital literacy is another complementary skill that strengthens and broadens what critical thinking and information literacy already provide. Defined as the ability to access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate, and create information safely and appropriately through digital technologies, it equips professionals with a practical understanding of how digital tools and platforms work and how information circulates within them (UNESCO Institute for Statistics, 2018). It also entails our ability to adapt to the constant growth of digital technologies (University of Iowa College of Education, 2024). While critical thinking helps evaluate the meaning and implications of AI-generated text, and information literacy supports the assessment of sources and the relevance of information, digital literacy adds the layer of being able to navigate digital systems with awareness of their constraints, risks, and possibilities. For modern-language professionals, this includes understanding how AI models are trained, understanding how to approach prompts, recognizing potential biases, managing data privacy, and making informed decisions about when and how to use AI in their writing process.

Together, these three literacies provide a grounded, responsible framework for interacting with AI in ways that are critical, ethical and aligned with our specific communicative needs as writers.

Ultimately, the emergence of AI-powered writing tools marks a turning point in the evolving relationship between technology and society. While these tools offer undeniable benefits in terms of efficiency, accessibility, and support for the writing process, they fall short in replicating the core elements that make writing a human act: creativity, intentionality, and cultural depth. As history shows, technological change is inevitable, but how we choose to engage with it remains within our control. The future of writing in the age of AI will not be determined solely by the capabilities of machines but by the values and decisions of the people who use them. When writers approach these tools with critical awareness and keep human creativity at the centre of the process, AI can serve as a helpful support to the imagination, one that contributes to but never replaces the richness of human expression.

In this sense, the training modern-language students receive becomes especially relevant. The literacies we cultivate throughout our academic formation are not only transferable but also essential to navigating this technological shift with responsibility and clarity. Critical thinking, information literacy, and digital literacy work together to help us understand what AI can offer, identify its limits, and make informed choices about its role in our writing. These skills empower us to maintain authorship, preserve cultural diversity, and uphold ethical standards while still benefiting from

technological innovation. As long as we remain active, reflective, and intentional participants in the writing process, AI will function as an extension of our abilities, not a replacement for them.

References

- American Library Association. (2006, July 24). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Barton, D., & Papen, U. (Eds.). (2010). *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*. Bloomsbury Publishing.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bender, E. M., & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. *In Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5185–5198). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.463>
- Caldarini, G., Jaf, S., & McGarry, K. (2022). A literature survey of recent advances in chatbots. *Information*, 13(1), 41. <https://doi.org/10.3390/info13010041>
- Commonwealth of Pennsylvania. (n.d.). *Lessons from Pennsylvania's Generative AI Pilot with ChatGPT* [Report]. <https://www.pa.gov/content/dam/copapwp-pagov/en/oa/documents/programs/information-technology/documents/openai-pilot-report-2025.pdf>
- Dale, R. (2016). Checking in on grammar checking. *Natural Language Engineering*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/S1351324916000061>
- Dale, R., & Viethen, J. (2021). The automated writing assistance landscape in 2021. *Natural Language Engineering*, 27(4), 511–518. <https://doi.org/10.1017/S1351324921000164>
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Glaser, E. M. (1972). *An experiment in the development of critical thinking*. AMS Press.
- Grafstein, A. (2017). Information literacy and critical thinking. In M. Pinto & D. Sales (Eds.), *Pathways into information literacy and communities of practice* (pp. 3–28). Chandos Publishing.
- Guo, A., Sathyanarayanan, S., Wang, L., Heer, J., & Zhang, A. X. (2025).

- From pen to prompt: How creative writers integrate AI into their writing practice. In *Proceedings of the 2025 Conference on Creativity and Cognition* (pp. 527–545). Association for Computing Machinery.
- Kant & Syamnath, D. (2025, February 20). OpenAI's weekly active users surpass 400 million. *Reuters*. <https://www.reuters.com/technology/artificial-intelligence/openai-weekly-active-users-surpass-400-million-2025-02-20/>
- Kaufman, C. J., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J., & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* (UIS Information Paper No. 51). UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289–294. <https://doi.org/10.1080/14703290802176204>
- Nass, C., Steuer, J., & Siminoff, E. (1994). Computers are social actors. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 72–78). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/259963.260288>
- OpenAI. (2025). *Is ChatGPT biased?* OpenAI Help Center. Retrieved December 9, 2025, from <https://help.openai.com/en/articles/8313359-is-chatgpt-biased>
- Peykani, P., Ramezanlou, F., Tanasescu, C., & Ghanidel, S. (2025). Large language models: A structured taxonomy and review of challenges, limitations, solutions, and future directions. *Applied Sciences*, 15(14), 8103. <https://doi.org/10.3390/app15148103>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Pölönen, P. (2021, September 14). Creativity is making small choices. *Writer's Digest*. <https://www.writersdigest.com/be-inspired/creativity-is-making-small-choices>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Scriven, M., & Paul, R. (2003). Defining critical thinking. *The Foundation for Critical Thinking*. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge University Press.

University of Iowa College of Education.
(2024, August 19). *Digital literacy: Preparing students for a tech-savvy future*.
University of Iowa Education Blog.
<https://onlineprograms.education.uiowa.edu/blog/digital-literacy-preparing-students-for-a-tech-savvy-future>

Wooldridge, M. (2021). *A brief history of artificial intelligence: What it is, where we are, and where we are going*. Flatiron Books.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2025, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2025.

Moreno R., Rosa del Valle.

**Rosa del Valle Moreno, es Doctora en Ciencias Humanas, se desempeña como Docente-Investigadora en la ULA, Venezuela. Actualmente ejerce el cargo de Directora de la Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico de dicha institución. Correo electrónico: romoro08@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3140-6973>*

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad exponer la idiosincrasia del venezolano en la pintura “Todos a la fiesta” del artista Jacobo Borges, quien muestra esa sociedad frívola y banal cuyo objetivo es la celebración como acto transgresor de su realidad, buscando a través de esta obra en particular, generar conciencia sobre la situación política y social del venezolano de los años sesenta del pasado siglo. Existe una necesidad moralizante en este artista, quien ofrece su mirada histórica y social a través de una pintura gestual y expresionista, que viene a reforzar la estética grotesca de esta pintura cuyos protagonistas son dos calaveras que se encuentran enmarcadas dentro del movimiento neo figurativo. A través del método sociológico se analiza la obra “Todos a la fiesta”, la cual se convierte en un dispositivo artístico que busca que el espectador asuma un rol más activo frente a su realidad política y social.

Palabras claves arte venezolano, historia social, Jacobo Borges, muerte, fiesta.

