

TRANSLINGÜISMO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA (LE) Un nuevo enfoque para la adquisición de la competencia multilingüe

MARÍA DOLORES ASENSIO FERREIRO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Abstract – In recent decades, research in the field of multilingualism has become a fundamental aspect of linguistics studies, and particularly in applied linguistics. At the same time, the search for the ideal method in FL teaching by researchers and teachers has been a constant over time and has led to the appearance of numerous proposals for very disparate pedagogical methods and approaches. Both the phenomenon of globalization and the changing dynamics of today's societies, and the demands to which it forces, invite us to rethink again and again the approaches and methodological practices in the acquisition, learning and teaching (A/T/L) of foreign languages (FL). The need to respond to this globalized context demands that linguistic practices understood from a dynamic perspective, capable of adjusting to the multimodal and multilingual communicative situations that characterize this new era, are currently in demand. Thus, the phenomenon of translanguaging is proposed as an adequate pedagogical approach to this new panorama whose purpose is the development of a linguistic repertoire in which all the linguistic abilities of the learners take place. For this, it is necessary that all their languages have a place in the learning process, so that, as multilingual and multicultural beings, they can use all their linguistic and cultural resources during the communication process. There is still little research on the concept of translanguaging and, on numerous occasions, it has been compared by some voices to translation, precisely because of the use of the alternation of the two codes. Consequently, the expansion of concepts in relation to translation and translanguaging has been enormous. However, it is a phenomenon that is making its way more and more in the didactic field focused on the A/T/L of FL. The objective of this work is therefore to analyze the viability of translanguaging as an innovative pedagogical method in the A/T/L of FL, for a multilingual education adjusted to the concerns raised by current societies. To do this, we carry out, on the one hand, a journey through the terminological framework around translanguaging and, on the other, we present different practices of pedagogical translanguaging in order to shed more light on this issue.

Keywords: multilingualism; translanguaging; language acquisition/teaching/learning.

1. Introducción

La investigación en el campo del multilingüismo se ha convertido en las últimas décadas en un aspecto primordial dentro del mundo de los estudios de la lingüística aplicada. Los continuos movimientos migratorios del actual fenómeno de la globalización, que se producen a gran escala, han construido una sociedad superdiversa (Vertovec 2007) que ha despertado el interés de los lingüistas aplicados críticos, desplazando su foco de atención hacia los repertorios lingüísticos dinámicos, híbridos y transnacionales de los hablantes multilingües que llegan a las principales conurbaciones mundiales (May 2014). Así, la dinámica cambiante de las sociedades actuales y las exigencias a las que esta obliga invitan a replantear una y otra vez las prácticas metodológicas en la adquisición, aprendizaje y enseñanza (A/A/E) de lenguas extranjeras (LE). La necesidad de responder ante este contexto globalizado y caracterizado por el flujo continuo, tanto de personas migrantes con bagajes diversos como de informaciones y comunicaciones que adoptan

formatos multimodales y plurilingües, incentiva nuevas propuestas metodológicas y, por ello, surgen posiciones que defienden otras maneras de abordar la práctica pedagógica actual en la A/A/E de LE.

A lo largo del tiempo, la continua búsqueda del método ideal en la enseñanza de LE por parte de investigadores y docentes ha propiciado la aparición de numerosas propuestas de métodos pedagógicos muy dispares, aunque todos con la pretensión de considerar su validez universal, pues comparten la característica de ser prescriptivos y excluyentes entre sí. Uno de estos métodos, estrechamente vinculado a la didáctica de las LE, ha sido la actividad de la traducción. Prueba de ello es el uso que todavía se sigue haciendo en algunas aulas de LE del tradicional método gramática-traducción, elegido y utilizado desde los inicios del aprendizaje bilingüe. Este método fue desechado a partir de los años 60 del pasado siglo, cuando la actividad de la traducción fue sustituida por métodos radicalmente opuestos, como el método directo o natural, el audio-oral, el audiovisual, el situacional o el método comunicativo. El auge de todos ellos puso en cuestión la eficacia y el valor de la traducción para la A/A/E de las LE, hasta el punto de considerarla una herramienta contraproducente en este ámbito. Se daba paso así a estrategias pedagógicas monolingües, en las que solo se contemplaba la inmersión completa en el uso de la lengua de aprendizaje. Algunos de ellos han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar las LE. A modo de ejemplo en este sentido se encuentra el método audio-oral, basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría del aprendizaje del conductismo, que sirve de base teórica en los años 50 del siglo XX.

