



Volumen 21, número 2, 2025

Presentación

El presente número de *Plurilinkgua*, correspondiente al volumen 21, número 2, de julio-diciembre de 2025, reúne dos artículos de investigación, un artículo de reflexión y una reseña bibliográfica. Las colaboraciones abordan las relaciones entre lengua, ideología y poder, la toma de decisiones en la enseñanza de lenguas extranjeras, la identidad de quienes aprenden una segunda lengua y las posibilidades de la inteligencia artificial en el trabajo científico. Desde perspectivas distintas, estos textos invitan a examinar las condiciones sociales, educativas y tecnológicas en que se desarrollan las prácticas lingüísticas y la producción del conocimiento.

El primer artículo de investigación, “An Examination of Four Ideological Signs through Critical Decolonial Discourse Analysis: Soviet Language Policy (1905–1926)”, de Emilio Venustiano Carranza Gallardo y Leslie Vela González, examina la política lingüística soviética mediante el concepto de signo ideológico, en diálogo con la glotopolítica y la teoría decolonial. A partir de una investigación documental en distintas lenguas, los autores analizan cuatro signos: igualdad lingüística, lengua nacional, lenguas nativas y emancipación de las colonias. Su estudio destaca el papel de la traducción y de la autodeterminación en las políticas de reconocimiento de la diversidad lingüística, y contrasta estas orientaciones con procesos posteriores de centralización y predominio del ruso. Desde esta lectura histórica, proponen una reflexión sobre los derechos lingüísticos y la construcción de políticas plurilingües en el contexto latinoamericano.

El segundo artículo de investigación, “Improvisar para enseñar: estrategias docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras”, de Jessica Anaeli Verdugo Becerra, explora la relación entre planeación e improvisación desde la perspectiva de la cognición docente. Mediante entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California, la autora identifica cómo ambas dimensiones



Volumen 21, número 2, 2025

intervienen en las decisiones que se toman ante situaciones imprevistas en el aula. Los resultados muestran una percepción ambivalente de la improvisación: puede asociarse con una preparación insuficiente, pero también reconocerse como una competencia sustentada en la experiencia y en los recursos pedagógicos del profesorado. El trabajo propone comprenderla como una práctica situada que complementa la planeación y señala la necesidad de incorporarla explícitamente a la formación docente.

En la sección de artículos de reflexión, José Oswaldo Villa Camarillo presenta “Second Language Learning and Identity: Participation, Recognition, and Power Relations”. A partir de estudios sobre aprendientes en distintos contextos sociales, el autor examina cómo el uso de otra lengua puede ampliar las posibilidades de expresión y pertenencia, pero también dar lugar a experiencias de exclusión. Su discusión cuestiona la idea de que aprender una segunda lengua produzca necesariamente una identidad distinta y subraya la importancia de las condiciones de participación y reconocimiento. Para la enseñanza, esta perspectiva invita a considerar quiénes tienen oportunidades de intervenir, cómo se reciben sus aportaciones y qué experiencias encuentran representación en el aula.

El número cierra con la reseña de *ChatGPT in Scientific Research and Writing: A Beginner's Guide*, de Jie Han, Wei Qiu y Eric Lichtfouse, elaborada por Daniel Alejandro Mireles Pérez. El reseñista presenta las aplicaciones de la herramienta en tareas de lectura, escritura, diseño de estudios y comunicación científica, y examina las exigencias de verificación que acompañan su uso. Su valoración destaca una tensión especialmente relevante para investigadores principiantes: reconocer los errores de una respuesta puede requerir conocimientos que todavía están construyendo. A partir de esta inquietud, la reseña distingue entre aprovechar la asistencia tecnológica y delegar el juicio del investigador, y sostiene la responsabilidad humana por el conocimiento que se produce y difunde.



REVISTA PLURILINKGUA

<https://plurilinkgua.org/>

ISSN: 2007-6975

Volumen 21, número 2, 2025

ÍNDICE

Artículos

- An Examination of Four Ideological Signs through Critical Decolonial Discourse Analysis: Soviet Language Policy (1905-1926) 4
Emilio Venustiano Carranza Gallardo
Leslie Vela González
- Improvisar para enseñar: estrategias docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras 26
Jessica Anaëli Verdugo Becerra

Artículos de reflexión

- Second Language Learning and Identity: Participation, Recognition, and Power Relations 46
José Oswaldo Villa Camarillo

Reseña bibliográfica 54

- Chat GPT in Scientific Research and Writing. A Beginner's Guide*
Daniel Alejandro Mireles Pérez



Volumen 21, número 2, 2025

An Examination of Four Ideological Signs through Critical Decolonial Discourse Analysis: Soviet Language Policy (1905-1926)

Emilio V. Carranza-Gallardoⁱ
Leslie Vela Gonzálezⁱⁱ

Abstract

This article examines the soviet language policy before and after the October Revolution of 1917 in Russia through the lens of ideological sign (Volóshinov, 2009) and decolonial theory (Walsh, 2019). Utilizing glotopolitical language analysis (Arnoux, 2021) as a qualitative methodology (Álvarez, Arribas y Dietz, 2020), the study based on the research of documents in Spanish, English, Russian, French, and Italian, classifies bolshevik interventions in translation services from 1905 to 1926 and analyzes them ideologically through dialogism (Bajtín, 2012). The findings stimulate a discussion on the significance of concepts such as self-determination, linguistic equality, and community-driven policies for the 21st century. The conclusions draw parallels between decolonial critical theory and early bolshevik principles of the socialist revolution, suggesting mechanisms for their contemporary application.

Keywords: *ideological sign; decolonial theory; translation language policy; USSR; Valentín Volóshinov; Latin America.*

Un examen de cuatro signos ideológicos a través del análisis crítico de discurso decolonial: la política lingüística soviética (1905–1926)

Resumen

Este artículo examina la política lingüística soviética antes y después de la Revolución de octubre de 1917 en Rusia a través del concepto de signo ideológico (Volóshinov, 2009) y la teoría decolonial (Walsh, 2019). Utilizando el análisis glotopolítico del lenguaje (Arnoux, 2021) como metodología cualitativa (Álvarez, Arribas y Dietz, 2020), el estudio, basado en la investigación de documentos en español, inglés, ruso, francés e italiano, clasifica las intervenciones bolcheviques en los servicios de traducción entre 1905 y 1926 y las analiza ideológicamente mediante el dialogismo (Bajtín, 2012). Los hallazgos propician una discusión sobre la relevancia de conceptos como la autodeterminación, la igualdad lingüística y las políticas impulsadas por las comunidades para el siglo XXI. Las conclusiones establecen paralelismos entre la teoría crítica decolonial y los principios bolcheviques tempranos de la revolución socialista, sugiriendo mecanismos para su aplicación contemporánea.

Palabras clave: *signo ideológico; teoría decolonial; política lingüística de la traducción; URSS; Valentín Volóshinov; América Latina.*

Introduction

The text focuses on the debate based on the current situation of decoloniality in the 21st century regarding the issues of the revolutionary interventions of Bolshevik politics that transcended its historical context of application due to the humanitarian, social and universal nature of the linguistic rights that were applied in Soviet language policy based on Lenin's concept of self-determination. Thus, the objective of the article is to use Voloshinov's theory of the ideological sign (2009) to carry out the counterpoint analysis between the language policy of Lenin and Trotsky in contrast to that promoted by the Stalinist state. To achieve this end, the concept of ideological sign is updated from decolonial theory (Mignolo, 2007; Mignolo & Escobar, 2013; Walsh, 2019) and glotopolitics (Guespin & Mercelleci, 1986; Arnoux, 2020), to understand it as a discursive construction with verbal-ideological significance. From this, with the methodology of critical discourse analysis, ideological signs are selected from both contexts and their multilingual or monolingual features are studied, with the aim of generating an updated reflection on which ones are valid for our context, given the universality of the linguistic rights that they imply for Latin American countries.

Bolshevik policy has been reviewed from Westernizing, socialist and pro-Russian points of view (Pavlenko, 2011). However, the validity of this article, in epistemological terms, represents the application of the dialectical materialist method for the study of the ideological sign as a phenomenon within the context of linguistic imperialism, giving continuity to the work of the Bakhtin Circle, in dialogue with glotopolitics (Arnoux, 2020) and decolonial theory (Mignolo & Escobar, 2013). Thus, the ideological sign is defined, applied with qualitative dialectical critical methodology in multilingual and monolingual discursive paradigms of Soviet language policy, the results are analyzed, and conclusions are presented.

The theoretical framework section outlines the epistemological foundation of the conceptual categories underpinning this research. Drawing on the ideological sign theories of Voloshinov (2009) and Bajtín (2012) from the field of language sciences, this transdisciplinary approach supports the theoretical premises applied in the critical analysis of language policies in Soviet Russia before and after the revolution (1905-1937). Key areas

of focus include glotopolitical conflicts between languages, decolonial theory, and discourse analysis.

The materialist and critical philosophical nature of Voloshinov's (2009) concept of the ideological sign is central to the methodological framework and is particularly emphasized in the analysis of Soviet Russian language policy. This concept is presented as a significant qualitative advancement over other idealist approaches in Western bourgeois linguistic sciences, such as the linguistic sign. It transitions from critiquing the idealist, abstract, and psychological study of language to proposing a conceptual framework that facilitates the analysis of language in both individual and social contexts.

Thus, Voloshinov's multidimensional concept of the ideological sign represents a substantial epistemological advancement in Marxist dialectics (Marx, 1974, 2003, 2017). It posits that all discursive practices or language uses are to be understood as ideological phenomena, which can only be analyzed through the context of conflicts between communities and identities influenced by power relations.

Ideological signs emerge within the ideological structures of society, such as literature, education, or religion (Voloshinov, 2009; Bajtín, 2012). They are realized through the material interplay between empirical social activities and their symbolic representations. These signs reflect and refract social reality (Voloshinov, 2009), influenced by the evaluative meanings that individuals assign to them. For instance, the moral principles of the dominant social class are mirrored and distorted in the institutions it creates the laws it enforces, the decrees it issues, the actions it takes, the art and culture it supports, and the social relations it deems legal or illegal. Similarly, ideological signs are evident in educational and linguistic policies, in speakers, words, and discourse.

In addition, decolonial theory is understood as an epistemic practice specifically adapted to the plurilingual regions of Latin America. It aims to reveal and dismantle the colonial structures of material and symbolic power that capitalist European core countries have imposed through processes of original accumulation (Marx, 2017; Lander, 1993; Mignolo, 2007; Mignolo & Escobar, 2013; Espinosa, 2016; Walsh, 2013, 2019; Ortega, 2022). In the context of the social and human sciences, decolonial theory challenges and disrupts the Eurocentric notion of the superiority of Anglo-Saxon and Central European races,

cultures, and languages. Within Marxist thought, it critiques the teleological view of history, which suggests a linear progression of human civilization following a uniform cultural pattern. Furthermore, Latin American Marxist theory has introduced a decolonial perspective in its critique of Stalinist centralized socialism (Stalin, 1913, 1950), the concept of the revolutionary subject, and revolutionary conditions in the context of Soviet revolutionary policy (Mariátegui, 2007; Álvarez, Arribas y Dietz, 2020; Espinosa, 2016; Ortega, 2022; Walsh, Fernandes & Candau, 2018; Walsh & Monarca, 2020).

Methodology

This study conducts a qualitative documentary analysis to examine ideological signs (Bondarenko, 2008) within the context of translation language policy during the revolutionary transformation in Soviet Russia (Arnoux & Bein, 2023; Álvarez, Arribas y Dietz, 2020); a topic to be explored and published in Latin America. It employs glotopolitical discourse analysis as its methodological framework (Arnoux, 2020, 2021) to apply theoretical concepts and design results pertaining to ideological signs (Volóshinov, 2009; Bajtín, 2012). The objective is to explore the revolutionary and transformative aspects of Soviet Russia's language policy from 1905 to 1926, focusing on how it altered the dynamics between capital and labor in capitalist societies, challenged colonial power structures (Mignolo & Escobar, 2013), and how these constructions can be applied in the 21st century.

To examine the decolonial characteristics of Soviet Russia's language policy, the study analyzes selected discourse units through both monolingual and multilingual dimensions of ideological signs. A total of six discourse units have been identified for this analysis, as detailed in Table 1.

Table 1. Discourse Units of Study.

Language Policy in USSR	Ideological Sings
Language Policy Based on Self-determination (1905-1926)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Language Equality 2. National Language 3. Native Languages 4. Emancipation of the Colonies
Source: author's development.	

For the collection of qualitative data on the ideological signs of Soviet language policy, a documentary research design has been employed, involving archives, documents, and academic studies (Álvarez, Arribas y Dietz, 2020) in Spanish, English, French, Russian, and Italian. After reviewing the literature, the sources have been evaluated using the methodological procedure of discourse analysis, which involves categorizing and locating data, examples, laws, and multilingual-monolingual regional or local policies applied during the Bolshevik Revolution.

The utility of ideological signs in studying discourse arises from their dialectical components. Voloshinov (2009) argues that the ideological sign is a crucial concept for revealing how the values of a particular social class are reflected and refracted in our statements and dialogues. Consequently, it extends beyond mere linguistic description to encompass the social and ideological dimensions, closely tied to human interactions, as outlined by dialogism theory (Bajtín, 2012).

Thus, the ideological sign (Bondarenko, 2008) is divided into two dialectical dimensions that are in continuous movement: the first begins in individualistic, subjective, and monolingual terms, with the 'reflection of reality' and with ideological critique transforms into 'social reality in interaction', as a collective, social, and plurilingual sign; the second begins as 'individual consciousness' monolingual to transform into 'social sign material' plurilingual.