La sociedad venezolana de años los sesenta en la obra “Todos a la fiesta” de Jacobo Borges

Abstract

This article highlights the idiosyncrasies of Venezuelans in the painting "Todos a la fiesta" by artist Jacobo Borges, who depicts a frivolous and banal society whose goal is to depict celebration as an act of transgression against reality. Through this particular work, the artist seeks to raise awareness about the political and social situation of Venezuelans in the 1960s. There is a moralising need in Borges, who offers his historical and social perspective through a gestural and expressionist painting, which reinforces the grotesque aesthetic of this painting, whose protagonists are two skulls framed within the neo-figurative movement. Using the sociological method "Todos a la fiesta" is analysed and conceived as an artistic device that seeks to encourage the viewer to take a more active role in their political and social reality.

Key words venezuelan art, social history, Jacobo Borges, death, party.

I. Introito

Jacobo Borges es un pintor venezolano nacido en el año 1931, quien inicia su formación artística en la Escuela de Artes Plásticas y Aplicadas de Caracas, sin embargo, sus primeros cuadros los expone en El Taller Libre de Arte, agrupación artística literaria donde convivieron tanto tendencias americanistas como europeas, que a su vez sirvió de puente entre los artistas consagrados y los artistas emergentes, además de ser centro de estudios y galería. Según Esteva Grillet (2017), El Taller le permitió a un buen número de artistas prepararse y poder obtener distinciones en el Salón Oficial y así lograr salir a París o México, de donde regresarán años después con una nueva visión del arte, tal como será el caso de Jacobo Borges.

Otra agrupación que tuvo un papel destacado en la formación inicial de Borges fue El Techo de la Ballena, pues los integrantes de este grupo serán los promotores de una serie de conductas que van a normar las producciones artístico-literarias con un marcado compromiso social, su fundador Carlos Contramaestre (1933-1996), citado por Calzadilla (2008) aseguraba que:

Nuestras respuestas y nuestras acciones surgen de la misma naturaleza de las cosas y de los acontecimientos, como claro ejercicio de la libertad, clave para la transformación de la vida y la sociedad que aun en un estadio superior no puede detenerse y a cuya perfección o hundimiento también continuaríamos contribuyendo (p. 16).

Evidentemente para Contramaestre el arte tiene un papel fundamental en la sociedad, debe ser quien estimule el libre pensamiento, a través de él se puede convertir al ciudadano en un individuo con criterio, al generar en él no solo una nueva sensibilidad plástica, sino una conciencia crítica frente a los fenómenos sociales, además estas manifestaciones artísticas que se están dando en este momento en particular en Venezuela, específicamente en la década de los sesenta del siglo XX, responden no solo al sentir particular de quien las crea, sino a un sentir general frente a la vida política y social.

Existe en Borges la necesidad de generar en los espectadores una conciencia crítica frente a la obra, por eso nos ofrece una visión particular y subjetiva de lo que son los problemas sociales en Venezuela, a través de una tendencia que exalta y apoya su visión por medio del gesto expresionista y el color pastoso que es la ofrecida por la Nueva Figuración. Él busca poner en evidencia la realidad social y la idiosincrasia del venezolano, mediante un discurso didáctico. Marchán Fiz (2012) asegura que para la Nueva Figuración “El resultado es un cuadro que plantea preguntas y al que, a la inversa, se le pueden plantear preguntas, un signo interrogativo en el sentido literal del término” (p.25). Son las situaciones planteadas en la obra, quienes generarán inquietudes en el espectador y este a su vez, podrá preguntar sobre situaciones concretas que lo tocan directamente.

Es por ello que usaremos la sociología como método de análisis, ya que esta disciplina parte de la idea que las manifestaciones artísticas constituyen un proceso ininterrumpido, en el cual la realidad

política y social ha sido traducida en obra material, en el caso de Borges sus pinturas han convertido un malestar propio en uno colectivo, dejando su visión de un momento histórico particular y dotando al arte de un carácter testimonial.

La muerte como constante

Es importante mencionar que a Borges siempre le interesaron tanto los problemas sociales como la historia, por eso, en conversaciones con Ramos (2007), confiesa que sus obras se crean a partir de su experiencia de vida y “No solo a partir de las relaciones formales, sino a partir de la vida misma, del enfrentamiento de uno con la realidad. Pero al mismo tiempo, es la prefiguración de esa realidad”. (p. 82). Al estudiar a Borges desde la sociología, constatamos como su cotidianidad y su entorno están presente en sus obras, las cuales no solo tiene la capacidad de hablar del pasado, sino de poder ver a futuro, en cierta forma es una búsqueda por captar lo inmediato, para predecir el devenir. Por lo tanto, la intención de este artista es ofrecer una lección de historia a través de personajes que ha puesto en escena de una manera totalmente teatral en concomitancias con la muerte como aspecto intrínseco de la vida para que ellos expongan la visión del país que Jacobo tenía.

Borges relata además que su relación con la muerte comenzó muy temprano, pues desde el umbral de su casa veía pasar las carrozas fúnebres rumbo al Cementerio General del Sur, la cercanía con el cementerio le hizo pensar por mucho tiempo que vivía entre los muertos, de allí esa recurrencia en sus obras por la muerte, mostrándola a través de la sátira, el humor e incluso desde el temor.

Tratando de anticipar su propia muerte en manos de la violencia, decide incluirse en la escena de “El humilde ciudadano” de 1964 (imagen 1), al colocar una lápida que reza: “Aquí yace Jacobo Borges humilde venezolano”. Esta obra pone de manifiesto la violencia a través no solo del personaje que apunta al espectador con un arma, sino mediante el uso de la fragmentación que recrea el efecto del estallido del arma, generando así la posibilidad de que el público que observa esta obra de gran formato, se plantee la interrogante: ¿y si fuera yo ese humilde ciudadano a quien la violencia le arrebató la vida al encontrarse con ella cara a cara?

En determinados momentos, los seres humanos pensamos en la muerte, pues, a fin de cuentas, vendrá a vernos tarde o temprano y su visita podría ser rápida, dulce, piadosa, o cruel, violenta y despiadada. Esas preguntas probablemente se las hace el ciudadano común en esas ciudades tercermundistas infestadas de peligros, los cuales aparecen cuando menos se lo esperan y la única protección con la que cuentan es su fe, por eso se presignan al salir de su casa, pues se saben vulnerables ante las situaciones de violencia tan cercanas, las cuales Borges, como exintegrante del grupo del “Techo de la Ballena”, siente la necesidad de denunciar en su pintura. La muerte con la que los ciudadanos se han acostumbrado a convivir, a quien le pasan de lado, quien los perdona unas veces, o los toca de cerca otras, bien lo dice Paz (1998), “Muerte de cristiano o muerte de perro son maneras de morir que reflejan maneras de vivir”. (p. 21) refiriéndose a las diferentes maneras en que se encuentra a la muerte en las sociedades contemporáneas.

**Imagen 1.**

Humilde Ciudadano (1964).