A pesar de todo, el concepto de método entra en crisis en los años 70 y 80 del pasado siglo, puesto que se constató que la existencia de un método puro resultaba una quimera, debido a las múltiples variables que intervienen en el proceso de A/A/E de LE, ya sea por los distintos contextos en los que se desarrolla, las diferentes edades, aptitudes y actitudes de los aprendientes, las distintas intensidades horarias o realidades sociolingüísticas y socioculturales que intervienen en el proceso. Así pues, la multitud de factores internos y externos que afectan al desarrollo de las diferentes LE en la práctica docente dificulta el proceso y, por consiguiente, tratar de afirmar la validez de un método frente a otros resulta incoherente y alejado de la realidad. Por ello, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas, el proceso de A/A/E de LE en contextos formales sigue siendo un campo de estudio con muchas incógnitas, principalmente en lo que se refiere a la incorporación de varias LE. Tal vez, también, porque se trata de una cuestión interdisciplinaria que abarca ámbitos muy diversos como la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la sociología, la sociolingüística y, en los últimos tiempos, la neurolingüística. Desde estos ámbitos se han elaborado innumerables teorías¹ que intentan explicar este complejo proceso, sin embargo, como sucede con los distintos métodos, ninguna de esas teorías puede explicar por sí misma el proceso en su totalidad, debido a los innumerables factores que lo condicionan. Esto provoca que una misma teoría sea válida en un contexto y para un determinado perfil de alumnado e inválida para otros muy distintos y que, en determinadas épocas, muchas hayan sido eficaces y útiles, pero, por diferentes motivos, hayan perdido su vigencia. Estas teorías navegan así a través de los tiempos con mayor o menor éxito y eficacia, y con más o menos detractores y, por los mismos motivos, los métodos que han ido surgiendo a partir de todas ellas tampoco pueden ser excluyentes entre sí, por considerarse unos más válidos que otros, ni

¹ Entre las principales teorías psicolingüísticas de adquisición de segundas lenguas (ASL) se encuentran las teorías innatistas, interaccionistas y ambientalistas.

infructuosos, ni porque hayan ido diluyéndose con el paso del tiempo. En definitiva, tanto las teorías como los numerosos modelos pedagógicos² derivados de las mismas experimentan continuos auges y caídas y van siendo sustituidos por nuevas teorías y métodos que abogan mayor validez y efectividad. Con ello, se ha contribuido a generar un espacio provechoso para la A/A/E de las LE en cada momento.

En esta encrucijada de circunstancias, donde se cuestiona el concepto del método, donde existen múltiples métodos pedagógicos para la A/A/E de LE, entre ellos todavía la traducción, y donde las actuales sociedades superdiversas precisan de formatos multimodales y plurilingües, surge como posible respuesta un nuevo método, el translingüismo. Se trata de un método pedagógico para la A/A/E de las LE y, desde algunos sectores, se está revelando como un modelo innovador que podría atender las demandas de gran parte del alumnado interesado en adquirir un conocimiento integral de una o varias LE, es decir, un conocimiento multilingüe. Precisamente porque desde el ámbito didáctico se demandan prácticas lingüísticas entendidas desde una perspectiva dinámica, que se ajusten a las situaciones comunicativas multimodales y multilingües actuales, se habla del translingüismo como el método pedagógico adecuado a este nuevo panorama. Se le considera como un bilingüismo dinámico que remite al plurilingüismo, entendido, *grosso modo*, como la habilidad de los usuarios de distintas lenguas para utilizar esos idiomas en distinto grado y con diferentes propósitos (MCERL, 2001, p. 4), es decir, la habilidad de hablantes que alternan estos códigos con el fin de alcanzar una comunicación exitosa. Esta idea se pone ya de manifiesto en la versión inicial de 2001 del MCER que entiende el plurilingüismo desde una perspectiva holística e integradora entre las lenguas señalando que:

La finalidad de la A/A/E de una LE queda profundamente modificada puesto que ya no se contempla como el simple logro del dominio de una o dos —o incluso tres— lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el/la hablante nativo/a ideal como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas y para ello es necesario que en el proceso de aprendizaje tengan cabida las lenguas implicadas en dicho proceso (sección 6.1.3.2 del MCER de 2001).

Asimismo, aunque el actual Volumen Complementario del MCER (2018, p. 37) se mantiene en esta línea, adopta una visión innovadora al considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales; y al ver la lengua como un medio de comunicación, más que como una materia objeto de estudio. Al adquirir esta perspectiva, se define un nuevo paradigma en cuanto al proceso de A/A/E de LE, ya que se considera que los aprendientes, como seres plurilingües y pluriculturales, pueden y deben utilizar todos sus recursos lingüísticos y culturales durante el proceso de comunicación en lugar de abandonar parte de su repertorio lingüístico y cultural durante dicho proceso. Es decir, se produce un cambio de visión en cuanto al tipo de proceso y a la finalidad de la A/A/E de LE, donde lo que se persigue ya no es la formación monolingüe en cada LE, sino una formación multilingüe integral, mediante el uso de todos los recursos lingüísticos y culturales de los aprendientes, sin necesidad de eliminar parte de ellos en el proceso de A/A/E. Lo justifica porque explica que, en una época como la nuestra, de sociedades cada vez más diversas, la construcción de conocimiento puede producirse entre varias lenguas, apelando a los distintos repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o

² Entre los principales modelos pedagógicos de LE se encuentran el método tradicional gramática-traducción, directo o natural, audio-oral, audiovisual, situacional de la lengua, comunicativo o los métodos alternativos.

aprendientes (MCER, 2018, p. 38). A pesar de que las investigaciones en torno al uso pedagógico del translingüismo todavía son escasas (Greggio y Gil 2007), el translingüismo se propone, así, como una nueva metodología en el ámbito de la A/A/E de LE más acorde con las sociedades actuales, capaz de responder en mayor medida a la dimensión plurilingüe y pluricultural del individuo, asociada a su riqueza lingüística y cultural. Pacheco y Miller (2016, p. 533) aseguran que los estudiantes obtienen mejores resultados académicos cuando utilizan el translingüismo ya que, si los alumnos están expuestos a una inmersión lingüística, se desaprovechan todos sus recursos lingüísticos.