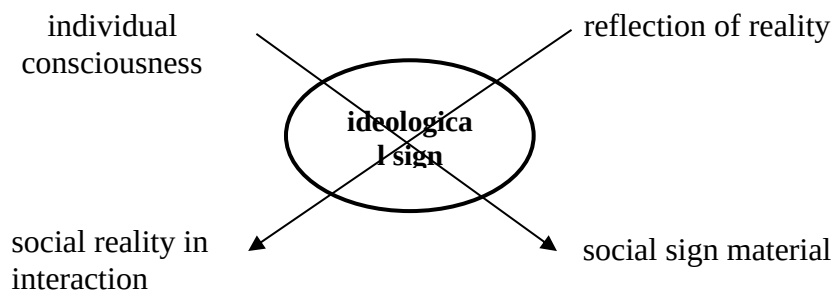


Figure 1. Dimensions of Critical Language Analysis in Voloshinov's Ideological Sign.
Source: author's development based on Voloshinov (2009).

Hence, Voloshinov's (2009) theory of the ideological sign serves as a valuable tool for the critical and dialectical analysis of social reality, particularly in examining language

phenomena such as discourse analysis. In this research, discourse analysis is framed within a Marxist dialectical critique, adapted from Latin American glotopolitics (Arnoux, 2020, 2021, 2023), and incorporates decolonial plurilingual theoretical-methodological approaches (Walsh, 2013, 2019). Thus, glotopolitics is understood as a critical research methodology for analyzing language phenomena, focusing on how mechanisms established by ruling social classes influence the promotion of specific languages and discursive relationships (Arnoux & Bein, 2023). These mechanisms are ideological interventions that shape language policies in public domains such as educational institutions, judicial settings, and media.

Each ideological sign has been analyzed according to two dimensions: context and debate with the ideological sign. Finally, a discussion is developed concerning the decolonial elements of Bolshevik policy, followed by the presentation of the conclusions.

Results

Language Equality as a Result of Self-Determination

The ideological sign corresponding to the onset of the Soviet Revolution in Russia, central to Lenin's theory of national self-determination, is the concept of minority languages. The historical verification of the Leninist postulate regarding the beginning of the conceptualization of minoritized languages and self-determination dates back to 1905 (Shelestyuk, 2019; Krutwig, 2011). Although Lenin published the text "The Right of Nations to Self-Determination" in 1914, this principle was previously rooted in the Marxist foundations of the Bolshevik movement; there are three postulates of Marx's theory that permeate the self-determinist ideology in the Bolshevik party: dialectics, internationalist proletariat, and workers' democracy (Shelestyuk, 2019). Marxist dialectics requires the interrelation of historical-social phenomena (Marx, 1974); in other words, the Bolshevik revolution is not limited to Russian urban centers but involves all nationalities. The revolution, in its socialist character, necessitates the freedom of peoples (Lenin, 1914, 1914a, 1916; Seguin, 2022). Solidarity with the international proletariat is the empirical or practical consequence of the theoretical postulate of the dialectic of self-determination. Finally, workers' democracy becomes the critique.

Four examples illustrate the implementation of the Bolshevik linguistic policy of self-determination, which began with Lenin's Marxist postulates in 1905 and was published in documents from 1914 and 1916. The first concerns the Bolsheviks' editorial policy. The main tool for enabling peoples to achieve cultural and linguistic self-determination was the publication of multilingual printed media, such as newspapers, magazines, legislative reports, and Soviet bulletins, as well as textbooks and educational materials (Khalitova, 2010; Krutwig, 2011). The Bolshevik self-determinist policy began to be implemented immediately after the October Revolution of 1917; it was multilingual in nature and remained active until 1937 (Baranova, 2017). The experience of the Bashkir people is one such example, with publications in the Bashkir language, such as *Yany Yul* or *Bashkir Cooperator* (Khalitova, 2010).

National Language Debate in Russia (1905-1917)

The concept of a nation is the ideological sign identified with various facets of its application during Russia from 1905 to 1917, depending on the agent using this ideological tool, whether for labeling individuals within an empire or for their identification and recognition of status as members of a national group separated from a centralized state (Slezkine, 1994; Cabal, 2019; Grenoble, 2003; Moret, 2017; Ornstein, 1959). During the early days of the 1905 Revolution and under the regime of Nicholas II, the definition of nation was still determined by religious parameters; the national character of a Russian identity was validated through "religious confession" adhering to the Orthodox religion, and the individual, in turn, benefited from the national character by being categorized as a native entitled to the protection of his Tsar (Slezkine, 1994; Bilinsky, 1981). "Not all of the tsar's subjects and not all Orthodox believers were Russians, but all Russians were expected to be Orthodox subjects of their Orthodox tsar" (Slezkine, 1994, p. 426); thus, those inhabitants within the territory who were non-Orthodox were designated as non-natives. This stance, which was still exercised in Russia from 1905 to 1914 by Nicholas II, is linked to a Tsarist tradition of anti-reformist and anti-concessionary regimes of Tsars Nicholas I and Alexander III, from which the populace, at a moment in time when Russia was undergoing a socialist-oriented Revolution, began to feel estranged and not aligned with Tsarist principles (Bein, 2023; Zeepvat, 2000; Zamyatin, 2021; Hogan-Brun & Melnyk, 2012).

With the onset of the Provisional Government, the substantial task of the Bolsheviks began, focusing on the search for "the essence of Soviet national policy," with the primary objective of uprooting the national character of traits defined as such under imperialist standards (Slezkine, 1994). In this way, non-Orthodox individuals and those previously designated as non-natives under Tsarism began to be referred to as *narody* (people); new terminologies such as *natsional'nosti* (nationalities), *natsii* (nations), and *plemena* (tribes) were introduced, assigned according to the "ethnographic coincidence" of the various peoples comprising the territory of Tsarist Russia, thereby granting the right to secession from an imperialist state (Slezkine, 1994).

In the early years of Bolshevik policy, the national stance adopted was to rely on a progressive formula through which the rights denied to persecuted peoples under Tsarism were restored, thus granting them the right to self-management within a framework of socialist construction (Leprêtre, 2002; Cabal, 2019; Tchougounnikov, 2015). Furthermore, during the initial phase of Bolshevik governance, legislation to grant official status to nations claiming their right to self-determination was guided by Lenin's principles proposed in his 1914 article "The Right of Nations to Self-Determination." This legislation set an initial position aimed at promoting the development of the mother tongue of each emerging nation (Bein, 2023), as it was considered that each people's language was the fundamental tool to determine the principles under which they wished to govern themselves and thus achieve the construction of their nation-state (Khalitova, 2010; Ovchinnikova, 2020).

According to Bolshevik self-determinist ideology, which is based on Marxist dialectical principles, the concept of a nation is fundamentally linked to democratic values. This perspective supports the recognition of newly emerging nation-states formed by oppressed national groups and their right to self-determination. It allows these groups to separate from expansionist states and manage their own affairs independently (Trotsky, 1917, 1924, 2015). However, these democratic principles are upheld only if they promote the emancipation of colonies without oppressing others. Social democracy cannot endorse the existence of expansionist nations that seek to absorb minority groups, like the centralizing tendencies of imperialism (Lenin, 1914; Trotsky, 1917). In the case of the Bashkir people, the Marxist-Leninist stance adopted by the Bolshevik Party in early 1917 to address the national

question among the various nationalities within the emerging global Soviet continued along these lines until 1930 (Khalitova, 2010).

After the October Revolution, the Bolsheviks along with local authorities, began the work of establishing the same official status of equality for each of the peoples considered backward by centralist Russia (Khalitova, 2010). In this regard, the Bashkir Conference of the PCR, held on September 8, 1921, stated: “The general task of the Communist Party in countries as backward as Bashkiria is, by destroying all remnants of national inequality, to help the working masses of all their nationalities catch up with the advanced central Russian population” (Quoted in Khalitova, 2010, p. 157). To accomplish this task, the party considers the mother tongue of each nation as a crucial tool for the national state of each indigenous people, as the native language allows for the continued development and strengthening of ethnic culture (Khalitova, 2010).

During the initial period from 1917 to 1930, the USSR's language policy aimed to advance the use and development of minority languages, granting them the same official status as Russian to ensure equal rights of self-management for each national group (Bein, 2023). In the Republic of Bashkir, party documents began to be published in the Bashkir language, a new alphabet was developed for the Bashkir literary language to transition from oral to written form, and schools were established to promote the study of Bashkir language and culture. As a result, the Bashkir language was granted equal status with Russian (Khalitova, 2010; Yefimenko & Olynyk, 2017-18). This approach was similarly applied to other indigenous languages within the Soviet Republics, including Kirmanj, Chuvash, Turkmen, and Tajik, all of which were recognized as state languages to facilitate the autonomous management of their respective national territories.

The use of minority languages as a vehicle for Bolshevik self-determinist ideology in the national question is due to the Marxist-Leninist position that guides every action and reflection of Russian society in the period before and after the October Revolution of 1917. This position asserts that the working masses, oppressed sectors, and minority groups should be included in the practical implementation of social democracy through a clear understanding of democratic principles. Organized into different nations, but united under

a collective stance of non-coercion they can consolidate the self-determination of proletarian internationalism (Pannekoek, 1920).

The initial Bolshevik policy was grounded in the principle of proletarian internationalism, which led to the establishment of intermediary bodies known as Narkomnats (Наркомнац). This approach aimed to equip workers with the ideological tools necessary to challenge the bourgeois notion of nationalism (Pannekoek, 1920) and to promote the dominance of the working class. According to this principle, workers are considered to have "no nation" of their own; instead, they should unite under the concept of a working-class nation. This would, in theory, transcend capitalist dominance and eliminate class distinctions within nation-states, ultimately overcoming national and territorial boundaries. However, it is acknowledged that the realization of this vision requires the formation of national-territorial entities, each with the autonomy to determine its own future, while adhering to Marxist principles. This entails ensuring that no nation can oppress another (Smith, 1999, citing Marx, 1974).

Consequently, the provisions adopted by the Russian Social Democratic Workers' Party begin by granting the right to self-determination at the regional level, allowing each locality that perceives itself as different due to its conditions and customs to exercise its right to secession and equality for all citizens, with the goal being to achieve the hegemony of the working class (Smith, 1999). Through the equal status of minority languages, the aim is for working communities to be perceived with the same level of equality as citizens previously recognized as Russian during Tsarism. This includes the initiation of press publications, Party propaganda, and the opening of schools in indigenous languages. Each national group gains the right to use and develop its own language, thereby regaining control over its linguistic policy and the construction of its nation in coexistence with other nations in the global Soviet (Khalitova, 2010).

The Party successfully established the distinct national identities of previously oppressed groups with the objective of eventually achieving proletarian nationalism. The subsequent step in this process was to encourage coexistence among these nations based on Marxist dialectical principles concerning the national question, specifically the notion that "no nation oppresses another" (Khalitova, 2010; Smith, 1999, citing Marx, 1974). Through the

Narkomnats (People's Commissariat for Nationality Affairs), efforts were concentrated on fostering self-determination for emerging national groups, promoting the development of their cultures, education systems, and the standardization of their spoken languages into written forms, all while involving them in socialist endeavors (Khalitova, 2010). These intermediary efforts aimed to connect all nations, materializing the concept of a commissariat that facilitated coexistence and brotherhood among nations and sought the simultaneous development of all cultural expressions to eliminate any remaining inequalities through the establishment of equal status.

In the early decades of Bolshevik rule, minority languages played a crucial role in the development of national cultures. They were used as instruments for advancing socialist ideology, fostering integration, and establishing equality. Several indigenous languages were granted official status, facilitating the emergence of new nation-states. However, these languages were not regarded as the sole determinants of national identity for their speakers (Alòs i Font, 2016; Khalitova, 2010; Slezkine, 1994). During the era of the Provisional Government, national identity began to be defined through ethnographic principles, with language serving as a key marker of ethnicity. This approach aimed to challenge the Tsarist notion of nationhood (Slezkine, 1994). The Bolsheviks considered it essential to preserve ethnic values as a form of recognition for the various peoples who had endured ethnic injustices under imperialism (Slezkine, 1994).

Promoting Native Languages through Translation Services

The ideological concept of a "single language" in the development of the Soviet Republic was inconsistent with the Bolshevik language policies implemented over the preceding decades. According to Volóshinov's (1929) framework of ideological signs, the idea of a "single language" is not aligned with the linguistic planning conducted between 1917 and 1930. Rather, it is associated with the later Stalinist vision, which bears a pragmatic resemblance to Tsarist policies. (Alpatov, 2003; Bein, 2023; Das, 2011; Hogan-Brun & Melnyk, 2012; Khalitova, 2010; Fowler, 2007; Shelestyuk, 2019; Gubanova & Rangsikul, 2018; Zhumanova, 2012).

The Bolshevik premises are based on Marxist-Leninist dialectics concerning national issues and minority languages, therefore leaning towards a pluralistic stance by adopting a

policy of indigenization (*korenizatsiia*) throughout the first period of their administration from 1917 to 1930. Thus, it was anticipated that all indigenous languages would achieve the same official status as the Russian language, and consequently, that all new nations would modernize accordingly, gaining validation as nation-states independent of a centralist state. The party's program envisioned that all languages within the Soviet global framework would participate in discussions and in the construction of the new socialist Republic (Hogan-Brun & Melnyk, 2012; Khalitova, 2010). In order to achieve the ultimate goal of a single socialist community, Bolshevik policies consider the equal status of all nations as an essential pathway. This requires the working community of each of these nations to adopt a sense of brotherhood with their counterparts. However, first, each must be in the same privileged conditions granted by the right to self-determination: the right to self-management through indigenization, restoring the collective rights abolished under Tsarism (Leprêtre, 2002).

Two examples demonstrate the application of the indigenization policy during the early years of Bolshevik governance, which aimed to acknowledge local boundaries set by indigenous peoples based on their cultural heritage. Baranova (2017) describes the case of the 'Mariupolitan Greeks,' an ethnic Greek community residing in the Ukrainian region. Initially, under the Bolshevik language policy, which emphasized self-determination, the strategy focused on promoting local administration and engaging representatives from various ethnic groups. In early 1918, this approach permitted each ethnic group to determine the division of their administrative boundaries. Consequently, the language program was overseen by local linguistic planners who carried out micro-planning in accordance with the region's multi-ethnic history (Baranova, 2017).