200 x 280 cm.

Óleo sobre tela.

Colección Museo de Arte Contemporáneo de Caracas.

Colección Museo de Arte Contemporáneo de Caracas.

Se dice que la intención de Borges al plasmar la muerte es totalmente crítica, satírica, sarcástica, mostrándonos en muchos casos imágenes donde representa una muerte desfigurada, descarnada, burlona; que se acerca más a lo monstruoso que a cualquier símbolo de redención del cual tengamos conocimiento. Por ello, Linda D' Ambrosio (1992), opina que: “Esos esqueletos que ejecutan acciones como si estuvieran dotados de una vida de la que en realidad carecen, pueden aludir a una forma de vivir sin vivir, sin sentir transcurrir el tiempo” (p. 142). Es la idea que quiere mostrar Borges del país en la década de los sesenta, donde las personas en su día a día,

viven con esperanza y resignación como una constante, y tal como asegura Araujo (2013), este pueblo venezolano es “paciente hasta extremos imponderables” (p. 112), resignado, marginado, resiliente, tristemente el gran olvidado en las políticas sociales.

A través de su obra de los años sesenta, Borges retrata esas situaciones con las que el ciudadano común se ha acostumbrado a convivir, situaciones de violencia, de abandono, de orfandad, donde se vulneran sus derechos y donde se convierte en víctima del sistema, sus obras pertenecen a un contexto social particular y están determinadas históricamente. Decide utilizar el estereotipo como elemento generador de conciencia, es un llamado de atención que se materializa a través de la

figura de personajes comunes, pues busca crear una referencia en la memoria que permita revisar las cualidades inmorales, inhumanas, del personaje allí pintado, desmitificándolo, haciendo que el espectador juzgue por sí mismo cómo ha sido su papel en el entramado social y cómo sus acciones han influido en la realidad social del país, poniendo al día al ciudadano común con su realidad histórica, donde hasta la muerte se burla de él y sus desdichas.

Un antecedente importante en la obra de Borges en lo referente a la representación de la muerte, lo constituyó el grabador mexicano José Guadalupe Posada (1852-1913), para quien la muerte fue su compañera inseparable, pues conocía la historia de México y logró establecer la ruptura entre “la muerte insulsa y la muerte glorificada” (Villarreal, 2012, p. 38). Posada en cierta forma a través de sus grabados y de los corridos que reproducía como hojas sueltas, se encargó de educar al pueblo analfabeta, en cuanto a la tradición y cultura de la muerte, una vez que la República se había consolidado, Villarreal (2012) afirma que:

La herencia que el grabador mexicano José Guadalupe Posada (1852-1913) recibió fue la ironía de la danza macabra que se burlaba de los que alardeaban de su posición, riqueza, poder y elegancia. En la danza macabra aparecían cabellos unidos al cráneo, y por eso trascendió la idea de que era femenina, pues originalmente se dirigían a ella como el muerto (pp. 36-37).

Con sus calaveras, Posada hacía crítica social de los personajes públicos y de los que figuraban en el mundo de la política, que es precisamente lo que hace Borges al retratar a la muerte y representar como calaveras a una serie de personajes que forman parte de la vida pública de los años sesenta. Los emplea para hacer sátira de la sociedad, utilizando el sarcasmo y la caricaturización, para ridiculizar situaciones cotidianas, sin embargo, la caricaturización que realiza Borges es muy diferente a la de Posada, pertenece según Eco (2007) a la caricatura moderna, la cual:

... nace como instrumento polémico frente a una persona real o a lo sumo frente a una categoría social reconocible, y exagera un aspecto del cuerpo (por lo general, el rostro) para burlarse o denunciar un defecto moral a través de un defecto físico (p. 152).

Cuando Borges realiza una caricatura, su finalidad es afear las facciones del personaje a quien alude, acentuando los rasgos más sobresalientes del personaje para llegar a deformarlos. Por eso la caricatura en Borges no busca embellecer, más bien desmejorar, para lograr exaltar cualidades físicas o morales inferiores de un individuo fácilmente reconocibles, como es el caso de cada uno de los estereotipos representados en toda su obra de este período, integrado por preladados, prostitutas, militares y extranjeros entre otros.

"Todos a la fiesta" y la Venezuela del siglo XX

En la década de los sesenta en Venezuela, cuando los movimientos

abstractos como el cinetismo y el abstraccionismo geométrico, se habían institucionalizado, se materializa una nueva valoración de la figuración que tiene como punto de partida los movimientos de posguerra, quienes hacen énfasis en el drama humano de las sociedades contemporáneas.

A juicio de Erminy citado por Calzadilla (1967):

En el año 1957 se viene formando un conjunto de pintores figurativos de visión abierta a los avances del arte universal. Entre ellos un cierto núcleo de vanguardia se plantea preocupaciones de orden social dentro de búsquedas que tienden a explorar

el poder activo de la comunicabilidad expresiva (p. 108).

Se academiza un nuevo modo de representar la realidad, que hace énfasis en la materia como mecanismo de exploración estética de la sociedad, retomando la figuración para mostrar al individuo y su desencanto ante la posmodernidad, usando la fuerza instintiva en la creación, el gesto violento ante el soporte, la materia pastosa para generar texturas, la ironía y el sarcasmo en la representación de los personajes caricaturizados y deformados, exhibiendo su fealdad; generando así, un arte de marcado compromiso social, tal como lo veremos en la obra de 1963, "Todos a la fiesta "(imagen 2)



Imagen 2

"Todos a la fiesta "(1963).

160 x 250 cm.

Óleo sobre tela,

Colección Galería de Arte Nacional, Caracas.

En esta obra de gran formato, aparecen en primer plano dos personajes siniestros, dos terroríficos rostros de miradas vacuas, que aluden a la descomposición social, a la vanidad, a la frivolidad, y a valores que están presentes no solo en la sociedad venezolana y sino en cualquier sociedad contemporánea, lo que hace de esta, una pintura con un carácter totalmente universal. En torno a esta obra, Ashton (1982) comenta que:

Con gran rapidez Borges gana confianza en sí mismo y en 1962 pinta el enorme retrato de dos figuras grotescas titulado **"Todos a la fiesta"** (sic). Aquí con brochazos febriles, entrecortados, Borges nos ofrece dos máscaras en una yuxtaposición atrevida y monumental (p. 49).

Borges no repara en cánones o proporciones, existe una prioridad en él y es hacer crítica hacia la sociedad y sus tendencias extranjerizantes, que, con modas y modelos prestados, cada día contaminan más lo propio, es por ello que no solo refleja la muerte del individuo como tal, pone en evidencia la muerte de sus valores, la muerte de su cultura, la muerte de su identidad. Estos comportamientos son propios de las sociedades contemporáneas, donde la gente exhibe y vende una imagen que muchas veces es falsa.