Sin embargo, el translingüismo, a pesar de nacer con evidentes tintes pedagógicos, ha sido comparado por algunas voces a la traducción, entendida en su concepción actual, esto es, alejada del ámbito didáctico, precisamente por el uso de la alternancia de los dos códigos y, por ello, la expansión de conceptos en torno a la traducción y en relación con el translingüismo ha sido enorme. Así, a lo largo de los últimos años ha ido cobrando relevancia al amparo de conceptos como *code-switching* o alternancia de código, *code-mixing* o mezcla de códigos, heteroglosia, transmedia, mediación, plurilingüismo o multilingüismo (Blackledge y Creese 2014, p. 3), bilingüismo flexible (Creese y Blackledge 2010), *code-meshing* (Canagarajah 2011), *polylingual languaging* (Jorgensen 2010), *contemporary urban vernaculars* (Rampton 2011) *metrolingualism* (Otsuji y Pennycook 2011) o práctica translingual (Canagarajah 2013). El translingüismo ha crecido junto a ellos compartiendo características y diferencias más o menos sutiles, pero todos se caracterizan por una concepción de las lenguas como recursos sociales cuyos usos carecen de márgenes establecidos (Rodríguez *et al.* 2019, p. 289).

Por consiguiente, en aras de esclarecer este concepto y su ámbito de actuación, el objetivo de este trabajo consiste en analizar la viabilidad del translingüismo como método pedagógico innovador en la A/A/E de LE para una formación multilingüe, ajustada a las inquietudes que plantean las sociedades actuales. Para ello, realizamos, por un lado, un recorrido a través del entramado terminológico en torno al translingüismo y, por otro, presentamos distintas prácticas de translingüismo pedagógico.

2. Contexto teórico

2.1. Conceptualización del término translingüismo

El translingüismo es un término que fue acuñado en la década de los 80 por el educador Cen Williams para describir un método de enseñanza bilingüe y se desarrolló en Gales en los niveles de Educación Secundaria. En su origen, proponía el uso del galés y del inglés en una misma secuencia didáctica (Lewis *et al.* 2012) de manera que la tarea docente se desarrollaba en esas dos lenguas conectadas a través del significado y la comprensión (Beres 2005, p. 104), favoreciendo aprendizajes discentes más significativos y duraderos. Posteriormente, este concepto fue retomado por O. García quien asegura que el translingüismo es especialmente relevante en las escuelas interesadas en el desarrollo lingüístico e intelectual de los estudiantes bilingües, así como en comunidades minorizadas involucradas en el mantenimiento de la lengua y esfuerzos de revitalización (Otheguy *et al.* 2021). Para esta autora, translenguar³ no es exclusivamente la adaptación

³ Esta autora asegura que translenguar les da voz a los que todavía no hablan ni una lengua (inglés) ni la otra (español) y problematiza la situación social de los latinos estadounidenses; ya que opera en el intersticio

pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas lingüísticas nuevas y complejas, producto de la mayor representación de los hablantes en un mundo globalizado, postcolonial y muy diverso (García 2012, p. 355). Al enfatizar el acto de lenguar, y no el concepto abstracto de lengua, se ponen de relieve las prácticas lingüísticas de las personas, y no las lenguas definidas, construidas y hasta inventadas por naciones-estados y sus instituciones (Pennycook 2007). Todo ello implica una conceptualización del translingüismo que abarca no solo una perspectiva lingüística, sino también una dimensión sociolingüística pues incorpora, durante el uso continuo de las dos lenguas, la identidad cultural y social del aprendiz. Esta visión flexible que fomenta las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su uso simultáneo (Lasagabaster y García 2014, p. 559) representa un cambio respecto a los métodos monolingües tradicionales, que pueden ser limitantes e inhibir las expresiones creativas (Makalela 2015a, p. 203), a pesar de que la tendencia mayoritaria sigue desaconsejado el uso de la lengua materna (LM) en las aulas de LE (Adinolfi y Astruc 2017, p. 186). Otheguy, García y Reid (2020, p. 85) añaden una perspectiva sociocultural y sociolingüística al término y manifiestan que el translingüismo es el despliegue del repertorio lingüístico completo de un hablante, sin tomar demasiado en cuenta las fronteras que separan una lengua nombrada de la otra, fronteras que han sido definidas social y políticamente, y que demarcan casi siempre entidades nacionales o estatales.