Similar to the previously discussed case, the Tatar people in the Republic of Bashkortostan offer another example. While efforts were underway to modernize the newly established Bashkir nation-state (Khalitova, 2010), the Narkomnats addressed the issue of Tatar self-determination at the Second Congress of the Peoples of the East in 1919. This consideration reflected the Tatar people's distinct cultural characteristics and their political activity advocating for separation from Bashkiria and recognition as a separate nation. As a

result, following the reorganization of the Republic of Bashkiria and based on national criteria, the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic was established (Smith, 1999).

Translation Services as a Means to an End: Emancipation of the Colonies

The ideological sign that converges with Lenin's theory of self-determination, presented as a revolutionary continuation within Bolshevik social democracy, is the emancipation of the colonies. The principle of self-determination is the first step in the revolutionary effort to eradicate imperialist tendencies; however, another action that defines the direction of social democracy is the separation of colonized peoples from centralist states (Krutwig, 2011; Bilinsky, 1981; Bowring & Borgoyakova, 2017; Kangal, 2024; Novorodovska & Novorodovski, 2023; Polivanov, 1974; Sharma, 2018). A socialist society cannot be achieved with peoples oppressed simply because they are considered "weak" (Trotsky, 1917). The emancipation of minority peoples must be guaranteed within the proletarian peace program. The separation of nations is carried out voluntarily as a revolutionary program cannot accept undemocratic movements (Kangal, 2024). This separation, however, is carried out with the goal of forming an international economic cooperative of nations, exercising their cultural values freely while being regrouped in the pursuit of proletarian internationalism (Trotsky, 1917).

Emancipation must be firmly grounded in the principle of national self-determination, which requires respecting the will of the nations involved. Consequently, the principle of self-determination must retain its revolutionary essence while adapting to practical realities, serving as a democratic solution for liberating peoples oppressed by imperialist forces. This approach aims to establish independent nations that will advance the revolution in alignment with the core objectives of the social democratic movement. As nations emerge, the principle of self-determination should self-regulate and adapt, using it as a means to address capitalist tendencies. Thus, the demands of self-determination should not overshadow the central aim of social democracy: the promotion of proletarian internationalism amidst a diverse and culturally rich coexistence (Lenin, 1914, 1914a, 1916; Trotsky, 1917, 1924, 2015). The case of Bessarabia, a region that succeeded in proclaiming its annexation to Romania and its self-determination under the name of the Republic of Moldova during the Russian Revolution of 1917, serves as an example of Bolshevik praxis in

accepting the will of separation or annexation of a nation wishing to freely express its culture (Cazaco, n.d.).

After the 1917 Revolution, the Russian Social Democratic Labor Party articulated its stance in the document "Declaration of the Rights of the Peoples of Russia," which advocates for the growth and right to self-determination for all minority nationalities and ethnic groups persecuted under Tsarism, while simultaneously abolishing any possibility of particularist privileges. However, this Declaration was reconstituted in 1918 and evolved in a way that sought to protect the core of the revolution. Once the objective of territorial reorganization by emancipated nations was achieved, maintaining the national work of their cultural development, the aim became the reorganization of these nations through the struggle for the emancipation of the workers. Consequently, the Declaration was renamed "Declaration of the Rights of the Working and Exploited People," a document urging the emancipated nations to organize themselves as subjects of cooperation for the emancipation of the working masses (Shelestyuk, 2019). In other words, the liberated nations continue to develop their national principle in cultural expression, but this time regrouped under proletarian internationalism. The final goal of social democracy is not individual emancipation but the organization of all liberated peoples (Khalitova, 2010; Leprêtre, 2002; Faller, 2000; Pamir, 2005). The dialectic of self-determination is once again evident in the Bolshevik Revolution through the revision of the Declaration, which was reformed according to Lenin's theory of self-determination. This revision underscores the idea that the liberation of colonies is a result of historical progress essential for establishing conditions conducive to the development of proletarian internationalism.

Discussion and Conclusions

The following section addresses the debate on each ideological sign analyzed: language equality, national language, native languages, and the emancipation of the colonies; along with the conclusions. The relevance of the experience of Soviet glottopolitics lies in the empirical demonstration of the application of a plurilingual language policy based on the principle of self-determination, and the consequences in the reproduction of relations of revitalization of minority languages through translation and mass dissemination of linguistic diversity. This principle fits transversally with the need to deepen plurilingual

policy actions in the current Latin American context, towards plurilingual planning, where the guarantee of the rights of translation, interpretation, and linguistic diversity are not limited to normative discourse or in the hands of technological conglomerates, but are applied globally based on the principles of self-determination.

Debate on the First Ideological Sign: Language Equality

As an ideological sign, minority languages in Russia underwent a profound transformation between 1905 and 1926. This transformation can be analyzed through the dimensions of the ideological sign proposed by Volóshinov (1929). Firstly, the dialectic of the ideology of the sign of minority languages transforms from 'individual consciousness' to 'social semiotic material'. They shift from being oral languages, isolated from other linguistic communities, and thus from 'individual consciousness', to becoming mother tongues spoken in public spaces, taught in schools with educational materials and writing, thereby reflecting in speakers as 'social semiotic material'. Secondly, the ideological sign of minoritized languages transforms from being a 'reflection of reality' to a 'social reality in interaction'.

The mass translation and dissemination of minority languages demonstrates the empirical application of the Soviet multilingual policy from 1905 to 1926; therefore, it dialectically transcends as a process, from the passive moment of 'reflection of reality' to the applied, active point of 'social reality in interaction.' Thus, the implication in the process is that it moves from mere drafting of laws as a reflection of reality to their application in this reality through the social interaction that translation enables.

Debate on the Second Ideological Sign: National Language

In this way, the ideological sign of "nation" is considered from two antagonistic beliefs present during the period from 1905 to 1917 and analyzed according to the dimensions of the ideological sign as outlined by Volóshinov (1929). In the first dimension, the ideological concept of "nation" applies to individuals belonging to an imperial territory from the Tsarist 'individual consciousness,' which adopts a unilateral stance by considering only the religious trait of the inhabitants to determine their national character. On the other hand, the inhabitants of the territories conquered by the empire internalize the ideological sign of Russian nationality as 'social signifying material' by identifying themselves as native-

Russians or non-natives. This ideological sign returns to the dimension of 'individual consciousness' once Bolshevik ideas about the definition of the nation begin to be implemented; the inhabitants realize that the Tsarist vision is alien to their reality and adopt the new socialist character of 'social signifying material.' It shifts from 'individual consciousness' to 'social signifying material' with the articulation of the Bolshevik Party's positions, and the application of party theory through the development of means to propagate the ideology of equal status. The ideology of self-determination begins to be debated among party members, local officials, and the working masses.

In the second dimension, the ideological sign of "nation" is identified as it transforms from 'reflection of reality' under an anti-dialectical imperialist view, which is an unilateral perspective that does not consider the real aspects of individuals to determine their national status, to 'social reality in interaction' by social actors (the population, party discussion circles, artists, and intellectuals). However, this nature of the ideological sign is once again transformed, acquiring a new multilateral nature and deriving from a dialectical exercise. In summary, the ideological sign of nationality shifts from 'reflection of reality' in 1905 to 'social reality in interaction' following the Bolshevik Revolution. The term 'nation' ceases to be an individualistic notion and a tool of coercion, thus being a 'reflection of reality'; and adopts a new multilateral nature by becoming a compatible and achievable marker for national groups as 'social reality in interaction.'

Debate on the Third Ideological Sign: Native Languages

The ideological sign 'a single language,' during the period of 1926-1937 in Soviet Russia, as observed from the object-subjects of the period, shows in the first dimension of Voloshinov's ideological sign a regression from 'social semiotic material' to 'individual consciousness'; in other words, from a plurilingual to a monolingual profile. This occurs as the indigenous peoples adopt the Bolshevik's multilingual policies, thus developing a multilingual environment within the nations, and then, changing to a Russian centered policy during Stalin's ascend into power. Similarly, in the second dimension, the ideological sign reverts from 'social reality in interaction' to 'reflection of reality.' First, with the triumph of the revolution in 1917 the monolingual ideology ceases to be assimilated by the masses; however, the epochal pragmatism is shaped with a multilingual nature, as evidenced by the

examples. But then, the monolingual approximation of Stalin's policy in 1926 begins a prorussian contrareform. Thus, the ideological sign 'one single language' remains in individualistic consciousness, returning to the dimension of 'reflection of reality', in which the self-determination principles are not only forgotten, but reversed, as Stalin's autocratic conservative reforms begin to prohibit and persecute them.

Debate on the Fourth Ideological Sign: Emancipation of the Colonies

The emancipation of the colonies, examined through the lens of Voloshinov's (1929) concept of ideological signs between 1905 and 1926, evolves from the dimension of 'individual consciousness' to 'social semiotic material' with the issuance of the "Declaration of the Rights of the Peoples of Russia." This transformation represents a significant shift from individual awareness to a collective ideological sign of self-determination. In this context, emancipation emerges as a crucial social phenomenon for the oppressed peoples under Tsarism, marking a qualitative advancement in their pursuit of self-determination.

In the second dimension, the ideological sign progresses from 'reflection of reality' to 'social reality in interaction' as it pertains to the cultural development within the newly emancipated nations, mainly by the advancement of the translation and education services. Culture, once a vehicle for the propagation of oppression, subjugation, and linguistic and identity inferiority under Tsarist rule, undergoes a profound change: now everyone in the different minority nations of Russia can use their native language in schools and public places, or read the news and books. It evolves from a reflection of the oppressive Tsarist regime into a dynamic cultural force that transcends the boundaries of Tsarist territory and national identity, guided by principles of social interaction.

This research has found that, after reviewing the language interventions of Bolshevik politics, understood as ideological signs, decolonial features are predominant, according to the paradigm of self-determination of cultures and languages in Soviet nations established in 1917; however, there were also monolingual and oppressive ones. The decolonial theories of the 20th and 21st centuries are positioned, in this way, as epistemic associates of that dialectical revolution. The relevance of both to understand the struggle between the monolingual and multilingual forces of language (centripetal and centrifugal, in Bakhtinian terms), is demonstrated in this article. Thus, the Bolshevik ideological signs analyzed:

minority languages, national languages, nationality and emancipation, are current decolonial tools of struggle, which each generation has the obligation to guarantee their continuity and delve into the respective contexts. The historical learning of the continuous movement of the dialectical conflict between languages and cultures allows to highlight the relevance of the ideological conceptualization of the forces of language.

References

- Alòs i Font, H. (2016). L'ortografia txuvaixa en els anys vint i trenta: un exemple dels canvis en la política lingüística soviètica i les seves conseqüències. *Kataluna Esperantisto*, (366), 24-46.
- Alpatov, V.M. (2003). La linguistique marxiste en URSS dans les années 1920-1930. En P. Sériot. (ed.). *Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (épistémologie, philosophie, idéologie)*. *Cahiers de l'LSLS*, (14), 5-22.
- Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (2020). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- Arnoux, E. (2020). El análisis del discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en humanidades y ciencias sociales. En M.C. Martínez, E. Arnoux y A. Bolívar. (Comps.). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. RISEI, 35-49.
- Arnoux, E. (2021). El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54 (107), 711-735.
- Arnoux, E. (2023). Intervención semiótica en el espacio público: la Marcha de las Piedras (Buenos Aires, 2021) y su inscripción en las discursividades pandémicas. *RÉTOR*, 13 (2), 175-198.
- Arnoux, E. & Bein, R. (Eds.). (2023). *Semiótica y política en el discurso público 2*. Biblos.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Baranova, V. (2017). Local Language Planners in the Context of Early Soviet Language Policy: The Case of Mariupol Greeks. *Revue des études slaves*, LXXXVIII, 97-112.
- Bein, R. (2023, 24 de mayo). En torno a la Revolución de Octubre: tres preocupaciones lingüísticas de Lenin. *Lanzas y letras*. Disponible en: <https://lanzasy letras.com/2023/05/en-torno-a-la-revolucion-de-octubre-tres-preocupaciones-linguisticas-de-lenin/>

- Bilinsky, Y. (1981). Expanding the Use of Russian or Russification? Some Critical Thoughts on Russian as a Lingua Franca and the 'Language of Friendship and Cooperation of the Peoples of the USSR'. *The Russian Review*, 40 (3), 317-332.
- Bondarenko, M. (2008). Reflet vs réfraction chez les philosophes marxistes du langage des années 1920-30 en Russie: V. Vološinov lu à travers V. Abaev. *Cahiers de l'ILSL*, 24, 113-148.
- Bowring, B. & Borgoyakova, T. (2017). Language Policy and Language Education in Russia. En S. May y T. McCarty (Eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. Springer, 349-365.
- Cabal, M. (2019). La planificació i la política lingüístiques a l'URSS: la categoria de nacionalitat. *Anuari de Filologia*, 9, 93-112.
- Cazaco, P. (n.d.). Avant-Propos. En *Notes sur la Bessarabie*. [Online document]
- Das, A.K. (2011). Soviet Language Policy vis-à-vis Minority Languages: The Road to Disintegration. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 37 (2), 35-55.
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y fin de la política de identidad. *Solar*, 12 (1), 141-171.
- Faller, H. (2000). Transforming Soviet Language Ideologies into Post-Soviet Language Policies in Tatarstan. *Anthropology of East Europe Review*, 178 (1), 81-86.
- Fowler, G.R. (2007). *Avoiding Uniformity: Language Policy in the Soviet Union, 1950 to 1965* (tesis de maestría). University of Alberta.
- Grenoble, L.A. (2003). *Language Policy in the Soviet Union*. Kluwer Academic Publishers.
- Guespin, L. & Mercelleci, J.P. (1986). Pour la Glottopolitique. *Langages*, 83.
- Hogan-Brun, G. & Melnyk, S. (2012). Language policy management in the former Soviet sphere. En B. Spolsky. (Ed.). *The Cambridge Textbook of Language Policy*. Cambridge University Press, 592-616.
- Kangal, K. (2024). Marx y Engels como políglotas. *La Izquierda Diario*. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.cl/Marx-y-Engels-como-poliglotas>
- Khalitova, A.M. (2010). Política lingüística de la URSS 1920-1930: experiencia regional. *Boletín de la Universidad Bashkir*, (15) 1, 155-157.
- Krutwig, F. (2011, 15 de julio). Lo que de verdad dijo Lenin del Derecho de Autodeterminación. *Nabarralde*. Disponible en: <https://nabarralde.eus/lo-que-de-verdad-dijo-lenin-del-derecho-de-autodeterminacion/>