Vargas Llosa (2012) asegura que estamos actualmente viviendo en la "Sociedad del espectáculo", donde el primer lugar en la escala de valores de mucha gente, lo ocupa el entretenimiento, lo cual no puede criticarse del todo:

Pero convertir esa natural propensión a pasarlo bien en un valor supremo tiene consecuencias inesperadas: la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el campo de la información, que prolifere el periodismo irresponsable de la chismografía y el escándalo (p. 12).

Esta conducta que celebra la diversión, el esparcimiento, e incluso la irresponsabilidad, como valores superiores, surge principalmente por la hostilidad de las grandes ciudades y sus rutinarios deberes, donde las obligaciones laborales y familiares, terminan por agobiar al individuo promedio, deprimiéndolo y desgastándolo, si no tiene la oportunidad de liberarse de esa opresión a través de la fiesta.

Es así como "Todos a la fiesta" representa ese espíritu alegre y libertino de la sociedad venezolana, una sociedad frívola donde sus mujeres invierten en belleza, placer, vicios, donde las cirugías estéticas y cualquier procedimiento que pueda enmascarar los años es bienvenido, dejando de lado la educación, la espiritualidad e incluso la moral. La prioridad en muchos casos es la celebración, por eso en esta obra la imagen no certifica la realidad, en este caso la muerte es quien celebra, pues cuando morimos nos entregamos, dejamos de ser quienes éramos y pasamos a ser otros definidos por la muerte, pues en la muerte nada importa, el ser vivo pierde esa categoría y pasa a ser el difunto, quien permanecerá vivo solo en el recuerdo de quienes lo sobreviven, pues

su cuerpo se convertirá en cenizas.

Según Sánchez Vázquez (1993) “Los seres vivos, asimismo, cuando su vitalidad se halla mermada por la enfermedad o anulada por la muerte, tienden a suscitar la experiencia de lo feo, incluso cuando con anterioridad a esa merma o anulación provocaban la experiencia estética opuesta” (p. 186). Ese encuentro con lo feo, proporcionado por la falta de vitalidad de la carne marchita, nos la presenta Borges a través del primer plano de ese personaje femenino tratando de mostrar el mundo tan falso en el que vive el ser humano contemporáneo, pleno de superficialidad.



Evidentemente la intención del pintor es romper con el canon de belleza estandarizado, planteando una fealdad que no es natural sino creada para generar la reacción del espectador, pues es la belleza moral la que se cuestiona en "Todos a la fiesta". Aquí los personajes femeninos no tienen nada que ver con el estereotipo de belleza venezolana publicitado a través de las mises que tantos certámenes de belleza han ganado en el extranjero, son mujeres deformes, con los dientes manchados y la piel marchita, calaveras que muestran su desolada existencia. Sin embargo, estas calaveras parecieran, a pesar de todas las calamidades personales y sociales, tener buen humor y el humor es un rasgo que define la idiosincrasia del venezolano (Imagen 3).

Imagen 3

Fragmento de "Todos a la fiesta" (1963).

160 x 250 cm.

Óleo sobre tela,

Colección Galería de Arte Nacional, Caracas.

Las calaveras pudieran entrar en la categoría de lo siniestro planteada por Trías (1982), ya que son formas humanas sin vida, pero que por alguna razón están animadas y es esa ambivalencia entre la vida y la muerte, quien produce en nosotros sentimientos encontrados dada "... esa promiscuidad entre lo orgánico y lo inorgánico, entre lo humano y lo inhumano" (p. 49). Son imágenes creadas por el vínculo que surge entre lo siniestro y lo fantástico, que despierta sentimientos de temor, como cuando algo que nos aterra se hace realidad.

En esta pintura, Borges evidencia el cambio en el estado físico, subrayando la muerte, para cuestionar la existencia misma de la sociedad y sus instituciones, es por eso que aquí lo monstruoso se maquilla, se ornamenta, se compone y se oculta tras la risa, tras el ornato, certificando el refrán popular que reza que "no hay mujer fea, sino mal arreglada", es decir, no importa lo que es, importa lo que parece, por eso hay que restarle esa fealdad a la muerte. En efecto, es la muerte quien da medida de la vida, ya que su cercanía nos permite evaluar nuestros pasos al mirar al pasado, al ver que el futuro es cada vez más breve, es así que la búsqueda principal de Borges, es despertar esa conciencia crítica del espectador, a través de un tema tan cotidiano, tan conocido y tan rechazado como la muerte.

Con la muerte, este autor grita su descontento social, denuncia lo banal en que suele convertirse la vida de tantos seres frente a la contundencia de la muerte, ya que se sienten vivos al divertirse, al disfrutar, al consumir cualquier cosa que los ayude a sobrellevar su desolada existencia. Pero en su obra la muerte es

una caricatura y es la metáfora del sistema de valores deformados, corruptos, descarnados, es una sátira de los defectos de la sociedad, representando lo universal a través de lo particular.

La muerte es un espejo que refleja las falsas gesticulaciones de la vida. Toda esa abigarrada confusión de actos, omisiones, arrepentimientos y tentativas –obras y sobras- que es cada vida, encuentra en la muerte, ya que no sentido o explicación, fin (Paz, 1998, p. 22).

Por lo tanto, la muerte redime, se lleva todo lo superfluo y deja lo fundamental, la muerte nos iguala a todos pues ella no discrimina; además la muerte nos da dimensión de la brevedad del tiempo en este mundo, nos hace deliberar sobre cuáles son las cuestiones importantes y qué nos vamos a llevar en el viaje al más allá, pues tal como vinimos al mundo nos vamos, con las manos vacías, solo nos llevamos lo vivido traducido en experiencias, por eso, el mensaje de la muerte en esta obra es que hay que ser feliz, hay que andar contento y hay que disfrutar de la vida y de la fiesta tal como lo hacen estos dos personajes quienes nos invitan a esa fiesta de ultratumba.

Si hablamos de la fiesta, como alude el título de esta pintura, debemos remitirnos a Octavio Paz (1998) para quien la fiesta es desenfreno, ya que "La sociedad comulga consigo misma en la Fiesta. Todos sus miembros vuelven a la confusión y libertad originales. La estructura social se deshace y se

crean nuevas formas de relación, reglas inesperadas, jerarquías caprichosas” (p. 20). En la fiesta no hay juicios, las reglas se pueden romper, hay diversión y así lo indebido puede ser permitido.

Es importante destacar la ironía presente en esta pintura, donde la fiesta es celebración, es comunión; a través de la fiesta, el ser humano se libera de ataduras y deja su espíritu libre, pero aquí no vemos seres humanos sino calaveras que celebran, calaveras con un cabello voluminoso, tocados lujosos, joyas extravagantes; calaveras que muestran sus dientes y sus rostros desfigurados por la descomposición de la carne, pero felices, pues tienen toda la eternidad para celebrar.