En la práctica del translingüismo como método pedagógico no existe una separación rígida de las lenguas, sino que se trata de maximizar todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento (Wei 2017, p. 3). Es por ello que el translingüismo encaja perfectamente con la nueva concepción en la A/A/E de LE, convirtiéndose en herramienta fundamental para el plurilingüismo y la pluriculturalidad⁴, tal como asegura Hidalgo del Rosario (2018, p.136). Esta autora explica que el translingüismo, más que centrarse en las lenguas de los hablantes, se ocupa de las prácticas y de las estrategias que estos emplean para construir significados y dar voz al multilingüismo y la multiculturalidad. En definitiva, se trata de una técnica pedagógica donde los actores implicados en la A/A/E de LE construyen, de manera conjunta, el significado a través del proceso denominado *languaging*. El objetivo de esta práctica metodológica, por tanto, no es alcanzar un dominio equilibrado de las distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa, eliminando las barreras comunicativas entre las distintas lenguas. Se trata en definitiva de aprovechar el repertorio plurilingüe, es decir, todos los recursos lingüísticos de los que dispone el aprendiz para comunicarse de manera eficaz en un contexto multilingüe, anticipando cuándo y hasta qué punto es útil y apropiado el uso de varias lenguas, combinando y alternando lenguas, si es necesario o explicando y haciendo aclaraciones en diferentes lenguas (MCER 2018, p. 141).

En línea con los planteamientos de Ofelia García (2009, p. 153), el translingüismo va más allá de la mera traducción y se convierte en una técnica pedagógica empleada en las aulas bilingües para conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos y que las lenguas adicionales incorporadas al aula sean más comprensibles. Este método se orienta así a la promoción de aprendizajes a partir de la utilización de dos o más lenguas en una misma clase, ya que a los estudiantes se les ofrece cierto input lingüístico

de la tensión que existe entre el inglés como lengua mayoritaria y el español como lengua minoritaria, equilibrando la situación de poder que se presenta.

⁴ El MCER distingue entre multilingüismo (la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual) y plurilingüismo (el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiz).

en un idioma concreto con el objetivo de generar output en la otra u otras lenguas. No se trata pues del uso alterno e indistinto de dos o más códigos con el único fin de alcanzar el éxito comunicativo, sino del uso de dos o más lenguas para construir un producto final en la LE objeto de aprendizaje.

El translingüismo se entiende, por tanto, como una pedagogía en la cual el lenguaje y la interacción se utilizan como herramienta para *interpensar* o pensar juntos para aprender (Mercer 2004). Denominada pedagogía dialógica, concibe la educación como un proceso de reciprocidad, entendiendo que aprender implica conversar (Mercer 2001). En la base de esta pedagogía se encuentra la interacción entre los agentes implicados, docente y discentes, en la cual diálogo y conversación recogen las intenciones y comportamientos de todos ellos, de manera que se crea un contexto de aprendizaje de conexión constante entre lo propio, lo compartido y lo nuevo (Mercer 2001). Esta forma de concebir la práctica pedagógica en el proceso de A/A/E de LE implica basarse en la prolepsis, entendida por Van Lier (1996) como la presunción de que los discentes son capaces de participar en dicho proceso y de llevar a término la tarea, pues poseen herramientas y conocimientos para ello. Lemke (2002) cuestiona que los métodos pedagógicos actuales, de hecho, hacen que el desarrollo multilingüe sea más difícil de lo necesario, simplemente debido a las “presiones políticas e ideológicas dominantes para mantener los idiomas puros y separados” (Creese y Blackledge 2010, p.106).

Así, el cambio de paradigma presentado por el Volumen Complementario del MCER (2018) fomenta que el fenómeno del translingüismo comience a posicionarse como un método pedagógico propicio en el ámbito de A/A/E de LE, porque permite que todo el caudal lingüístico y cultural del alumno intervenga en el aula para alcanzar el conocimiento, pues utiliza todas las lenguas del aprendiente en su proceso de aprendizaje sin relegar ninguna de ellas. De este modo, se abandonan las tradicionales posiciones monolingües utilizadas en las aulas de LE para dar paso a un nuevo marco en el proceso pedagógico: el uso sistemático de las lenguas del aprendiente en el aula de LE. Por consiguiente, el uso del translingüismo en la práctica docente de A/A/E de LE se considera como una valiosa herramienta pedagógica que modifica sustancialmente el proceso de A/A/E de LE en la actualidad, acomodándose a las nuevas realidades que exige una sociedad multilingüe, multicultural, interconectada y globalizada, en la que predominan lo que Vertock (2007) denomina escenarios comunicativos de superdiversidad.

En este sentido, Ofelia García (2014, pp. 11-12) alude al carácter transformativo del translingüismo, describiéndolo como “*a new languaging reality, a new way of being, acting and languaging in a different social, cultural and political context, allowing fluid discourses to flow and giving voice to new social realities*”. De hecho, García y Wei (2018, p. 4) aseguran que, ante alumnos con bajo nivel competencial en la LE de aprendizaje, el translingüismo se presenta como un andamiaje relevante durante el proceso, hasta que son capaces de agregar los significados requeridos en la lengua de desarrollo. Por consiguiente, tal como Cenoz y Gorter (2020) ponen de manifiesto, resulta paradójico ignorar y evitar el uso de los recursos de los estudiantes multilingües, utilizando una perspectiva monolingüe cuando el objetivo es desarrollar competencias multilingües.