- Lander, E. (Comp.). (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lenin, V.I. (1914). El derecho de las naciones a la autodeterminación. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.htm>
- Lenin, V.I. (1914a). Is a Compulsory Official Language Needed? *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1914/jan/18.htm>
- Lenin, V.I. (1916). La revolución socialista y el derecho a la autodeterminación. *Fundación Federico Engels*. Disponible en: <https://fundacionfedericoengels.net/index.php/nol-a-100-anos-de-la-muerte-de-federico-engels/31-1985-1995-diez-anos-despues-del-inicio-de-la-perestroika-ia-donde-va-rusia>
- Leprêtre, M. (2002). Política lingüística a la Federació Russa: diversitat lingüística i identitat nacional. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, 1-10.
- Mariátegui, J.C. (2007). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho.
- Marx, K. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.
- Marx, K. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Fundación Federico Engels.
- Marx, K. (2017). *El capital*. México: Siglo XXI.
- Mignolo, W.D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W.D. & Escobar, A. (Eds.). (2013). *Globalization and the Decolonial Option*. Routledge.
- Moret, S. (2017). Langues internationales, alphabets et Révolution. Les idées de N.V. Jušmanov. *Studi Slavistici*, XIV, 275-292.
- Novorodovska, N. & Novorodovskyi, V. (2023). Peculiarities of the Language Policy of the Soviet Authorities in the USSR/USSR in the 1930s. *Ukrainian Litopys*, 2, 64-83.
- Ornstein, J. (1959). Soviet Language Policy: Theory and Practice. *The Slavic and East European Journal*, 3 (1), 1-24.
- Ortega, P.J. (Ed.). (2022). *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y El Caribe*. CLACSO.
- Ovchinnikova, K. (2020, 7 de mayo). Una lengua para quince repúblicas: la construcción de la identidad soviética. *El orden mundial*. Disponible en: <https://elordenmundial.com/identidad-union-sovietica-urss/>
- Pamir, A. (2005). Language Policy and the Status of Russian in the Soviet Union and the Successor States outside the Russian Federation. *ASEES*, 19 (1-2), 1-27.

- Pannekoek, A. (1920). World Revolution and Communist Tactics. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/pannekoek/1920/communist-tactics.htm>
- Pavlenko, A. (2011). Language rights versus speakers' rights: on the applicability of Western language rights approaches in Eastern European contexts. *Lang Policy*, 10, 37-58.
- Polivanov, E.D. (1974). *Selected Works. Articles on General Linguistics*. Mouton.
- Seguin, M.C. (2022). El discurso sobre la lengua en la Unión Soviética: la política lingüística de Lenin como radiografía de la sociedad globalizada. *Vigencia del pensamiento de Lenin en la actualidad*. Disponible en: <https://hal.science/hal-03581849v1>
- Sharma, V. (2018). Pre and Post Soviet's Language Policy. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 5 (1), 129-132.
- Shelestyuk, E. (2019). National in Form, Socialist in Content: USSR National and Language Policies in the Early Period. *SHS Web of Conferences*, 69, 1-10.
- Slezkine, Y. (1994). The USSR as a Communal Apartment, or How a Socialist State Promoted Ethnic Particularism. *Slavic Review*, 53 (2), 414-452.
- Smith, J. V. (1999). *The Bolsheviks and the National Question, 1917-23*. Palgrave.
- Stalin, J. V. (1913). Marxism and the Nation Question. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1913/03.htm>
- Stalin, J. V. (1950). El marxismo y los problemas de la lingüística. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/stalin/1950/marxismo-linguistica.pdf>
- Tchougounnikov, S. (2015). Le retour d'un «génie ordinaire», compte-rendu de: Evgenij Polivanov. Pour une linguistique marxiste. Articles choisis, édités et présentés par Elena Simonato, traductions d'Elena Simonato et Patrick Sériot, 2014. En *Histoire Épistémologie Langage*, 37 (2), 185-187.
- Trotsky, L. (1917). El derecho de las naciones a la autodeterminación. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/trotsky/1910s/19170500.htm>
- Trotsky, L. (1924). Literature and Revolution. *Marxists Internet Archive*. Disponible en: https://www.marxists.org/archive/trotsky/1924/lit_revo/index.htm
- Trotsky, L. (2015). Trotsky on Women. *Trotsky Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/trotsky/women/index.htm>
- Volóshinov, V.N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.

- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2019). Decolonial Praxis: Sowing existence-life in times of dehumanities. *IAPTCS*, 2, 4-12.
- Walsh, C. & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (2), 171-194.
- Walsh, C., Fernandes, L. & Candau, V.M. (2018). Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educacao Outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (83), 1-16.
- Yefimenko, H. & Olynyk, M.D. (2017-18). Bolshevik Language Policy as a Reflection of the Ideas and Practice of Communist Construction, 1919-1933. *Harvard Ukrainian Studies*, 35 (1-4), 145-167.
- Zamyatin, K.Y. (2021). The Formation of Language Policy in Russia's Republic in the Early 1990s: Ideologies, Interests, Institutions. *Sociolinguistics*, 6 (2), 61-127.
- Zeepvat, Ch. (2000). *El ocaso de los Romanov*. Océano.
- Zhumanova, A.Z. (2012). Language policy in the Kazakh Soviet Socialist Republic in the years 1920-1940. *Bulletin of the Karaganda University. History. Philosophy Series* 4 (68), 94-101.

ⁱ Profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Comunicación Social (UAM), Especialidad en Traducción e Interpretación, Maestría en Lenguas Modernas y Doctorado en Ciencias del Lenguaje (UABC). Sus líneas de investigación son la política del lenguaje de la traducción y la interpretación, el análisis crítico del discurso y la geopolítica de la traducción. Correo electrónico: carranza.emiliol@uabc.edu.mx Orcid: 0000-0003-2567-3562

ⁱⁱ Licenciada en Enseñanza de Lenguas, Facultad de Idiomas Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Correo: leslie.vela@uabc.edu.mx



Volumen 21, número 2, 2025

Improvisar para enseñar: estrategias docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras

Jessica Anaëli Verdugo Becerra¹

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre planeación e improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la cognición docente. Aunque la planeación ha sido concebida como eje estructurador de la práctica pedagógica, la improvisación sigue siendo poco explorada pese a su presencia constante en el aula. El objetivo es examinar cómo los docentes conceptualizan y utilizan la improvisación, así como su relación con la planeación. Se adopta un enfoque cualitativo interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California en México. El análisis se realizó mediante el modelo de Mayring (2014). Los resultados muestran que la planeación se concibe como flexible, mientras que la improvisación funciona como una práctica situada para responder a contingencias del aula. Se identifica una ambivalencia: inicialmente vista como falta de preparación, pero luego resignificada como competencia pedagógica. También se evidencia ausencia de formación explícita en improvisación. El estudio propone entender la improvisación como práctica disciplinada integrada en la cognición docente, y plantea la necesidad de incorporarla en la formación de profesores, cuestionando la dicotomía entre planeación y flexibilidad.

Palabras clave: *cognición docente; improvisación; enseñanza de lenguas extranjeras; planeación didáctica*

Improvising to Teach: Teaching Strategies in Foreign Language Education

Abstract

This study examines the relationship between lesson planning and improvisation in foreign language teaching from a teacher cognition perspective. While planning is traditionally seen as the backbone of pedagogical practice, improvisation remains underexplored despite its constant presence in the classroom. The aim is to investigate how teachers conceptualize and use improvisation, and how it relates to planning. A qualitative interpretive approach was used, based on semi-structured interviews with four teachers at the Universidad Autónoma de Baja California (Tijuana). Data were analyzed using Mayring's content analysis. Findings show that planning is viewed as flexible, while improvisation operates as a situated practice for handling classroom contingencies. An ambivalent perception emerged: initially associated with lack of preparation, later reframed as a pedagogical competence. Results also reveal a lack of formal training in improvisation. The study conceptualizes improvisation as disciplined practice embedded in teacher cognition and highlights the need to include it in teacher education, challenging the planning–flexibility dichotomy.

Keywords: *teacher cognition; improvisation; foreign language teaching; lesson planning*

Introducción

La planeación ha ocupado un lugar central en la conceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras, al ser entendida como el mecanismo a través del cual se organiza, anticipa y estructura la práctica pedagógica. Desde enfoques tradicionales, la calidad de la enseñanza se ha asociado estrechamente con la capacidad del docente de lenguas extranjeras para diseñar secuencias didácticas coherentes y ajustadas a objetivos previamente definidos. No obstante, esta visión tiende a asumir de manera implícita que la práctica docente puede ser anticipada y controlada en su desarrollo, lo cual contrasta con la naturaleza dinámica, contingente y situada de la interacción en el aula.

En este contexto, la improvisación ha recibido una atención creemos limitada en la investigación sobre enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando se aborda, suele conceptualizarse de manera ambivalente: por un lado, como una desviación no deseada de la planeación o incluso como indicio de falta de preparación; por otro, como una forma de respuesta adaptativa ante situaciones imprevistas. Esta ambigüedad refleja una tensión más amplia entre modelos normativos de la enseñanza —centrada en la previsión y el control— y la realidad de la práctica pedagógica, caracterizada por la emergencia constante de contingencias que requieren ajustes en tiempo real.

La investigación sobre cognición docente ha contribuido a desplazar la atención desde los métodos y materiales hacia los procesos de pensamiento, creencias y toma de decisiones de los profesores (Başar, 2020). Sin embargo, aun dentro de este campo, la improvisación ha tendido a permanecer en los márgenes analíticos, de manera frecuente subsumida bajo categorías más amplias como la toma de decisiones interactiva o la práctica reflexiva (Pizarro Carmona, 2010). En consecuencia, persiste una falta de conceptualización específica de la improvisación como dimensión constitutiva de la cognición docente, particularmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta manera, el presente estudio se propone examinar cómo docentes de lenguas extranjeras conceptualizan la improvisación como estrategia pedagógica en relación con la planeación, así como explorar el papel que esta desempeña en la configuración de su práctica. Desde un enfoque cualitativo, se analizan los discursos de profesores con experiencia, con el fin de comprender cómo articulan ambas dimensiones en contextos de

enseñanza concretos. En este sentido, el estudio no busca establecer relaciones causales ni generalizaciones amplias, sino generar una comprensión situada que permita avanzar en la teorización de la improvisación dentro del marco de la cognición docente.

En términos de contribución, este trabajo propone desplazar la improvisación del ámbito de lo contingente o accesorio hacia su reconocimiento como un componente estructural de la práctica pedagógica. Al hacerlo, busca aportar a los estudios de cognición docente una perspectiva que incorpore la adaptabilidad y la toma de decisiones en tiempo real como dimensiones centrales, y no periféricas, de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera

Entre las muchas tareas que el profesorado debe ejecutar día tras día en su práctica docente; independientemente del formato o la institución para la que se trabaja, la planificación de clase tiene el propósito de dar estructura a una sesión, constituyen una especie de mapa que guía las actividades del docente y los estudiantes en el aula, pero también son consideradas una forma de anticipar y resolver problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards, 1998).

La planeación efectiva de una clase es una destreza desarrollada por docentes de diferentes grados de experiencia: a través de investigaciones en el campo, se ha constatado que los docentes de mayor antigüedad tienen a tomar la planeación de clases como una guía a manera de esquema, mientras que los menos experimentados realizan planeaciones más detalladas, tal vez confiando en que mayor precisión en procedimientos, contenido y materiales les permitirá tener un mejor control de sus sesiones (Solís Hernández, 2007).

Sin embargo, una planeación no es inmutable, debe estar al servicio de la labor del docente, por lo tanto, habrá ocasiones en donde se tome como guía (Solís Hernández, 2007) y no como un listado de actividades a seguir al pie de la letra. Tomando en cuenta este tipo de situaciones es que surge el término de la enseñanza receptiva (responsive teaching), que describe a la necesidad de actuar a partir del conocimiento (Graue et. al., 2015), a responder de una manera creativa a situaciones no esperadas, o bien, a improvisar.

La palabra improvisar proviene del latín *improvisus*, que significa “imprevisto” (Montouri, 2003, en Sönmez & Köksal, 2022, p.89); según la Real Academia Española, improvisar describe la acción de “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” (RAE, 2023). La acción de improvisar es propia de muchas profesiones, entre ellas el arte, la música y el drama. No está de más recordar la cualidad performativa de la enseñanza, que los docentes deben ser capaces de entretener a los estudiantes para mantener su atención la paradoja de la enseñanza, en palabras de Sawyer (2011), “teachers constantly improvise a balance between creativity and constraint” (p.3), una creatividad para captar la atención y motivar a sus estudiantes, y las restricciones de los contenidos y los tiempos que se deben cumplir. Se espera entonces que el maestro tenga la habilidad para tomar decisiones al momento de toparse con situaciones problemáticas en el entorno de enseñanza, siempre y cuando sean consecuentes con el contenido de la materia y las políticas de la institución para la que trabaja.