Borges utiliza la fiesta y todos sus excesos como argumentación para exaltar su molestia contra la sociedad venezolana, para quien la fiesta y la celebración son fundamentales, pues la fiesta y todo lo que ella significa, se convierte en un elemento catártico que le permite al ciudadano común sobrellevar su día a día con la esperanza

puesta en la celebración del fin de semana, donde podrá ahogar sus penas en alcohol, el baile y el disfrute del momento. Ashton (1982), ratifica que a partir de 1962 hay una serie de elementos formales recurrentes en la obra del pintor y al referir sus palabras, este expresa:

Comienzan a aparecer en mi obra flores y jarrones y la risa. La risa en rictus y el rictus en la muerte y la muerte en el canto y el canto en el alarido”. Borges había dejado atrás lo que una vez llamó “el problema tropical (p. 49).

La muerte se convierte en una constante, es la presencia visible e invisible en sus cuadros, a pesar de que vemos personajes estereotipados retratados con atributos que nos hablan de la posición económica y social de cada uno de ellos, así como de su poder o status social, la muerte los hace ver a todos parecidos, con la misma mueca grotesca, con la misma absurda felicidad (imagen 4).



Imagen 4.

Detalle de La coronación de Napoleón.

1963. 123 x 204 cm.

Tinta y acrílico sobre papel.

Colección Dr. José Vicente Rangel, Caracas.

En esta obra vemos como para Borges la calidad matérica es fundamental, con ella puede destacar los rasgos putrefactos en los rostros de estos personajes, sirviéndose de los postulados informalistas, esta tendencia propone no solo la destrucción de la imagen y de la forma, se basa además en la libertad de acción, valorando la primacía del gesto espontáneo e incorporando a la pintura una calidad táctil muy rica, que se apoya en una paleta que alude a lo óseo, a la muerte, donde los tonos neutros predominan en la composición, vinculando expresividad, gestualidad y emoción al crear, rompiendo con la rigurosidad del Abstraccionismo Geométrico que valoraba la importancia de construir obras basadas en la precisión matemática y la rigurosidad técnica a la hora de plasmar los grandes planos de colores puros, convirtiéndose esta tendencia, en una de las más aceptadas en el país.

Es por ello que en esta década los integrantes de El Techo de la Ballena –un grupo subversivo de vanguardia en el que militaron pintores, poetas y críticos de arte, activo entre 1961 y 1969- entre los cuales se encontraba Borges, aseguran en su segundo manifiesto (1963) transcrito por Calzadilla (2008) que: “De allí que no funcionen imposiciones de ningún género y no es por azar que la violencia estalle en el terreno social como en el artístico para responder a una vieja violencia enmascarada por las instituciones y leyes solo benéficas para el grupo que las elaboró” (p.17).

Para estos artífices, el arte es un claro ejercicio de libertad capaz de transformar la sociedad decadente de este momento, en un ideal social utópico; ellos, los integrantes de “El Techo”, incluido Borges, creen en el poder de la imagen, capaz de transmitir

la intención personal de cada artista por mejorar el mundo, una visión no solo muy idealista del arte, sino con un compromiso social.

II. Cierre

Al revisar la producción material de Jacobo Borges durante la década de los sesenta, vemos un producto que va en consonancia con el trabajo de los artistas contemporáneos a él como Regulo Pérez, Luis Guevara Moreno o Manuel Espinoza, quienes estaban plasmando un malestar colectivo frente a la situación política y social que se vivía en la región. Borges estaba cansado de ver un país donde la pobreza y la inseguridad eran características de las principales ciudades venezolanas y donde el ciudadano quien probablemente era corresponsable, en vez de asumir un rol protagónico evadía a través de la fiesta.

La realidad de los sesenta es una realidad caótica, así lo muestra en su pintura "Todos a la fiesta", donde a través de las calaveras busca hacer crítica social al colocar a dos personajes siniestros como protagonistas de la historia, en vez de mostrar mujeres hermosas y exuberantes, expone seres espectrales espejo de la degradación social. Borges tiene fe en el venezolano, fe en sus capacidades, en su creatividad, en su entusiasmo y en su alegría, sin embargo, ese entusiasmo y esa alegría muchas veces lo hacen dejar de lado sus responsabilidades, por eso siente que el deber del arte, es educar.

Este autor sabe la importancia de la imagen en la contemporaneidad, piensa que el espectador al encontrarse de frente a sus grandes formatos, puede cuestionarse su rol en la sociedad y a prender a través

del sarcasmo y la ironía pues ellos forman parte de nuestra idiosincrasia. Al final de cuentas, sabe que la historia de una nación la constituyen las historias de sus individuos y esas son las historias que quiere contar en sus pinturas, las historias del venezolano común, temeroso a perder la vida por una bala perdida, ansioso por celebrar cualquier acontecimiento y que vive con la esperanza de que todo va a cambiar, que todo va a mejorar y que podrá dejar atrás las carencias y celebrar con abundancia.

Sin embargo, a pesar de querer aleccionar al venezolano con sus obras de este período, está consciente que al venezolano común la historia no le interesa, le importa tratar de resolver la inmediatez, más que el pasado le importa el presente, por eso los personajes de "Todos a la fiesta" viven el momento sin reparar el mañana, pues para qué preocuparse, cuando llegue el momento habrá que ocuparse, así que, por el momento, ¡vamos todos a la fiesta!

Referencias:

- Araujo, O. (2013). *Venezuela violenta*. Banco Central de Venezuela.
- Ashton, D. (1982). *Jacobo Borges*. Ernesto Armitano Editor.
- Calzadilla, J. (2008). *El Techo de la Ballena 1961: Antología 1969*. Monte Ávila.
- D'Ambrosio, L. (1992). Las constantes de Jacobo Borges. En *Jacobo Borges, Treinta años de Creación. Catálogo de la Exposición de Pintura y Dibujo de Jacobo Borges* (pp. 5-7). Sala de Arte de SIDOR.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Lumen.
- Erminy, P. (1967). La pintura en Venezuela: Las nuevas corrientes. En J. Calzadilla (Comp.), *El Arte en Venezuela* (p. 108). Ediciones del Círculo Musical.
- Esteva-Grillet, R. (2017). *País en vilo*. Abediciones.
- Marchán Fiz, S. (2012). *Del arte objetual al arte del concepto*. Akal.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, M. E. (2007). *Diálogos con el arte: Entrevistas 1976-2007*. Equinoccio.
- Sánchez Vázquez, A. (1993). *Invitación a la estética*. Grijalbo.
- Trías, E. (1982). *Lo bello y lo siniestro*. Seix Barral.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Alfaguara.
- Villarreal, A. (2012). *La representación de la muerte en la literatura mexicana: Formas de su imaginario* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital.