2.2. Entramado terminológico en torno al translingüismo

Como hemos anticipado, los márgenes entre los que navega el translingüismo no resultan claros ya que, a pesar de nacer como método de enseñanza bilingüe, las características tan particulares que comparte con conceptos del ámbito de la traducción plantean dudas al

respecto a su ámbito de actuación. Por ello, a continuación, realizamos un análisis de estos conceptos con respecto al translingüismo bajo tres perspectivas: lingüística, sociolingüística y pragmalingüística. En cuanto a la primera, abordamos la alternancia/cambio de códigos y mezcla de códigos. En lo que respecta a la segunda perspectiva, revisamos los conceptos de heteroglosia, transmedia y mediación. Por último, en la perspectiva pragmalingüística observamos la relación del translingüismo con distintos lingüismos, a saber, bilingüismo flexible, polilingüismo y metrolingüismo.

2.2.1. Perspectiva lingüística: alternancia/cambio de códigos y mezcla de códigos

En un plano estrictamente lingüístico, contemplamos los procesos que se refieren a los distintos códigos lingüísticos empleados durante el proceso de A/A/E de LE, es decir, tanto la alternancia o cambio de códigos como la mezcla de códigos, y establecemos un análisis de estos conceptos con respecto al translingüismo. El estudio pormenorizado de esta cuestión nos ha permitido determinar cuatro factores de análisis: nivel relacional de lenguas, nivel de conciencia implicado, contexto y tipo de proceso.

En cuanto al nivel relacional de lenguas, García y Kano (2014, pp. 260-261) explican el translingüismo como un proceso diferente a la alternancia o cambio de códigos, ya que se trata de una selección de características idiomáticas a partir de un repertorio que se pueden remodelar en función de las necesidades de las situaciones comunicativas. Según afirman García y Wei (2018, p. 4), en el translingüismo se mantienen visibles los dos sentidos de la lengua: el externo (lengua nombrada, que es el medio de instrucción), y el interno (el repertorio lingüístico de los alumnos). Wei (2017, p. 3) asegura que en el translingüismo se maximizan todos los recursos lingüísticos, cognitivos, semióticos y socioculturales en la construcción del conocimiento de profesores y alumnos. García y Li (2014, p. 22) destacan que el translingüismo difiere de la noción de cambio de código, ya que no se refiere simplemente a un cambio o un traslado entre dos lenguas, sino a la construcción y el uso por parte de los hablantes de prácticas discursivas interrelacionadas originales y complejas que no pueden asignarse fácilmente a una u otra lengua tradicional. El cambio de código implica la existencia de dos sistemas lingüísticos, mientras que el translingüismo implica un único sistema lingüístico integrado. Además, permite alcanzar mayores y mejores resultados en la E/A de LE. Por su parte, Hidalgo del Rosario (2018, p. 139) dedica un trabajo completo a analizar las diferencias entre la alternancia de códigos y el translingüismo, afirmando que en la alternancia de códigos el hablante tiene dos compartimentos separados con sus dos lenguas, mientras que en el translingüismo ambas lenguas se encuentran disponibles en un mismo compartimento, incluyendo todo su repertorio lingüístico. En esta línea, García y Wei (2014, p. 22) consideran el translingüismo como “la construcción y uso por parte de los hablantes de prácticas discursivas [...] que constituyen su repertorio lingüístico completo”. Además, el translingüismo crea significados asociando conceptos a través de las lenguas que intervienen en el proceso de aprendizaje, pero para ello resulta imprescindible ser competente en esas lenguas. Esto mismo ocurre en la alternancia de códigos⁵. Como señala el CVC, este fenómeno consiste en el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso y se trata de un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmalingüística les permite elegir entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción. Por tanto, este fenómeno implica que los hablantes dominan las lenguas que intervienen en el proceso

⁵ Se trata de un fenómeno distinto a los préstamos lingüísticos, pidgins, lenguas criollas o calcos.

comunicativo. Sin embargo, en la mezcla de códigos, este proceso ocurre por deficiencias en una de las lenguas implicadas en la comunicación, principalmente en el nivel léxico. Por consiguiente, se puede afirmar que, tanto en la alternancia de códigos como en el translingüismo, las dos lenguas se hallan al mismo nivel de operatividad en términos de competencia, mientras que en la mezcla de códigos existe una subordinación entre ambas.

En cuanto al segundo factor, es decir, el nivel de conciencia implicado en el proceso, ambos fenómenos -alternancia y mezcla de códigos- se producen de manera inconsciente e involuntaria. En la alternancia, como consecuencia de la práctica habitual comunicativa y, en la mezcla de códigos, por las interferencias y transferencias entre lenguas por errores en la lengua menos dominada. Por tanto, se trata de procesos que surgen de manera espontánea sin previa conciencia de su realización. Sin embargo, el translingüismo, al tratarse de un uso sistemático en el aula de dos lenguas, se produce de manera voluntaria y, por consiguiente, consciente.

En lo que se refiere al tercer factor, el contexto, tanto la alternancia como la mezcla de códigos suelen darse en contextos naturales y, por tanto, en el ámbito social, sin embargo, el translingüismo es propio de contextos formales y académicos, por lo que se reduce al ámbito educativo.