No hay un consenso sobre la definición de improvisación como una herramienta docente algunas aportaciones mencionan que es una habilidad personal y otras que se trata del resultado de una capacitación especializada. (Sönmez & Köksal, 2022). En este sentido, Sawyer (2011) distingue entre la instrucción directa (*direct instruction*), que representa la práctica de utilizar métodos y planeaciones rígidas en el salón de clases; y la improvisación disciplinada (*disciplined improvisation*), que ocurre en diversos marcos y estructuras. Gracias a su experiencia, algunos maestros disponen de un mayor repertorio de actividades que de manera creativa pueden utilizar e “improvisar” dentro del salón de clases, a diferencia de aquellos profesionales que apenas comienzan a trabajar (Sawyer, 2011).

Por mucho tiempo, el ser buen docente significaba poseer técnicas de enseñanza de calidad se creía describía más que nada el conocimiento y uso de reglas, principios, teorías y métodos; actualmente se incluye la intuición y la capacidad de improvisación como parte de las habilidades necesarias para estar frente a un grupo de estudiantes de lengua extranjera (Sawyer, 2011).

La estrategia de improvisación en el aula de lengua extranjera enfatiza el hecho de que tanto maestros como estudiantes se encuentran en un acto performativo, armando la

experiencia del aula en colectividad (Sawyer, 2011). Dado que los maestros no pueden improvisar por sí solos (Graue, 2015, p. 5), la improvisación refleja la dinámica maestro-estudiante, nos muestra a los docentes como agentes activos que toman decisiones para resolver situaciones concretas, utilizando su pensamiento autónomo; finalmente, la labor del docente es compleja, se trata de más que solamente el dominio de técnicas de enseñanza de lengua, implica, además, conocer estrategias de improvisación para mejor responder a las necesidades de un grupo.

Objetivo

Recopilar las reflexiones en torno al concepto de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera entre los maestros de la Facultad de Idiomas Tijuana en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México, así como conocer los alcances de su práctica en su labor diaria. A través de una entrevista semiestructurada, buscamos resolver las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características típicas de la planeación de clases para la enseñanza de lengua extranjera y los factores que la delimitan?
- ¿Cuál es el concepto de improvisación como estrategia docente que tienen los maestros de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana, contrapuesta con la planeación clásica, estructurada, de una sesión?
- ¿La improvisación es una estrategia provechosa para la enseñanza de lengua extranjera? ¿Es deseable?
- ¿Cuál debería ser el papel de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera?

Metodología

Desde la literatura especializada, el estudio de la cognición docente y de prácticas situadas como la improvisación exige aproximaciones metodológicas capaces de dar cuenta de la complejidad, el contexto y el carácter dinámico del fenómeno. En este sentido, si bien se reconoce la pertinencia de diseños multi-método para capturar la multiplicidad de variables implicadas, el presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de corte

interpretativo. Esta elección responde a la necesidad de acceder a los sistemas de creencias, saberes y disposiciones que configuran la acción docente en contextos específicos, entendiendo que dichos constructos no son directamente observables, sino inferibles a partir del discurso de los participantes. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa no se limita a la descripción del fenómeno, sino que busca su comprensión e interpretación a partir de los significados que los propios actores le atribuyen, en un proceso analítico mediado por marcos teóricos que orientan la construcción de sentido (Hernández Sampieri et al., 2014).

En congruencia con este posicionamiento epistemológico, se optó por la implementación de entrevistas semiestructuradas como técnica principal de generación de datos. Este tipo de instrumento permite articular un equilibrio entre direccionalidad analítica y apertura interpretativa, facilitando la exploración en profundidad de categorías emergentes sin restringir las respuestas a esquemas predeterminados. Particularmente en el ámbito de la cognición docente, donde las creencias, conocimientos prácticos y experiencias previas configuran redes complejas y situadas, las preguntas abiertas posibilitan el acceso a narrativas densas que revelan no sólo lo que los docentes hacen, sino cómo conceptualizan y justifican sus prácticas.

El instrumento se estructuró en diez preguntas orientadas a indagar, por un lado, las prácticas de planificación de clase y, por otro, la conceptualización y uso de la improvisación como estrategia pedagógica. Su diseño respondió a criterios de claridad, pertinencia y economía, con una duración estimada de 15 minutos, con el fin de favorecer la participación informada y minimizar la fatiga del informante, sin comprometer la riqueza del material discursivo obtenido.

La elección de la entrevista como dispositivo metodológico se sustenta, además, en el supuesto de que las decisiones pedagógicas están marcadamente mediadas por sistemas de creencias. Como señalan diversos autores, toda elección relativa al qué y cómo enseñar constituye una manifestación de las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales, a su vez, orientan su actuación en el aula (Pizarro Carmona, 2010). En este sentido, el acceso a dichas creencias a través de la entrevista “brinda oportunidades para obtener una mejor autocomprensión de las propias motivaciones y de la propia base

de conocimientos e ideas adquiridas a través de distintos tipos de experiencias” (Silva Fernández y Pozzo, 2021, pp. 28-29), permitiendo así comprender la lógica subyacente a prácticas como la improvisación, frecuentemente invisibilizadas o subteorizadas en la formación docente.

Para el tratamiento analítico de los datos, se adoptó el enfoque de análisis cualitativo de contenido propuesto por Mayring (2014), específicamente mediante la técnica del resumen. Este procedimiento implica un proceso sistemático de reducción progresiva del material empírico, orientado a preservar su contenido esencial a través de operaciones de paráfrasis, generalización y abstracción. Lejos de constituir una mera simplificación, este proceso permite reconstruir el significado del corpus en niveles crecientes de conceptualización, favoreciendo la identificación de patrones, regularidades y tensiones internas en el discurso de los participantes. De este modo, el análisis no sólo organiza la información, sino que contribuye a la elaboración de inferencias teóricamente informadas sobre el fenómeno estudiado

Instrumento

La técnica de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada organizada en cuatro ejes temáticos, diseñados en función del objetivo de la investigación: analizar la práctica de la planeación docente en contraste con la conceptualización de la improvisación como estrategia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El primer eje se orientó a explorar las prácticas de planeación de clase. Para ello, se incluyeron preguntas dirigidas a indagar el significado que los docentes atribuyen a la planeación y los factores que intervienen en su diseño, tales como: ¿Qué representa para usted llevar a cabo una planeación de clase, en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras? y ¿Qué factores se consideran al planear una clase de lengua extranjera?

El segundo eje abordó la conceptualización de la improvisación como estrategia docente. En esta sección, se buscó identificar cómo los participantes definen la improvisación y en qué condiciones emerge en el aula, mediante preguntas como: ¿Cómo describiría el concepto de improvisación como estrategia docente en la enseñanza de

lenguas extranjeras? y ¿Qué factores propician el uso de la improvisación durante una clase?

El tercer eje se centró en la experiencia personal de los docentes con la improvisación, promoviendo un ejercicio de reflexión sobre su práctica. Se incluyeron preguntas orientadas a recuperar ejemplos concretos, efectos percibidos y variables individuales asociadas, tales como: ¿Cómo describiría su uso personal de la improvisación y sus efectos en su práctica docente?; Cuando ha tenido que improvisar en una sesión, ¿qué actividades ha implementado y cuáles han sido los resultados?; y ¿Considera que su personalidad influye en el uso de estrategias de improvisación en el aula?

Finalmente, el cuarto eje exploró el lugar de la improvisación en la formación profesional docente y sus posibles alcances en la práctica educativa. Para ello, se plantearon preguntas como: ¿Qué tipo de formación recibió respecto a la improvisación durante su preparación académica?; ¿Considera que la improvisación es más pertinente en ciertos niveles educativos?; y Según su experiencia, ¿cuál debería ser el papel de la improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Las entrevistas se realizaron de manera individual y presencial con cuatro docentes de lenguas extranjeras en su lugar de trabajo, la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California en México. Cada sesión fue audio grabada con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcrita para su análisis, lo que permitió preservar la fidelidad del discurso y facilitar su tratamiento analítico.

Participantes

Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencional de tipo criterial, orientado a identificar informantes con experiencia relevante para el fenómeno de estudio. En congruencia con el enfoque interpretativo adoptado, no buscamos representatividad estadística, sino profundidad analítica. Privilegiamos perfiles con prácticas docentes consolidadas, con el fin de asegurar que los participantes contaran con sistemas de creencias suficientemente elaborados en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los criterios de inclusión planteados respondieron a la necesidad de asegurar un nivel mínimo de experticia profesional que favoreciera la reflexión metacognitiva sobre la práctica docente, particularmente en relación con la planificación y la improvisación; los cuales fueron los siguientes: (a) contar con al menos cinco años de experiencia docente en la enseñanza de lenguas extranjeras; (b) poseer formación académica en el área (licenciatura, maestría o diplomados afines); y (c) haber impartido clases en al menos dos lenguas distintas del español (como inglés-francés, francés-italiano, inglés-japonés, por ejemplo).

La muestra final estuvo conformada por cuatro docentes adscritos a la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California, seleccionados en función de su disponibilidad y disposición para participar en el estudio. Si bien el tamaño de la muestra es reducido, se considera adecuado para un diseño cualitativo de carácter exploratorio, en el que el objetivo no es la generalización de resultados, sino la comprensión en profundidad de un fenómeno específico en un contexto situado. Asimismo, la relativa homogeneidad institucional de los participantes permite controlar parcialmente la variabilidad contextual y focalizar el análisis en las diferencias individuales en la conceptualización y uso de la improvisación.

En términos de perfil, los participantes presentan trayectorias profesionales diversas pero comparables en nivel de experiencia. El docente 1 (D1) cuenta con 17 años de experiencia en la enseñanza de inglés, japonés, italiano y chino, así como con formación de licenciatura en Traducción y estudios de posgrado en el área de lenguas. El docente 2 (D2) posee una licenciatura en Docencia de Idiomas, más de diez años de experiencia en la enseñanza de inglés y francés, y estudios de maestría en el área. La docente 3 (D3) cuenta con formación en Traducción y experiencia de aproximadamente diez años en la enseñanza de japonés, inglés y español para extranjeros, además de estudios de posgrado recientemente concluidos. Finalmente, la docente 4 (D4) presenta una trayectoria de veinte años en la enseñanza de inglés y francés; si bien no cuenta con licenciatura en el área de idiomas, posee una maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Aunque variables como el género no constituyen un eje central de análisis en este estudio, se registraron con fines de transparencia metodológica. En conjunto, los perfiles

seleccionados permiten observar la improvisación docente desde una perspectiva experta, en la que la experiencia acumulada, la formación académica y la diversidad de contextos de enseñanza configuran un repertorio amplio de prácticas y marcos interpretativos.

Resultados y discusión

Para analizar datos cualitativos hemos adoptado la técnica del resumen, propuesta por Mayring (2014), la cual consiste en siete pasos de abstracción; para muestras pequeñas, como este trabajo, recomienda sólo los primeros cinco pasos: (1) determinar unidades de análisis; (2) paráfrasis del contenido con fragmentos del texto transcrito; (3) generalización de las paráfrasis; (4) primer nivel de abstracción; y (5) segundo nivel de abstracción, mostrados en las tablas bajo las columnas de indicador, paráfrasis, generalización e integración, respectivamente.

Según Mayring (2014), el primer paso para el resumen como análisis de resultados es determinar los indicadores, enlistados en la primera columna de cada tabla resultante, los cuales constituyen los elementos que conforman nuestras preguntas de investigación; el segundo paso, la paráfrasis, implica recortar los elementos repetitivos, y quedarse con la estructura mínima del contenido relevante para la investigación; tercero, la generalización, infiere significado a la paráfrasis; cuarto y quinto pasos, la reducción, en nuestro caso integración, reconstruye la paráfrasis y la generalización a manera de síntesis.

Por otro lado, identificamos una serie de regularidades y tensiones en el discurso de los participantes, las cuales se agrupan en torno a cuatro ejes analíticos, alineados a las preguntas de investigación planteadas: (1) la planeación como estructura flexible, (2) la ambivalencia conceptual de la improvisación, (3) la improvisación como práctica situada y (4) su estatus en la formación docente.

La planeación como estructura flexible

En relación con la primera pregunta de investigación -¿Cuáles son las características típicas de la planeación de clases para la enseñanza de lengua extranjera y los factores que la delimitan?-, los resultados sistematizados en la Tabla 1 permiten observar que la planeación de clase es concebida de manera consistente como un dispositivo organizador

de la práctica docente. Esta tabla integra las respuestas las siguientes dos preguntas: (i) ¿Qué representa para usted llevar a cabo una planeación de clase, en particular de lengua extranjera? y (ii) ¿Qué factores se consideran al planear una clase de lengua extranjera?

Los datos de la Tabla 1 muestran que la planeación se asocia principalmente con la alineación curricular, la gestión del tiempo y la secuenciación de actividades. Sin embargo, lejos de ser entendida como un guion rígido, emerge como una estructura abierta susceptible de ser modificada en función de variables contextuales, particularmente el ritmo de aprendizaje, la heterogeneidad del grupo y diversas contingencias institucionales.

Este hallazgo es consistente con planteamientos previos que cuestionan una visión tecnicista de la enseñanza y, en cambio, enfatizan el carácter adaptativo de la práctica docente. En términos de cognición docente, la planeación no se configura únicamente como un producto técnico, sino como una representación dinámica que articula conocimientos formales, experiencia previa y evaluación situada de las condiciones del aula (Borg, 2003). Desde esta perspectiva, la flexibilidad en la planeación no implica ausencia de estructura, sino su constante reconfiguración en respuesta a demandas emergentes del contexto educativo.

Tabla 1. Planeación docente en lenguas extranjeras: funciones y factores condicionantes (elaboración propia).