Índice de imágenes:

Imagen 1. Humilde Ciudadano. 1964, 200 x 280 cm. Óleo sobre tela. Colección Museo de Arte Contemporáneo de Caracas. Tomado de:

http://vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Borges,_Jacobo?TheOrder=1

Imagen 2 y 3. "Todos a la fiesta" 1963, 160 x 250 cm. Óleo sobre tela, colección Galería de Arte Nacional, Caracas.

Tomado de:

http://vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Borges,_Jacobo?TheOrder=1

Imagen 4. Detalle de La coronación de Napoleón. 1963. 123 x 204 cm. Tinta y acrílico sobre papel. Colección Dr. José Vicente Rangel, Caracas.

Tomado de:

http://vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Borges,_Jacobo?TheOrder=1

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2025, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2025.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

Reseña

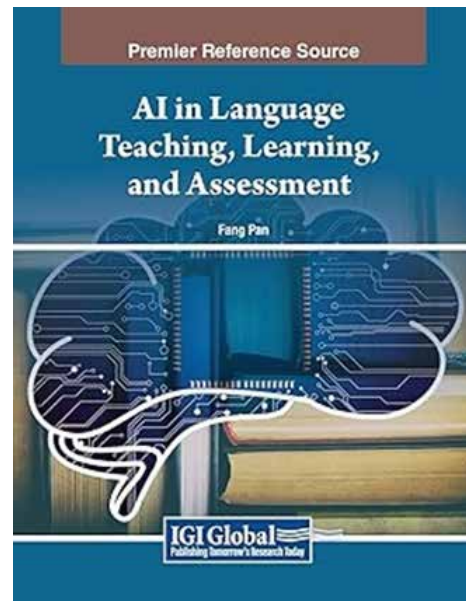
AI in Language Teaching, Learning, and Assessment.

Editado por Fang Pan, 2024, 384 páginas
ISBN 979-8369344743.

Al comenzar a leer "AI in Language Teaching, Learning, and Assessment", editado por Fang Pan y publicado en 2024 por IGI Global, fue imposible para mí detenerme, ya que me desempeño en el campo de la enseñanza de idiomas que hoy día está cada vez más vinculada con el manejo de la tecnología educativa y estoy adentrándome en la investigación sobre las repercusiones de la inteligencia artificial (IA) en los entornos de aprendizaje de idiomas, experimentando con la práctica en la incorporación de herramientas de IA en mis métodos de enseñanza. Este contexto me da la posibilidad de realizar una evaluación crítica del texto, que presenta una exploración ambiciosa del impacto transformador de la IA en la educación de idiomas. El libro proporciona una revisión exhaustiva sobre la introducción de la IA en la educación, el aprendizaje y la evaluación, un tema de creciente importancia en el ámbito de la lingüística aplicada.

Uno de los aspectos que resaltan en esta obra es la amplitud temática. El libro abarca una variedad de temas, desde los usos potenciales de herramientas de IA generativas como ChatGPT hasta las consideraciones éticas de las evaluaciones basadas en IA en el aprendizaje de una segunda lengua. Aun cuando la temática es amplia, se presenta de forma muy accesible, evitando la jerga técnica excesiva y asegurando que incluso los lectores sin una sólida formación en IA puedan comprender los conceptos clave.

Una característica importante es que los capítulos están dirigidos tanto a educadores como a investigadores, combinando marcos teóricos sólidos con conocimientos prácticos que los docentes pueden implementar en sus aulas. Como se menciona en el Capítulo 1, "Las herramientas de IA generativa pueden mejorar significativamente la participación de los estudiantes, creando entornos de aprendizaje más interactivos e inmersivos" (p. 12), demostrando de esta manera que estas tecnologías facilitan las interacciones en lenguaje



natural. Es importante destacar el enfoque crítico del libro hacia la IA, lo que nos aleja de utopías de perfección o panaceas, pero de igual forma se advierte de no caer en proyecciones fatalistas. En su lugar, descompone meticulosamente tanto los beneficios como los retos que la IA presenta en la educación de idiomas.

Una de las discusiones más interesantes del libro se refiere al uso de la IA en la evaluación. En una era en la que las pruebas estandarizadas a menudo no logran capturar el progreso lingüístico de los estudiantes de manera dinámica, el potencial de la IA para proporcionar evaluaciones más matizadas y adaptativas es prometedor. El libro examina críticamente el uso de la IA en el diseño de evaluaciones lingüísticas, mostrando cómo los sistemas de IA pueden ayudar a crear entornos de prueba más receptivos, pero al mismo tiempo, el libro no elude los riesgos asociados con la evaluación de IA, como el refuerzo de sesgos sistémicos en las pruebas de idiomas.

El texto ofrece los conocimientos basados en diversidad de estudios realizados en diferentes partes del mundo, así como también se refiere a los diferentes usos del ChatGPT en aplicaciones variadas, debido a las diferentes herramientas que ofrece, las cuales pueden abarcar aspectos como manejo del tiempo, memorización, comunicación interpersonal, pensamiento creativo, actividades con el uso de IA, todo esto presentado a través de tablas de fácil consulta y comprensión.

La sección sobre materiales de enseñanza mejorados con IA es igualmente convincente. Varios capítulos exploran cómo se puede aprovechar la IA para

crear experiencias de aprendizaje más adaptativas y personalizadas, particularmente en la adquisición de una segunda lengua (SLA). Por ejemplo, un capítulo analiza el uso de IA para generar materiales de aprendizaje de idiomas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y andamiaje en tiempo real.

Así mismo como expone todas estas bondades, también hace referencia a las preocupaciones y directrices sobre el uso de la IA en la academia, señalando esta a veces como un arma de doble filo, como la llama la Universidad China de Hong Kong, que indica que "debemos usarla, pero no abusar de ella, usarla como herramienta de investigación, pero no como herramienta para hacer trampa".

También por estas mismas razones se expone que la Universidad de Australia sugiere el uso limitado de la IA y permite su uso en investigación y estudio, pero lo prohíbe en tareas que cuenten para la calificación final, incluyendo sanciones y hasta la reprobación de cursos y la suspensión de la universidad. Todo este control se aplica con el fin de salvar el pensamiento crítico y se enfatiza que "estas herramientas no deben ser utilizadas como un reemplazo del pensamiento crítico y las habilidades de análisis". Las herramientas de IA solo pueden ser utilizadas en una evaluación donde está explícitamente permitido por el coordinador de la unidad".