Con respecto al último factor, el tipo de proceso, los casos de alternancia y mezcla de códigos representan procesos comunicativos entre las lenguas, puesto que la finalidad última de ambos fenómenos es la comunicación entre los distintos interlocutores. En cuanto al translingüismo, al tratarse de un método de enseñanza bilingüe, se trata de un proceso comunicativo, pero sometido a un proceso previo de aprendizaje; ya que la comunicación solo se adquiere si en la etapa previa se ha producido un aprendizaje consciente y deliberado para alcanzar ese objetivo.

2.2.2. *Perspectiva sociolingüística: heteroglosia, transmedia y mediación*

Los acercamientos de Baker (2012) y García (2014) a este concepto abren la puerta a una visión sociolingüística del término ya que entran en juego las identidades lingüísticas y la complejidad social en la que estas se desenvuelven (Blackledge y Creese 2014). Desde esta perspectiva se encuentran la heteroglosia, la transmedia y la mediación.

En cuanto al nivel relacional de lenguas y al nivel de conciencia implicado en el proceso, la heteroglosia⁶ y el translingüismo comparten características muy importantes. Ambos fenómenos tratan de ofrecer voces distintas al discurso. En el caso de la heteroglosia, se trata de un proceso voluntario de búsqueda de diferentes perspectivas en el enunciado, con el fin de apreciar los aspectos individuales de cada agente que interviene en el proceso comunicativo y, así, ampliar y enriquecer el discurso. Por ello, se trata de un proceso que se realiza de manera consciente, en el que las lenguas se hallan al mismo nivel entre ellas. En el caso del translingüismo, como apuntan García y Wei (2014, p. 64), se trata de una práctica de enseñanza basada en cambiar deliberadamente la lengua del input y del output, por lo que se realiza de manera consciente y, además, se está atendiendo a la identidad lingüística y social de cada uno de los agentes implicados en la comunicación, ya que fomenta la existencia de ambas lenguas al mismo nivel de operancia, sin que una de ellas supere a la otra. En este sentido, Hidalgo del Rosario (2018, p. 138) afirma que el

⁶ El término heteroglosia es un concepto acuñado por el pensador Ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975) y se contraponen al concepto de monoglosia, el cual consiste en enunciados categóricos, que expresan una única opción o perspectiva. Describe la coexistencia de distintas variedades lingüísticas dentro de un único código lingüístico en un mismo texto, en particular, de la novela.

translingüismo no solo se fundamenta en prácticas pedagógicas relacionadas con la lengua, sino que, además, engloba una reivindicación social e identitaria. Por consiguiente, translingüismo y heteroglosia responden a una misma idea, ya que ambos conceptos desarrollan distintos repertorios lingüísticos del hablante y no se limitan a una noción monoglósica de su discurso. En cuanto al contexto, la heteroglosia, al igual que el translingüismo, se da principalmente en contextos formales⁷ y, en cuanto al tipo de proceso, la finalidad de ambos es la comunicación de múltiples perspectivas, con la salvedad anteriormente mencionada para el translingüismo en cuanto al cuarto factor.

Si atendemos al concepto de transmedia⁸, comprobamos que comparte asimismo cualidades con el translingüismo. Jenkins (2003, p. 10) afirma que una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. Es decir, que las narrativas transmedia pueden entenderse desde diferentes perspectivas según el medio de comunicación empleado. Esto implica, como aseguran Andrade-Velázquez y Fonseca Mora (2021, p. 161), que las narrativas transmedia representan la posibilidad de que una historia pueda ser contada a través de diferentes códigos y en diferentes espacios, dando paso a nuevas creaciones que van más allá del cambio de formatos. En la narrativa transmedia el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción (Scolari 2013, p. 15). En este sentido, la multiplicidad de visiones de esta técnica de A/A/E de LE desarrolla una conciencia crítica y construye una imagen configurada por las distintas realidades del hablante. En consecuencia, en la transmedia, el nivel relacional de códigos lingüísticos se halla equilibrado y el nivel de conciencia implicado es voluntario. Lo mismo sucede con el translingüismo, como apuntan García y Wei (2014, p. 65), pues se refieren al proceso por el que los estudiantes bilingües actúan de manera bilingüe en un sinfín de modos multimodales en clase. Es decir, este fenómeno implica un flujo continuo entre las lenguas e integra con fluidez las diferentes habilidades para transmitir y hacer significado (Adinolfi y Astruc 2017, p. 187; Lasagabaster y García 2014, p. 559). En definitiva, en ambos fenómenos sociolingüísticos, el alumnado trabaja no solo con sus habilidades de comprensión oral y escrita, receptivas y productivas en ambas lenguas, haciendo uso de una gran variedad de herramientas para desarrollar todas sus destrezas lingüísticas, sino también haciendo uso de sus distintos códigos y visiones, ampliando así su realidad sociolingüística y cultural. En ambos casos, se realiza de manera consciente y voluntaria.