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Planeación	<p>D1: Es una alineación al currículum. Cada semana tiene un propósito y cada clase le suma a ese propósito. Lo manejo en bloques de media hora o quince minutos.</p> <p>D2: Una planeación es una guía, muchas veces no se va a seguir al pie de la letra. Como formalidad puede ser muy exigente.</p> <p>D3: Significa dividir la clase, mi <i>opening</i>, <i>ice breaker</i>, actividad de gramática o lúdica. Introduzco el tema, explico y los alumnos practican.</p>	<p>La planeación de clases describe el orden de las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión, así como el tiempo dedicado a ellas. En ocasiones puede representar solo una guía.</p>	<p>Es una parte importante de la labor docente, pues ayuda a planear en base a los propósitos de la materia, considerando la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza.</p>

	D4: Calculo el tiempo estimado para cada actividad, pero llevo actividades extras para cubrir el tiempo. Siempre tengo que llevar preparado algo en caso de que el grupo sea más rápido o más lento.		
Factores de planeación	D1: Por cuestiones de tiempo ajustas la planeación, también conforme los alumnos van desarrollando las competencias comunicativas.	El tiempo es un factor importante para el ajuste de planeación de clase. Ya sea por actividades externas que determinen la cancelación o modificación de actividades, o por la respuesta de los grupos, es normal que una planeación se modifique de alguna manera.	Los factores externos son de extrema importancia a la hora de hacer o bien modificar la planeación de una clase. No se pueden ignorar.
	D2: La planeación debe organizarse por etapas, de rompehielo, desarrollo, ejemplificación y comprensión, tomando en cuenta la seriación de los conocimientos.		
	D3: El tiempo, definitivamente. Por cuestiones ajenas a la clase a veces se recortan temas. También el estado de ánimo de los alumnos puede modificar el plan.		
	D4: El nivel de los alumnos, si el grupo es uniforme o multinivel. El número de alumnos y el programa que me den, si se me exige un programa o no.		

Ambivalencia conceptual de la improvisación

En relación con la segunda pregunta de investigación - ¿Cuál es el concepto de improvisación como estrategia docente que tienen los maestros de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana, contrapuesta con la planeación clásica, estructurada, de una sesión?-, los resultados en la Tabla 2 permiten identificar uno de los hallazgos más relevantes del estudio: la coexistencia de valoraciones aparentemente contradictorias respecto a la improvisación. Esta tabla integra las respuestas de los participantes en torno la pregunta: ¿Cómo describiría el concepto de improvisación como estrategia docente para enseñar lenguas extranjeras?

Por un lado, la improvisación es asociada con una falta de preparación o con desviaciones no deseadas del plan de clase; por otro, es reconocida como un recurso pedagógico legítimo que permite responder eficazmente a situaciones imprevistas en el aula. Esta ambivalencia sugiere la presencia de una tensión entre modelos normativos de

la enseñanza -centrados en la planificación, el control y la previsibilidad- y prácticas efectivas situadas, en las que la adaptabilidad resulta indispensable para el desarrollo de la clase.

En este sentido, los hallazgos dialogan con la noción de *disciplined improvisation* propuesta por Sawyer (2011), según la cual la improvisación no constituye una acción aleatoria, sino una práctica informada por la experiencia, el conocimiento disciplinar y las restricciones del contexto educativo. Desde esta perspectiva, la improvisación no se opone a la planeación, sino que coexiste con ella como parte de un continuo de toma de decisiones pedagógicas.

De manera particularmente relevante, la valoración de la improvisación parece transformarse a lo largo del discurso de los participantes: de una conceptualización inicialmente negativa o defensiva hacia un reconocimiento progresivo de su utilidad. Este desplazamiento puede interpretarse como un proceso de explicitación de saberes tácitos, en el que los docentes, al reflexionar sobre su propia práctica, resignifican la improvisación como un componente constitutivo de su repertorio profesional.

Tabla 2. Tensiones conceptuales entre improvisación y planeación en la práctica docente (elaboración propia).

<i>Indicador</i>	<i>Paráfrasis</i>	<i>Generalización</i>	<i>Integración</i>
Improvisación	D1: Recurso indispensable del docente de lenguas. Negativo porque a veces representa un inicio súbito en la sesión; positivo porque te adaptas a las situaciones cambiantes. D2: Significa tener un repertorio de ejercicios, te puede salvar en muchas situaciones. Es una buena herramienta, es parte del proceso creativo de los maestros. D3: Es un recurso, pero el docente debe conocer la materia. A veces no hay tiempo para planear, y ni modo. D4: Pienso en “clase improvisada” y que tal vez no hubo un plan de clase, pero no necesariamente es	La improvisación puede ser señal de un mala o deficiente planeación de clase. También representa una oportunidad para adaptarse a situaciones cambiantes. Significa estar preparado con más ejercicios.	Hay ambivalencia sobre el significado de la improvisación como parte del repertorio docente. Por un lado, se admite que puede ser señal de una mala preparación, pero se reconoce que puede tener resultados positivos, siempre y cuando el docente tenga la experiencia necesaria.

	negativo. ¿Por qué seguir con un plan que sabes que no te está funcionando?		
Factores para improvisar	<p>D1: El contexto, alguna pregunta o comentario en particular puede detonar una clase improvisada.</p> <p>D2: El maestro tiene que estar bien consciente del manejo del tiempo. También si falla la tecnología debes cambiar la estructura de tu clase.</p> <p>D3: El tiempo y la actitud de los estudiantes.</p> <p>D4: Si no conoces al grupo, es un grupo nuevo, o la respuesta a la actividad planeada no era la esperada.</p>	La improvisación se da por circunstancias ajenas al docente: la actitud de los alumnos, la falta o exceso de tiempo, el desconocimiento de la dinámica grupal.	El tiempo y la situación del día pueden detonar el uso de la improvisación.

La improvisación como práctica situada

En relación con la tercera pregunta de investigación - ¿La improvisación es una estrategia provechosa para la enseñanza de lengua extranjera? ¿Es deseable? -, los datos en la Tabla 3 evidencian que la improvisación no se produce de manera arbitraria, sino como respuesta a condiciones específicas del entorno de enseñanza. Esta tabla integra y analiza las siguientes respuestas de los participantes a las siguientes preguntas: (i) ¿Cómo describiría su uso personal y los efectos de la improvisación en tu ejercicio docente? (ii) Cuando ha tenido que improvisar en una sesión, ¿cuáles han sido las actividades realizadas? (iii) ¿Cuáles fueron los resultados?

Tabla 3. Prácticas docentes y efectos de la improvisación en el aula de lenguas extranjeras (elaboración propia).

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Uso personal de la improvisación	<p>D1: La improvisación surge a partir del contexto. La planeación es la columna vertebral y se alinea al currículo, pero hay cosas que se salen de las manos y la improvisación se aplica ahí muy bien.</p> <p>D2: Me gusta aplicarlo cuando los estudiantes sobre todo por el tipo de preguntas de los alumnos. Me interesa</p>	<p>Las circunstancias de los alumnos propician el uso de la improvisación por parte de los docentes.</p> <p>Hay días que los alumnos están</p>	<p>Los estudiantes motivan el uso de la improvisación: puede ser por su actitud negativa, su falta de energía, alguna pregunta o comentario, o su</p>

	saber sus necesidades, y dejo un espacio después de ver un tema. Puedo cambiar sobre la marcha. D3: A veces los pongo a competir, y funciona, pero dependiendo de la actitud de los alumnos. Hay algunos que responden muy bien, otros no tanto. D4: Pongo más actividades o dinámicas para afianzar el tema si quedaron dudas.	desanimados; puede surgir una duda o comentario que lleve al docente a dedicar la sesión a algo diferente.	aprovechamiento.
Actividades	D1: Juegos de <i>role playing</i> , historias improvisadas. D2: Utilizar el internet para resolver dudas de manera gráfica, con imágenes. D3: Activar diferentes competencias. Música, competencias, juegos de conjugación. D4: Más actividades que lleven a la autorreflexión, a repasar los temas vistos.	Los docentes aplican diferentes actividades: desde análisis de letra de canciones, obras de teatro ejercicios gramaticales, uso del internet, la autorreflexión, etc.	Los docentes tienen un conjunto de actividades de diversa índole, gracias a su experiencia como docentes.
Personalidad	D1: El docente debe verse optimista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y abierto a que la actividad sea más física. D2: [No se aplicó la pregunta]. D3: Más que personalidad es confianza en uno mismo. Entre más experiencia y más confianza en uno mismo, va a funcionar mejor. D4: Si el maestro es más metódico, más ordenado, no improvisará tanto.	Hay rasgos de personalidad que facilitan la improvisación, como el optimismo y la confianza en uno mismo; es parte del perfil docente, la adaptabilidad.	La experiencia frente a grupo dará al docente mayor confianza y un mayor repertorio de actividades.

Los hallazgos de la Tabla 3 muestran que los principales factores detonantes de la improvisación incluyen la disponibilidad de tiempo, la dinámica del grupo, la actitud de los estudiantes, la aparición de dudas imprevistas y las fallas en recursos didácticos o tecnológicos. En este sentido, proponemos conceptualizar la improvisación como una forma de cognición en acción, en la que el docente moviliza de manera inmediata conocimientos, experiencias y estrategias para resolver problemas emergentes. Este resultado refuerza la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras constituye una práctica inherentemente situada, donde las decisiones pedagógicas no pueden predefinirse completamente, sino que se negocian en tiempo real.

Por otra parte, los participantes reportan un repertorio amplio de estrategias improvisadas -entre ellas juegos de rol, actividades lúdicas, uso de recursos digitales y ejercicios de refuerzo-, lo que sugiere que la improvisación se sustenta en un acervo previo

de prácticas pedagógicas internalizadas. Esto coincide con la perspectiva de que la capacidad de improvisar no es innata, sino que se desarrolla de manera progresiva a partir de la experiencia docente y la acumulación de recursos didácticos, lo que explicaría por qué los docentes con mayor trayectoria profesional reportan mayor seguridad y eficacia en su uso.

Estatus de la improvisación en la formación docente

Un hallazgo significativo, relacionado con la cuarta pregunta de investigación - ¿Cuál debería ser el papel de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera?-, es la ausencia casi total de formación explícita en torno a la improvisación durante la preparación profesional de los participantes. Este resultado se sustenta en las respuestas sistematizadas en la Tabla 4, la cual concentra y analiza las opiniones obtenidas de las siguientes preguntas de la entrevista: (i) ¿Qué tipo de instrucción recibió acerca de la improvisación en el aula en su preparación académica? (ii) ¿Considera que la improvisación en la clase de lengua extranjera es más propicia para un grado de instrucción en particular? (iii) Según su experiencia docente y su preparación académica, ¿cuál cree debe ser el papel que juegue la improvisación docente dentro del aula de lenguas extranjeras?

Tabla 4. Formación docente y percepciones sobre la improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Instrucción	<p>D1: Vimos el tema del tratamiento del error, pero no improvisados.</p> <p>D2: Para nada. Yo creo que la instrucción de ese tipo puede ser informal, más bien de creatividad.</p> <p>D3: No recuerdo que se mencionara en mis estudios de licenciatura ni de maestría.</p> <p>D4: Fue a través de un intercambio de experiencias y retroalimentación en grupo.</p>	<p>No se estudió durante la preparación profesional a nivel licenciatura. Se llegaron a hacer comentarios, pero de manera informal.</p>	<p>Los profesionales de la docencia no reciben instrucción formal acerca de la improvisación como posible herramienta para la clase de lengua extranjera.</p>

Aprovechamiento	<p>D1: Se puede aplicar en todos los niveles, básico y avanzado.</p> <p>D2: En todos niveles y edades, pero sobre todo los niños y jóvenes, pues son los más curiosos. Los adultos tienen más capacidad para el aprendizaje autónomo.</p> <p>D3: Es igual para todos, depende de la actitud de los estudiantes y el maestro.</p> <p>D4: En todos se puede dar.</p>	<p>Todos los participantes coinciden en que la improvisación puede ser propicia para todos los niveles de instrucción y todas las edades, siempre y cuando exista la actitud para llevarla a cabo.</p>	<p>El aprovechamiento de la improvisación no se ve limitada por factores como la edad o el nivel de instrucción.</p>
Relevancia	<p>D1: Es un recurso más, es necesaria porque no puedes planear todo en el salón de clase.</p> <p>D2: Es una herramienta, los maestros deben estar capacitados, es parte del rol de docente.</p> <p>D3: Si quieres ser un buen maestro debes saber improvisar. No se mencionan en los libros de texto.</p> <p>D4: La planeación formal debe ser menos tiempo del de la clase, para dar espacio a la improvisación.</p>	<p>Es un recurso necesario en el desarrollo de la actividad docente, como muchos otros, y por lo tanto, los futuros maestros deben recibir instrucción formal. La adaptabilidad es parte de su perfil profesional.</p>	<p>La improvisación como herramienta es indispensable, pero el docente debe estar preparado para en sus conocimientos y con la experiencia suficiente para llevarla a cabo.</p>

A pesar de la falta de formación formal reportada en relación con la improvisación, todos los participantes coinciden en reconocer su carácter necesario -e incluso inevitable- en la práctica docente. Esta disociación entre formación institucional y práctica real pone de manifiesto una brecha en los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, que tienden a privilegiar modelos de enseñanza altamente planificados sin atender suficientemente las competencias adaptativas requeridas en la interacción didáctica.

En términos teóricos, los datos sintetizados en la Tabla 4 sugieren que la improvisación opera como un componente implícito de la cognición docente, desarrollado principalmente a través de la experiencia y no como una habilidad formalmente enseñada. Paradójicamente, aunque no es conceptualizada inicialmente como un elemento central en la formación, los participantes la revaloran como una competencia profesional clave, lo que apunta a la necesidad de integrarla de manera sistemática en los programas de formación docente, no como opuesta a la planeación, sino como su complemento funcional.