Esta obra, en su afán por cubrir la mayor cantidad posible de aspectos respecto a la IA y la enseñanza de idiomas, también toca temas como los desafíos de ChatGPT y la precisión cultural, la sobregeneralización, la cual se explica cuando el estudio "Integrating ChatGPT Into a Culture-Focused Flipped Curriculum" muestra que ChatGPT tiende a sobregeneralizar al comparar diferencias culturales y llega a proporcionar traducciones literales del inglés al chino que no tienen sentido en un contexto chino, así como también el mismo estudio revela que ChatGPT puede mostrar inconsistencias en sus respuestas, a veces inventando diferencias culturales que no existen.

Pero una vez más el libro también se refiere a las bondades de la IA cuando cita las habilidades lingüísticas mejoradas con la IA, en cuanto a vocabulario, gramática, diálogos creativos, recursos a los cuales pueden acceder los estudiantes de forma más certera y fluida y hasta corregir sus versiones con el uso del recast o reformulación, lo cual ayuda a mejorar su gramática.

"AI in Language Teaching, Learning, and Assessment" incluso cubre puntos como el enfoque plurilingüe y la conciencia metalingüística, al integrar la traducción y el análisis contrastivo que ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia metalingüística. Los estudiantes notan patrones gramaticales y sintácticos a través de la comparación de textos en diferentes idiomas. También el uso de la IA favorece aspectos como el aprendizaje adaptativo, ya que puede ser usada para crear sistemas de aprendizaje que se adapten a las necesidades de cada alumno, incluyendo la retroalimentación personalizada.

Finalmente, el libro no deja de recordar la conciencia social cuando explica que la integración de la tecnología a la educación lingüística puede mejorarla, siempre y cuando promueva el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos globales, y recuerda la responsabilidad de quienes conducen el proceso cuando enfatiza en el Capítulo 12: "Los maestros deben mantener un papel activo en guiar a los estudiantes para que usen la IA de manera responsable, asegurando que estas herramientas complementen en lugar de reemplazar su pensamiento crítico y su creatividad" (p. 233).

En general, AI in Language Teaching, Learning, and Assessment, editado por Fang Pan, es una contribución oportuna y necesaria al campo de la lingüística aplicada; es un recurso indispensable para cualquiera que invierta en el futuro de la educación de idiomas. Logra un equilibrio admirable entre optimismo y cautela, ofreciendo tanto una visión del potencial de la IA como una crítica reflexiva de sus desafíos. El libro profundiza cuidadosamente en el potencial positivo de la IA, ilustrando cómo puede mejorar la participación de los estudiantes, apoyar el aprendizaje diferenciado y crear herramientas de evaluación adaptativas. No solo presenta investigaciones de vanguardia, sino que también proporciona perspectivas prácticas para los educadores que lidian con las complejidades de integrar la IA en sus prácticas pedagógicas. El enfoque equilibrado del libro, que reconoce tanto las promesas como las dificultades de la IA, lo convierte en un recurso esencial para educadores, investigadores y tecnólogos por igual.

Dr. Orlando A. Quintero Suescun.

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida
"Kléber Ramírez"

Mérida, Venezuela

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

El corazón de la enseñanza: la pedagogía sensible en el aprendizaje.

Acosta R., Sosymari. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 11-17.

**Enseñanza del inglés a través del aprendizaje-servicio (ApS):
una metodología transformadora desde el aprender haciendo.**

Hernández J., Iraida. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 19-27.

**From policy to practice: addressing language ideologies in the education of
Latinx multilingual learners.**

Becerra T., Mizael. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 29-44.

AI and the future of writing: a modern-language professional's perspective.

Infante B., Estefany. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 45-55.

**La sociedad venezolana de años los sesenta en la obra
"Todos a la fiesta" de Jacobo Borges.**

Moreno R., Rosa del Valle. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 57-69.

Reseña

AI in Language Teaching, Learning, and Assessment.

Quintero S., Orlando A. Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 73-74.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Acosta R., Sosymari.

El corazón de la enseñanza: la pedagogía sensible en el aprendizaje.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 11-17.

Hernández J., Iraida.

Enseñanza del inglés a través del aprendizaje-servicio (ApS): una metodología transformadora desde el aprender haciendo.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 19-27.

Becerra T., Mizael.

From policy to practice: addressing language ideologies in the education of Latinx multilingual learners.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 29-44.

Infante B., Estefany.

AI and the future of writing: a modern-language professional's perspective.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 45-55.

Moreno R., Rosa del Valle.

La sociedad venezolana de años los sesenta en la obra "Todos a la fiesta" de Jacobo Borges.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 57-69.

Quintero S., Orlando A.

Reseña
AI in Language Teaching, Learning, and Assessment.
Número 24 Especial, 2024-2025, pp. 73-74.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN *ENTRE LENGUAS* DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés o italiano.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados en formato digital al Prof. Anderzon Medina Roa, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelenguas@ula.ve o anderzon@ula.ve
3. Los artículos serán sometidos a un proceso de evaluación externo por el sistema doble ciego y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. Los manuscritos con un parecer negativo serán enviados a un tercer revisor, cuyo fallo será definitivo. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por el Editor-jefe. En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en un archivo digital en el programa Microsoft Office Word, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinticinco (25) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, enviar a los correos electrónicos señalados un archivo incluyendo las tablas y los gráficos, así como un documento adicional en el que señalarán:
 - a) Título de la propuesta de artículo;
 - b) Nombre de los (las) autores(as) y coautores(as), si los hubiere;
 - c) Nombre de la institución en la que laboran;
 - d) Título o grado académico;
 - e) Cargo desempeñado;
 - f) Números de teléfono de oficina;
 - g) Dirección electrónica y
 - h) Código ORCID.

Esta información no deberá aparecer en el archivo principal pues este será utilizado para el arbitraje.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben exceder las 250 palabras y por lo tanto no ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.
7. Las referencias irán al final del artículo y solo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su edición más reciente. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:
Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.
8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.
10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url>". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación solo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:
Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perifrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>
11. Las especificaciones de citas dentro del texto se indicaran de la siguiente manera: (Pérez, 2015). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Pérez, 2015, p. 76), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Pérez, 2015, pp. 76-77).
12. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):
El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)...
También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

13. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
14. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
15. El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: La formación de docentes de inglés. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 4. Resultados, 5. Conclusiones y recomendaciones. Referencias. Los anexos o apéndices deben aparecer luego de las referencias.
16. Se deberá indicar, en una nota aclaratoria, si la publicación es el resultado parcial o total de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA), incluyendo el código del proyecto. Esta aclaratoria será insertada al final del artículo.
17. En caso de que los árbitros consideren publicable una propuesta de artículo con recomendaciones de correcciones, tanto de contenido como de forma, los (las) autores(as) se comprometen a hacerlas en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Luego, deben enviar una copia electrónica del artículo con las correcciones incorporadas a la dirección o correos electrónicos mencionados en la Revista.
18. Los (las) autores(as) de artículos que hayan sido aceptados para su publicación en la Revista deberán manifestar, en una comunicación adicional, su autorización o consentimiento para que sus trabajos sean publicados y visibles en el formato digital de la Revista. El Consejo de Redacción facilitará un modelo para esta autorización.
19. El Consejo de Redacción, junto con la Editor-Jefe de la Revista, se reservan la facultad de introducir las modificaciones que consideren pertinentes en cuanto a los aspectos formales. Asimismo, no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos aceptados para su publicación.
20. Los (las) autores(as) serán notificados una vez se publique el volumen de la Revista en la cual se encuentre publicado su artículo.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