Por último, se ha relacionado igualmente translingüismo con otro concepto, la mediación. Según la clasificación del MCER⁹ (2017, p. 32), la mediación forma parte de los cuatro modos de comunicación, junto con la recepción, la interacción y la producción. Sanz Esteve (2020, p. 196) sostiene que, ya que la mediación lingüística se produce entre hablantes de diferentes lenguas, entra en juego inevitablemente el aspecto cultural. Es decir que, durante el proceso de comunicación en la mediación, se está realizando un intercambio de culturas, además del contraste entre las lenguas que intervienen en este proceso. Esta autora añade que los contextos plurilingües priorizan la eficacia del mensaje de los usuarios si se logra el entendimiento, y no tanto la corrección lingüística en cuanto a la información intercambiada. Por lo tanto, este fenómeno provoca como consecuencia

⁷ En el análisis de la novela propuesto por Batjin (1895-1975).

⁸ Este término fue creado por Jenkins (2003).

⁹ Conviene señalar que el Volumen Complementario del MCER (2018, p. 22) ahonda en el concepto de la mediación y le reconoce mayor importancia con respecto a la que le ofrecía en su versión primigenia de 2001.

que se produzcan contactos entre varias lenguas y culturas al mismo tiempo y al mismo nivel. Precisamente por ello se le ha relacionado con el translingüismo, ya que este se vale de la mediación para conseguir que los estudiantes incorporen sus repertorios completos, así como sus propias visiones del mundo (Blackledge y Creese 2014, p. 13). Asimismo, en ambos fenómenos, los procesos se realizan de manera voluntaria, con finalidad comunicativa, añadiendo la excepción de la etapa previa de aprendizaje en el translingüismo, y ambos tanto en contextos formales como naturales.

2.2.3. *Perspectiva pragmlingüística: bilingüismo flexible, polilingüismo y metrolingüismo*

Esta perspectiva atiende al conjunto de aspectos implicados en el proceso de A/A/E de LE además de los estrictamente lingüísticos, centrándose en el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre el enunciado, el contexto y los interlocutores. Asensio Ferreiro (2021, pp. 7-9) afirma que el estudio de los ‘lingüismos’ abarca multitud de disciplinas científicas, ya sea desde el punto de vista de la sociedad, ya sea desde la perspectiva del individuo, pero siempre referidas a su identidad, dado el interés por los comportamientos lingüísticos de las sociedades, precisamente porque el contacto entre lenguas ocurre entre individuos concretos. Por ello, hemos englobado aquí los lingüismos con los que suele relacionarse al translingüismo, a saber, bilingüismo flexible, polilingüismo y metrolingüismo.

En cuanto al bilingüismo flexible, García y Sylvan (2011) afirman que se debe ejercer flexibilidad en la construcción de nuevos conocimientos a partir del conocimiento existente y participar en este proceso a través y entre lenguas. En este sentido, el objetivo del bilingüismo se modifica pues ya no se trata de un fin en sí mismo, sino de un medio para alcanzar ese propósito. Por ello, este concepto, a pesar de que se encuentra estrechamente relacionado con el translingüismo, se caracteriza por ser un proceso de A/A/E de LE en el que el aprendiente se encarga de flexibilizar el uso de sus dos lenguas para construir conocimiento. Es decir, el bilingüismo flexible utilizado se convierte en el medio para alcanzar el fin, es decir el translingüismo o construcción de conocimiento. En consecuencia, el bilingüismo flexible consiste en una parte del proceso del translingüismo pedagógico.

En lo que se refiere al polilingüismo, Rampton (1995) explica que este término remite a la combinación de varias lenguas en la cual los usuarios emplean cualquier característica lingüística a su disposición para lograr sus objetivos comunicativos, independientemente del nivel que tengan en cada una de sus lenguas. Como afirman Jørgensen, Madsen, Karrebaek y Møller (2011, p. 33), en las sociedades actuales superdiversas, el polilingüismo consiste en el uso de cualquier característica lingüística que esté a su disposición para lograr la comunicación, incluidas aquellas que estén asociadas con las diferentes lenguas que conoce. Otros autores, como Villalobos y Lozano (2013, p. 12), ponen de manifiesto que el polilingüismo se entiende como la capacidad de navegar en varias lenguas y entre varias lenguas, de una a otra, entrelazadas, como una estrategia de traducción cultural, es decir, como un órgano de intervención, capaz de crear nuevas situaciones comunicativas, nuevos sentidos; una herramienta apropiada desde la práctica artística para hacer posibles las diversas e inacabadas interpretaciones del mundo. Por su parte, Deleuze y Guattari (1978, p. 44) presentan el polilingüismo como la estrategia para, en nuestra propia lengua, hacer de esta un uso menor o intensivo, oponer su carácter oprimido a su carácter opresor, es decir, “encontrar los puntos de no cultura y de subdesarrollo, las zonas del tercer mundo lingüísticas por donde una lengua se escapa,

un animal se injerta, un dispositivo se conecta”.