En conjunto, los resultados permiten proponer que la relación entre planeación e improvisación no debe entenderse en términos dicotómicos, sino como un continuo dinámico en el que ambas dimensiones se co-constituyen. La planeación proporciona un marco de acción, mientras que la improvisación permite su ajuste en contextos específicos, configurando así una práctica docente flexible, situada y cognitivamente compleja.

Desde esta perspectiva, la improvisación deja de ser un indicador de deficiencia para convertirse en un índice de experticia, en la medida en que refleja la capacidad del docente para interpretar el contexto, tomar decisiones informadas en tiempo real y movilizar recursos pedagógicos de manera estratégica.

Conclusiones

El presente estudio examina la relación entre planeación e improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva de la cognición docente, mostrando que ambas no constituyen categorías opuestas, sino dimensiones interdependientes de una práctica pedagógica situada. Los resultados indican que la planeación opera como un marco organizador, mientras que la improvisación funciona como un mecanismo de ajuste dinámico ante contingencias emergentes, configurando así un proceso de toma de decisiones en tiempo real mediado por conocimientos, creencias y condiciones contextuales.

Respecto a nuestras preguntas iniciales, constatamos que, para los docentes participantes, si bien una planeación de clase de lengua extranjera contempla las actividades a realizar, el factor tiempo delimita el logro de objetivos, el estado de ánimo de los estudiantes, entre otros. En lo que corresponde al concepto de improvisación como estrategia docente, encontramos ambivalencia entre los participantes: mientras que se considera útil para lidiar con la actitud del alumnado y otros factores externos, también puede ser señal de una preparación profesional deficiente si se utiliza en exceso.

Los docentes que participaron en este estudio coinciden en que son las mismas circunstancias del alumno las que propician el uso de la improvisación como estrategia docente: su falta de motivación, preguntas o comentarios en el aula, y actitudes negativas en general llevan a su empleo casi inmediato en algunos casos. Por último, todos los

participantes coinciden en que el empleo de la improvisación en el aula de lenguas extranjeras puede ser útil para todos los niveles de instrucción, siempre y cuando exista un parámetro para ello; lo anterior se antoja complicado, pues a decir de los participantes, no se recibe instrucción formal sobre este tema durante los estudios universitarios.

Estos hallazgos permiten matizar conceptualizaciones previas de la improvisación en el ámbito educativo. En lugar de entenderla como ausencia de planificación o como respuesta meramente reactiva, la evidencia sugiere que se trata de una práctica situada que se sustenta en repertorios internalizados y en la capacidad de movilizarlos estratégicamente en contextos de incertidumbre. De este modo, la improvisación aparece como un componente implícito pero estructural de la cognición docente, cuya relativa invisibilidad en los discursos formativos contrasta con su centralidad en la práctica.

En este marco, el estudio propone reconceptualizar la improvisación como una forma de cognición en acción que no solo depende de estructuras previas, sino que también contribuye a su reconfiguración. Esta perspectiva permite entender la relación entre planeación e improvisación como un continuo dinámico que organiza la acción pedagógica y amplía los modelos de cognición docente al situar la adaptabilidad como eje analítico central. Si bien el alcance del estudio es necesariamente acotado, sus resultados abren vías para futuras investigaciones acerca de la improvisación en la docencia en general, pero en enseñanza de lengua extranjera en particular, orientadas a examinar esta relación en distintos contextos educativos y a explorar sus implicaciones para la teorización de la práctica docente en lenguas extranjeras.

Referencias

- Başar, S. (2020). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Case Study in a Turkish EFL Context. *International Journal of Modern Education Studies*, 4 (2), 57-80. Disponible en <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2020.51>
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109, Cambridge University Press. DOI: 10.1017/D02r61444803001903
- Graue, E. et. al. (2015). The power of improvisational teaching. *Teacher Education Faculty Publications*, 96. Disponible en <https://digitalcommons.unomaha.edu/tedfacpub/96>
- Hernández Sampieri, R. et. al. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Mayring, P. (2014) Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. Disponible en [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative content analysis theoretical fo undation.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative%20content%20analysis%20theoretical%20foundation.pdf)
- Pizarro Carmona, M. (2010) Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 12 (15), 27-38.
- Real Academia Española (2023) Improvisar. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/improvisar?m=form&m=form&wq=improvisar>
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K. (Ed.) (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. *Structure and improvisation in creative teaching* (R.K. Sawyer, Ed.), 1-24, Cambridge University Press.
- Silva Fernández, S. y Pozzo, M.I. (2021) Un estudio sobre la cognición de profesoras de lenguas extranjeras en Argentina. *Alfa*, Sao Paulo, 65, 13706, 1-32. Disponible en <https://doi.org/10.1590/1981-5794-13706>
- Solís Hernández, M. (2007). Realiable and practical guidelines for planning an effective English lesson. *Filología y Lingüística XXXIII* (2), 227-241.
- Sönmez, G., & Köksal, O. (2022). Foreign language teachers' conceptions of improvisation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 88-97. Doi: 10.52963/PERR_Biruni_VII.N2.06

ⁱ Profesora de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es licenciada en Comunicación; además, cuenta la Especialidad en Traducción e Interpretación y la Maestría en Lenguas Modernas por la UABC. Actualmente es doctoranda en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje de esta misma institución. Sus líneas de investigación se centran en el paisaje lingüístico de Tijuana. Correo electrónico: verdugo.jessica@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1549-5316>



Volumen 21, número 2, 2025

Second Language Learning and Identity: Participation, Recognition, and Power Relations

José Oswaldo Villa Camarilloⁱ

Abstract

This article reflects on the relationship between second language learning and learners' identities. Drawing on studies of identity, participation, and power relations, it examines how using another language may expand opportunities for expression and interaction while also exposing learners to new forms of recognition or exclusion. It argues that learning a language does not necessarily produce a separate identity; its effects depend on learners' experiences of participation and the social conditions in which learning takes place. The discussion highlights the need to consider these conditions in language teaching.

Keywords: *second language learning, identity, participation, power relations.*

Aprendizaje de una segunda lengua e identidad: participación, reconocimiento y relaciones de poder

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la relación entre el aprendizaje de una segunda lengua y la identidad de quienes la aprenden. A partir de trabajos sobre identidad, participación y relaciones de poder, examina cómo el uso de otra lengua puede ampliar las posibilidades de expresión e interacción y, al mismo tiempo, situar a los aprendientes ante nuevas formas de reconocimiento o exclusión. Se sostiene que aprender una lengua no produce necesariamente una identidad distinta: sus efectos dependen de las experiencias de participación y de las condiciones sociales en que ocurre el aprendizaje. La reflexión plantea la necesidad de considerar estas condiciones en la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: *aprendizaje de segundas lenguas, identidad, participación, relaciones de poder.*

Introduction

Language learning takes place within social relationships. As people use a language, they encounter ways of communicating, shared practices, and expectations about who can participate in different settings. Learning another language may therefore create opportunities to interact with new groups, but those opportunities depend on the social contexts in which learners use it. This connection between language and participation provides a starting point for examining identity.

Using another language, however, does not always give learners equal opportunities to take part in social interactions. They may be able to communicate in a new setting yet find that others question their competence, limit their participation, or assign them a position they do not accept. Such experiences raise a question for this article: how do opportunities to participate and be recognized relate to learners' sense of identity?

To examine these experiences, this article draws on Norton's (2000, p. 5) understanding of identity as a person's relationship to the world, developed across time and space and connected to their sense of future possibilities. This definition allows us to consider how learners see themselves, how others position them, and which forms of participation become available to them. It also provides a way to discuss language learning without treating identity as a fixed set of characteristics or if all speakers of a language share the same culture.

Studies of language learners offer different ways to examine this relationship. Kanno (2003) explores the experiences of Japanese students returning home after studying abroad, while Miller (1999) examines language and social identity among migrant students in Australian schools. Although their settings differ, both studies draw attention to learners' experiences as they move between social environments.

This article examines how second language learning relates to identity through studies of learners in different social settings. It argues that learning another language does not automatically produce a separate identity or the same kind of change for every learner. The discussion first considers identity and belonging, then examines how participation and relations of power may shape learners' experiences, and finally reflects on the implications for language teaching.

Research Synthesis

Kanno (2003) follows four Japanese students who spent their adolescent years in North America before returning to Japan for university. Their accounts show how they negotiated their bilingual and bicultural identities across these settings. Miller (1999), in turn, examines how migrant students in Queensland high schools used spoken English to participate in school life and represent themselves. Her study draws attention to how other people heard these students and to the school practices that shaped their opportunities to participate. Read together, the studies suggest that learners' identities are shaped through their interactions in particular social settings.

The studies by Kanno and Miller raise a further question: why are some learners heard and recognized more readily than others? Drawing on Bourdieu, Norton (1997) explains that the value given to speech is tied to the social position of the speaker. Norton (2013) also points out that gender, race, class, ethnicity, and sexual orientation may affect how learners are positioned in classrooms and communities, sometimes limiting their opportunities to participate. These ideas help explain why speaking another language does not, by itself, ensure that a learner will be heard or accepted in a new setting.

Norton and Toohey (2011) describe identity as “multiple, changing, and a site of struggle” (p. 414). As learners enter different social settings, they may encounter new relationships and possibilities for participation. These experiences can bring different aspects of their identities into focus, although they do not necessarily change how every learner sees themselves.

Identity and Belonging Across Social Contexts

Norton and Toohey (2011) note that much language learning research in the 1970s and 1980s treated learners' personalities, learning styles, and motivations as relatively fixed individual characteristics. Later research has paid closer attention to the social and historical circumstances in which learners use a language. This shift matters because it directs attention beyond what a learner knows or wants to learn: it also asks which opportunities to speak and participate are available to them in a particular setting.

Learners' relationships with communities are not limited to the groups in which they currently participate. Norton and Toohey (2011) distinguish between communities' people encounter in everyday life and those with which they imagine a future connection. For someone learning another language, that imagined connection may influence where they hope to study, work, or build relationships. Considering both present and hoped-for forms of belonging helps explain why learning a language can matter to a person even before they have opportunities to use it in those settings.

Belonging involves more than being a member of a group. West (1992) connects identity with desires for recognition, affiliation, and security. From this perspective, a person may participate in a community yet still struggle to feel that their presence and contributions are valued. This distinction matters for language learners: having access to a group does not necessarily mean that their contributions will be recognized or valued.

Learners may also maintain ties to several communities at once. Kanno's (2003) account of Japanese returnees illustrates how living across linguistic and cultural settings can involve negotiating these connections over time. Learning another language may open possibilities for new relationships without requiring learners to leave existing ones behind. The question is how they experience belonging and recognition across those settings, rather than whether each language gives them a separate identity.

Language Use and Opportunities for Participation

Learning another language may give learners access to conversations and activities in which they could not previously take part. Access, however, depends on more than understanding the words being used. Norton and Toohey (2011) argue that the social positions available to learners can expand or limit their opportunities to participate. For example, a student may understand a discussion in the classroom but still find it difficult to contribute if others dismiss their accent or do not invite them to speak. What matters for identity is not simply exposure to another language, but the learner's experience of taking part and being recognized in those interactions.

The distinction between access to a language and opportunities to participate also helps me reflect on accounts shared by students in the *Licenciatura en Docencia del Inglés como*

Lengua Extranjera at the Universidad de Guadalajara. Some students who took part in exchange programs described becoming more aware of different ways of living and interacting during their time abroad. Their accounts suggest that using another language in everyday situations can prompt learners to reconsider some of their assumptions. They do not, however, show that every student who studies abroad undergoes the same change in identity.

Theories about language and identity

West (1992) also connects questions of identity with the distribution of material resources. This brings another dimension to the discussion of language learning: opportunities to enter settings, practice a language, and be heard may depend on the resources available to learners. Bourdieu's account of the social value of speech, discussed by Norton (2000), helps us examine what happens when learners do have an opportunity to speak.

Drawing on Bourdieu, Norton (2000) argues that communication depends partly on whether speakers and listeners recognize one another as legitimate participants. A learner may struggle to express a thought because they are still developing their vocabulary. They may also hesitate to speak, or find that others disregard what they say, because of how they are positioned in a particular setting. These possibilities call for attention to both language proficiency and the social relationships in which language is used.

Weedon (1997) brings language, individual experience, and social power together in her account of subjectivity. This perspective helps us consider how learners understand their own experiences while also being affected by the ways others position them. Their sense of who they are is therefore connected both to what they can say and to the social meanings attached to their words.

More specifically, Weedon (1997) treats language as a space in which social meanings can be established and contested, including meanings through which people understand themselves. In a language learning setting, learners may encounter new ways of describing themselves, but they may also find that others assign them positions they do not accept. This tension connects learners' personal experiences with the relations of power discussed throughout this section.

As Norton (2013) explains when discussing Cummins, both dominant and subordinate groups can exercise power, although dominant groups have a greater sphere of influence (p. 49). This difference matters when learners try to use another language: the positions available to them in a particular setting can affect whether others invite them to speak and take their contributions seriously.

Ethnicity, Gender, and Class in Language Learning

Ethnicity, gender, and class can shape the opportunities people have to use a language and be recognized by others. Drawing on Heller's work, Norton (2013) discusses how participation in social networks can be regulated through language. Knowing a language may help a learner enter a conversation, but it does not necessarily grant access to every group or activity. The relationships within a setting also matter people may be welcomed, ignored, or excluded in ways connected to how others perceive them.

This perspective invites language teachers to look more closely at participation. When a learner speaks little, the question is not only whether they know enough vocabulary or grammar. It is also whether they have been given a place in the interaction and whether others treat their contribution as valuable. Ethnicity, gender, and class should therefore be considered as part of learners' social experiences, rather than used to predict how any individual student will behave.