ARTICLES SUBMITTED TO *ENTRE LENGUAS* MUST COMPLY WITH THE FOLLOWING REQUIREMENTS:

1. Articles should be about topics related to educational sciences in general and to the teaching-learning processes of modern languages in particular. In addition to teaching and learning, articles may also address topics in the fields of applied linguistics, social and cultural studies, literary criticism, general linguistics, discourse analysis, translations, and intercultural communication. Articles can be written in Spanish, English, French or Italian.
2. A letter must accompany submissions where the author(s) ask for consideration of their article proposal by the Editorial Board of and by the evaluators appointed by it. They also must confirm that their proposal has not previously been published, either whole or partially by any other means, and has not been submitted to other national or foreign journals at the same time. Proposals should be sent via email to Prof. Anderzon Medina Roa to: entrelenguas@ula.ve or anderzon@ula.ve
3. Two (2) independent professionals in the field will anonymously review all articles submitted for publication, taking into account their originality and scientific value. The Director-Editor will transmit reviewer's decisions, suggestions and recommendations to authors.
4. Authors should present their submission electronically using the computer word processing program Microsoft Office Word, paper size US letter, double spacing and font Arial, size 12, with 3 cm margins on left and bottom sides and 2 cm margins on top and right sides. The proposals should have an extension from a minimum of ten (10) to a maximum of twenty-five (25) pages.
5. Authors should send the article they are submitting, including tables and graphs. In a separate document authors should send the following information:
 - a) Title of the article;
 - b) Full names of author(s);
 - c) Name of the institution to which they belong;
 - d) Title/Academic degree;
 - e) Post/Position held in institution;
 - f) Phone numbers;
 - g) e-mail addresses and
 - h) ORCID number.

This information should not appear in the main file since the reviewers will use it for blind evaluation.

6. All submissions must include an abstract in Spanish and another in the language the article has been written in, including its title. In case the article is written in Spanish, there should be an abstract in English as well. Both abstracts should not be longer than one page (US Letter size). It must also include a minimum of five to a maximum of seven key words as descriptors.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

7. The reference list must be included at the end of the article in alphabetical and chronological order with only those sources cited in the article. For reference style guidelines follow the Publication Manual of the American Psychological Association, last edition. References must include author, year of publication (in parenthesis), title of the work (in italics) followed by publication information (city and publisher) in references to books. Example:

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.

8. For edited books, the reference must be specified as in the following example:

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.

9. For journal articles, the reference must be specified as follows:

Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.

10. Regarding electronic references, many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent <url> link" for your article and cite it as "Retrieved from <url>". To reference electronic articles without a DOI or persistent link; give the <url> for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as articles "in press" or preprints. For example:

Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>

11. The citation of sources within the text should be specified as follows: (Pérez, 2015). When quotation marks are used, page number must be added: (Pérez, 2015, p. 76) or (Pérez, 2015, p. 76-77) if more than one page.

12. Secondary citations. Sometimes, it is considered necessary to expose the idea of an author, reviewed in another work different from the original on which it was published. For example, an idea from Watson (1940) read in a publication of Lazarus (1982):

The classical conditioning has many practical applications (Watson, 1940, cited in Lazarus, 1982)...

You can also do it this way: Watson (cited in Lazarus, 1982) argues the versatility of applications of classical conditioning. In the references, you only add the entry corresponding to the original source consulted.

13. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

14. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
15. The title of the article should be in lower case, excepting the first letter of the first word, e.g. Moving toward legitimate peripheral participation. Subtitles in the text must also follow this format, e.g. 1. Introduction, 2. Theoretical framework, 3. Methodology, 4. Results, 5. Conclusions and recommendations. References. Annexes or Appendixes must come after the Reference list.
16. Authors will indicate, in a note inserted at the end of the article, if this is the partial or whole result of a research financed by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes of the University of Los Andes (CDCHTA-ULA), including the code of the project.
17. In case reviewers consider that an article is prone to be published with some layout and/or content corrections, authors agree to do them in a maximum of fifteen (15) working days delay. This last version should be sent by electronic means to the mail address(es) mentioned in 2.
18. Authors, whose articles have been accepted for publication, should clearly express in writing their consent to have their work published and visible in full text, in physical and/or in digital formats. To this end, the Editorial Board will provide a sample letter.
19. The Editorial Board reserves itself the right to publish any article. Thus, a preliminary assessment is done to determine if the article is part of the thematic areas and whether or not it meets all the requirements specified in the Instructions for Authors. The articles are then sent to two qualified reviewers for a critical review (double-blind system), who assess the article according to the following criteria: relevance, originality, and scientific and academic contribution.
20. Authors will be notified once the article has been published.

Submissions must comply with all the requirements set forth in these instructions.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

- 1) El Consejo de Redacción de **Entre Lenguas** se reserva el derecho de publicar, o no, cualquier propuesta de artículo sometido a su consideración. Para ello, realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo se inscribe en las áreas temáticas y si cumple con los requisitos especificados en las Instrucciones para los Autores. De ser así, las propuestas de artículos se someten a revisión crítica (sistema doble ciego) por parte de los árbitros, quienes son especialistas calificados y evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad y aportes científicos y académicos.
- 2) Los árbitros deben emitir sus recomendaciones en un lapso máximo de veinte (20) días hábiles, a partir de su recepción. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de designar a otro(a) evaluador(a) en caso de no recibir respuesta en el lapso indicado.
- 3) El Consejo de Redacción facilitará un formato de evaluación que se enviará a los árbitros seleccionados junto con la propuesta de artículo, una vez manifiesten su disposición de ser sus evaluadores.
- 4) Una vez que los árbitros envíen sus evaluaciones al Consejo de Redacción en el tiempo indicado, se les hará llegar una constancia de su participación como árbitros de la Revista **Entre Lenguas**.
- 5) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones que considere pertinentes en cuanto a aspectos formales.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA

El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos



CDCHTA
ULA

Objetivos Generales:

El CDCHT, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico y tecnológico para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHT.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 24 Especial, 2024-2025 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL 2025. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve

Normas ISO, Normas COVENIN, Normas Estándar Internacionales Acreditación
Revistas Académicas, Normativa Programa de Publicaciones CDCHTA- ULA (2018).