Social class also involves more than the resources a person owns. Drawing on Connell and colleagues, Norton (2000) considers how people use resources within social relationships and how relations of power are reproduced in everyday encounters. In language learning, this perspective directs attention to the time, support, and opportunities learners have to practice a language, as well as to how they are treated when they use it. These conditions may differ among learners without determining any one person's identity.

Implications for Language Teaching

Language teachers can create opportunities for learners to use another language in situations that matter to them. Learning an expression or understanding a cultural reference may help a student take part in a conversation, but these experiences do not affect every learner in the same way. Teachers can therefore ask whose experiences appear in classroom materials and who has opportunities to speak. Such questions connect language teaching with the participation and recognition discussed in this article.

McKay and Wong's (1996) study of four Chinese immigrant adolescents shows why teachers need to look beyond language skills alone. The students' engagement with English was connected to the different ways they were positioned at school and to the identities they sought to negotiate. Their experiences suggest that a learner's willingness to speak, read, or write cannot always be explained by proficiency or motivation considered in isolation.

In the classroom, teachers can respond by offering different ways for students to contribute and by paying attention to how those contributions are received. A student who remains quiet during a discussion, for example, may need more time to formulate an answer, but may also be unsure whether classmates will take that answer seriously. Giving students time to prepare, inviting them to draw on their experiences, and examining whose voices receive attention can make participation more accessible. These practices do not guarantee a change in identity; they address some of the conditions under which learners can use the language and be recognized by others.

Conclusion

Learning another language can open possibilities for communication, participation, and belonging. The studies discussed in this article show, however, that these possibilities develop social settings. Kanno's returnees negotiated their connections across countries, while Miller's migrant students encountered opportunities and constraints in their schools. Their experiences help explain why learning a language does not produce the same change in identity for every person.

Recognition is central to this relationship. Learners may gain the words they need to express an idea and still find that others do not listen to them or accept them as participants.

The perspectives discussed by West, Norton, and Weedon draw attention to the resources, relationships, and forms of power involved in such encounters. Identity can become meaningful to language learning through these experiences, including the ways learners understand themselves and the ways others position them.

For language teachers, this reflection suggests looking beyond whether students can complete a linguistic task. It also matters whose experiences are represented, who has room to speak, and how classmates and teachers respond. Creating more opportunities for participation cannot ensure that students' identities will change, but it can give them more ways to use the language, express what matters to them, and take part in the communities they encounter or hope to join.

References

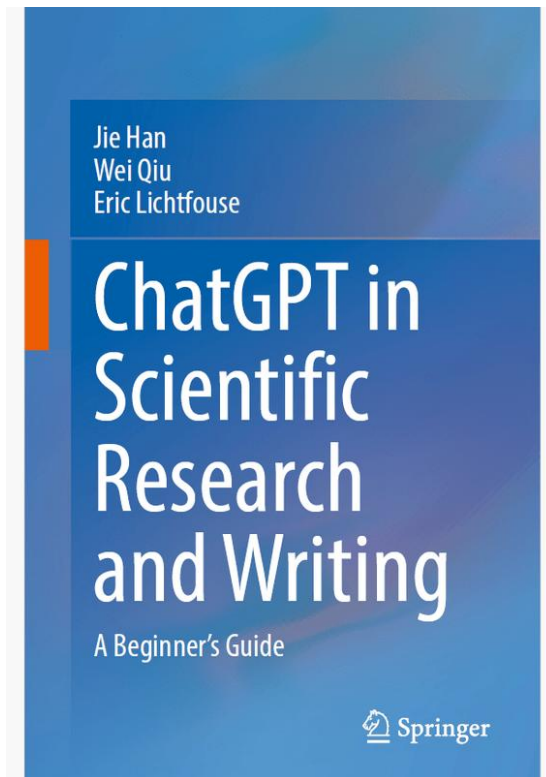
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, S. L., & Wong, S.-L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577-609. <https://doi.org/10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865>
- Miller, J. (1999). *Speaking English and social identity: Migrant students in Queensland high schools* [Doctoral dissertation, University of Queensland].
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). *Identity, language learning, and social change*. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. doi:10.1017/S0261444811000309
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Blackwell.
- West, C. (1992). A Matter of Life and Death. *October*, 61, 20-23. <https://doi.org/10.2307/778781>

¹ Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara, de la que egresó en 2022. Actualmente trabaja en el área de Finanzas y Operaciones de IBM. Tiene interés en apoyar la formación de nuevas generaciones y en continuar su desarrollo académico y profesional mediante cursos y certificaciones. Correo electrónico: jose.villa7366@alumnos.udg.mx



Volumen 21, número 1, 2025

Reseña



Chat GPT in Scientific Research and Writing. A Beginner's Guide

Daniel Alejandro Mireles Pérez¹

Han, J., Qiu, W. & Lichtfouse, E. (2024). *ChatGPT in Scientific Research and Writing. A Beginner's Guide*. Springer. ISBN 978-3-031-66939-2 ISBN 978-3-031-66940-8 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-66940-8>

Inteligencia artificial: ¿qué hace de ella una fuente de fascinación e incertidumbre? ¿Será su capacidad de asistirnos incluso en las tareas cotidianas más sencillas, aquellas que a menudo consideramos una pérdida de tiempo o de esfuerzo? ¿Será la facilidad con la que modifica tonos y estilos, hasta dar la impresión de ser una fuente inagotable de conocimiento? ¿O será el temor de que sus capacidades lleguen a superar las nuestras? Estas preguntas remiten a una inquietud compartida: cómo comprender una tecnología que, sin ser humana, puede elaborar textos y proponer soluciones que asociamos con el razonamiento y la creatividad.

En la escritura y la investigación científica, estas posibilidades adquieren especial relevancia. La capacidad de generar textos fluidos, sintetizar información y responder preguntas especializadas despierta expectativas, pero también exige cautela: una respuesta convincente no necesariamente es correcta. De ahí surge la interrogante que orienta esta reseña: ¿hasta dónde puede la inteligencia artificial apoyar las distintas fases de la investigación científica y qué responsabilidad debe conservar quien la utiliza? El libro *ChatGPT in Scientific Research and Writing: A Beginner's Guide*, de Han et al. (2024), ofrece un punto de partida para examinar esta cuestión.

Jie Han y Eric Lichtfouse están adscritos a la Universidad de Xi'an Jiaotong, en China, mientras que Wei Qiu está vinculado con Guyiheng Technologies Ltd. Desde ámbitos relacionados con la investigación científica y tecnológica, exploran cómo la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta de apoyo para el trabajo académico.

La obra se organiza en quince apartados, además de las referencias y un apéndice. Su recorrido avanza desde la extracción de información, la interpretación de figuras y la evaluación de artículos hacia la edición lingüística, el diseño de estudios y la preparación de propuestas de investigación. Los apartados finales abordan la comunicación científica, las limitaciones de los modelos y las recomendaciones para investigadores y desarrolladores.

Mediante ejemplos tomados de algunos de sus propios trabajos y pruebas con GPT-3.5, GPT-4 y Bing —posteriormente denominado Copilot—, los autores examinan las posibilidades de estas herramientas para asistir en distintas etapas del trabajo científico. Estos ejemplos permiten observar tanto las instrucciones o *prompts* como las respuestas obtenidas y los comentarios con los que los autores las examinan (Han et al., 2024).

Uno de los aspectos positivos que destaca la obra es la posibilidad de que los grandes modelos de lenguaje (LLM, por sus siglas en inglés) analicen información distribuida a lo largo de un artículo, sin limitarse a reformular su resumen o sus conclusiones. Para explorar esta capacidad, los autores utilizan, entre otros ejemplos, un texto que carece de ambas secciones y otro de aproximadamente 6100 palabras, acompañado de figuras y una tabla. A partir de estos materiales, solicitan identificar los hallazgos principales y explicar los métodos mediante los cuales se obtuvieron. Según su valoración, las respuestas recuperan información pertinente del contenido de los artículos y ofrecen síntesis claras y estructuradas (Han et al., 2024, pp. 3–4).

La obra también examina la relación entre figuras y conclusiones, así como la elaboración de comentarios sobre las fortalezas y debilidades de trabajos científicos. Estos ejercicios permiten apreciar posibilidades que van más allá de resumir o reorganizar textos. No obstante, las afirmaciones sobre un desempeño comparable con el humano deben leerse en relación con las tareas y los materiales examinados. Que los autores conozcan de primera mano algunos de los artículos, facilita comprobar las respuestas, pero los resultados de esas pruebas no bastan para asegurar la misma precisión ante cualquier texto o campo de conocimiento.

Por otro lado, las aplicaciones descritas permiten reconocer posibles beneficios para la investigación y la formación académica. La extracción de información y la elaboración de síntesis pueden ayudar a los investigadores a orientarse en la lectura de artículos y preparar materiales de presentación, aunque el ahorro de tiempo dependerá también de la revisión que requieran las respuestas. En el ámbito educativo, estas posibilidades podrían aprovecharse para explicar conceptos complejos y acompañar el aprendizaje. Se trata, sin embargo, de una proyección de los usos examinados, cuya pertinencia tendría que valorarse según los objetivos de enseñanza y las necesidades de los estudiantes.

En el ámbito editorial, ChatGPT puede ofrecer una primera aproximación a las fortalezas y debilidades de un escrito antes de su envío. Su incorporación a la revisión por pares exige mayores precauciones: además de conservar el juicio de los revisores, es necesario respetar la confidencialidad de los manuscritos y las políticas editoriales aplicables, como ad-

vierten los propios autores (Han et al., 2024, pp. 21–24). Por último, la obra explora la adaptación de investigaciones a otros formatos, como notas de divulgación y publicaciones en redes sociales, una posibilidad que puede facilitar la comunicación del conocimiento a públicos diversos sin eximir al investigador de comprobar la fidelidad de lo comunicado (Han et al., 2024, pp. 84–85).

La aportación de la obra radica en que permite examinar ejercicios concretos, en lugar de limitarse a formular juicios generales sobre la utilidad de estas herramientas. Este carácter práctico resulta pertinente para quienes buscan aproximarse a su uso en el trabajo científico. Sin embargo, el entusiasmo que despiertan sus capacidades no debería desplazar una pregunta central para una guía dirigida a principiantes: ¿qué conocimientos necesita el usuario para reconocer una respuesta equivocada?

Esta inquietud se vuelve especialmente importante al considerar la lectura de artículos: ¿qué garantía tiene el lector de que una síntesis conserva “lo más importante” de un trabajo de aproximadamente 6100 palabras si no ha realizado una lectura que le permita comprobarlo? Aunque los autores valoran favorablemente los resultados de ese ejercicio (Han et al., 2024, pp. 3–4), cabe preguntarse qué elementos podrían quedar fuera al reducir un texto extenso a unos cientos de palabras y cómo afectaría esa selección a su comprensión.

Ya se trate de investigaciones sobre contaminantes o de estudios sobre los posibles riesgos de inhalación de microplásticos procedentes de cubrebocas, una síntesis puede orientar la lectura, pero también dejar fuera detalles metodológicos, condiciones experimentales o limitaciones importantes. El problema surge cuando, bajo la premisa de ahorrar tiempo, esa primera aproximación sustituye el examen del contenido que requiere la investigación científica. Los propios autores reconocen que las respuestas pueden contener errores y que verificarlas exige tiempo y trabajo minucioso (Han et al., 2024, pp. 93–94). Por ello, la utilidad de ChatGPT no debería medirse únicamente por la rapidez con la que responde, sino también por el esfuerzo necesario para comprobar lo que afirma. La cuestión sigue abierta: ¿cuánto trabajo facilita la herramienta y cuánto desplaza hacia la revisión de sus resultados?

Ciertamente, el desarrollo de estas tecnologías no implica que nos encaminemos inevitablemente hacia un escenario de “humanos contra robots”. La cuestión es qué tareas decidimos delegar y qué responsabilidades debemos conservar. Aunque la IA permita automatizar

algunos procedimientos, su uso en la investigación requiere el juicio de quien formula las preguntas, interpreta los resultados y comprueba sus fundamentos. La investigación tiene algo del ejercicio de creación del artista ante su lienzo: las herramientas amplían sus posibilidades, pero corresponde al investigador dar sentido a lo que produce y responder por sus decisiones. En esta dirección, los autores insisten en contrastar las propuestas experimentales del modelo con estudios publicados y con la experiencia científica disponible (Han et al., 2024, pp. 53–58).

Más allá de los usos examinados en el libro, esta reflexión deja abiertas preguntas sobre las condiciones sociales y ambientales de su incorporación: quiénes pueden acceder a estas herramientas y a la formación necesaria para aprovecharlas, qué desigualdades podrían ampliarse y qué costos ambientales acompañan su utilización. Estas cuestiones requieren un análisis propio; reconocerlas permite recordar que el valor de una innovación también depende de las condiciones en que se producen y distribuyen sus beneficios.

En conclusión, *ChatGPT in Scientific Research and Writing: A Beginner's Guide* ofrece una aproximación práctica a sus posibilidades mediante ejemplos que muestran tanto respuestas útiles como limitaciones que requieren verificación. Su aportación resulta valiosa para quienes comienzan a explorar estas herramientas, aunque reconocer sus errores puede exigir conocimientos que un investigador principiante todavía está construyendo. La lectura de la obra invita, por tanto, a reflexionar sobre el conocimiento, la autoría y la capacidad humana de decidir en el trabajo científico.

En esa reflexión cobra sentido la distinción entre el uso de la herramienta y la abdicación del juicio. Uno de los mayores riesgos aparece cuando la confianza en una respuesta convincente nos lleva a renunciar a comprobarla y a justificar nuestras decisiones. Corresponde al investigador determinar qué información es pertinente, qué afirmaciones cuentan con sustento y qué resultados pueden comunicarse responsablemente. Las herramientas amplían nuestras posibilidades, pero la responsabilidad por el conocimiento que producimos y difundimos sigue siendo nuestra.

ⁱ Alumno de la licenciatura de Traducción de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: mireles.daniel@uabc.edu.mx