Otsuji y Pennycook (2010, p. 240) proponen el concepto de metrolingüismo, que se refiere a las prácticas lingüísticas creativas que surgen a través de las fronteras de la cultura, la historia y la política, producto de la interacción urbana. Se trata de una negociación entre los hablantes de culturas y lenguas mixtas que juegan y alternan sus distintas identidades a través del lenguaje. Por tanto, no se centra en los sistemas lingüísticos, sino en los contextos de interacción en los que la comunicación se caracteriza por mantener una perspectiva fija y flexible al mismo tiempo. Este concepto está estrechamente relacionado con la noción de metroetnicidad que, como Maher (2005, p. 83) explica, se trata de una reconstrucción de la etnicidad, es decir, una etnia callejera híbrida desplegada por una representativa muestra de personas con antecedentes étnicos, orientadas hacia la hibridez cultural y étnica, cuyo estilo de vida multicultural está presente en todas las facetas de sus vidas. Por consiguiente, la idea de metrolingüismo adopta una óptica claramente social y cultural y, por ello, se aleja del fenómeno del translingüismo en cuanto que este se mueve en escenarios puramente educativos y con una finalidad estrictamente pedagógica.

2.3. Prácticas de translingüismo pedagógico

En este apartado presentamos una selección de estudios que recogen distintas prácticas de translingüismo pedagógico en los que se demuestra que la A/A/E de LE resulta significativa y beneficiosa para docente y discentes. Así, este planteamiento pretende demostrar que es posible eliminar las barreras del aprendizaje, generadas por las prácticas monolingües en el aula de LE, creando en su lugar un entorno favorable que permita el uso de todas las lenguas del alumnado con el fin de crear conocimiento a través del multilingüismo.

Pánchez-Jiménez (2021, p. 57-73) presentó un estudio realizado en Quito, en el cual hacía uso del translingüismo durante las clases de inglés como LE en una escuela secundaria privada para mejorar la competencia de lectura oral. Se realizaron pruebas previas y posteriores al principio y al final de una unidad, durante seis semanas, en las que los estudiantes leyeron un pasaje de 300 palabras y se contaron las palabras leídas correctamente en un minuto. Las conclusiones revelan que el translingüismo mejoró esta habilidad en los alumnos y que tanto alumnos como profesor experimentaron percepciones positivas tras la aplicación de este método. En esta misma línea, Nagy (2018, p. 48) presenta los resultados tras realizar una comprensión lectora utilizando actividades de translingüismo entre el inglés y el húngaro (L1). La conclusión evidenciaba que el translingüismo conduce a un ambiente más relajado, donde el proceso de aprendizaje es creativo y está basado en las habilidades lingüísticas de cada individuo que crea y negocia el significado.

En Suecia, Dahlberg (2017) desarrolló una investigación en una clase de inglés como LE donde los estudiantes podían utilizar todos sus recursos lingüísticos para aprender la LE y el translingüismo les permitía desarrollar estructuras de aprendizaje de apoyo. Por su parte, Makalela (2017) realiza un estudio experimental en el África subsahariana en el que explora la eficacia de alternar dos lenguas en una misma secuencia didáctica para compensar la fijeza lingüística que a menudo se experimenta en aulas monolingües. Se centra en dos casos: uno, entre alumnos de educación superior y otro, en la escuela primaria. Los resultados de estos casos revelaron que las habilidades de lectura en inglés mejoraban cuando se introducía la LM del alumnado. Esta evidencia mostraba que el uso de más de una lengua por parte de personas multilingües en el entorno del aula

les proporciona ventajas cognitivas y sociales. En este mismo sentido, Ortega (2019) utilizó una experiencia de aula en Colombia y afirma que los estudiantes se sintieron más empoderados y motivados para mejorar sus competencias en LE (inglés) después de utilizar el translingüismo. Estas mismas conclusiones fueron alcanzadas por otros autores como Wang (2016, p. 142), quien analizó las actitudes de los participantes en el aula hacia el translingüismo a través de un cuestionario cuyos resultados mostraban que este método de aprendizaje mejoraba la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes. Nilser (2016), quien, tras realizar una encuesta a 28 participantes y varias entrevistas a tres profesoras en clases de español LE para conocer sus impresiones tras las prácticas translingüísticas llevadas a cabo entre el sueco y español, concluyó en que la mayoría de los participantes se manifestaron a favor del uso de otras lenguas en la enseñanza de ELE ya que les resultaba beneficioso para el aprendizaje.

El estudio realizado por Hungwe (2019, p. 3) es otra muestra de translingüismo pedagógico en una universidad de Sudáfrica. Allí, la mayoría de los estudiantes eran multilingües y el inglés aún no se había desarrollado adecuadamente. El uso de dos lenguas durante el proceso de aprendizaje demostró que podían ser utilizadas indistintamente y con fluidez por los estudiantes, lo que les permitía alcanzar una comprensión profunda de los textos, mientras que en un aula monolingüe resulta más complicado resolver el problema de una mala comprensión escrita. Bourada (2019) llevó a cabo un estudio en Suecia para analizar la opinión de los profesores respecto del uso del translingüismo en el aula de introducción a la LE. En este caso, los estudiantes no tenían un amplio repertorio en ninguna de las dos lenguas empleadas, el sueco y el inglés, por lo que las conclusiones evidenciaron que el uso del translingüismo no es apropiado en estos contextos pues, existían grandes deficiencias comunicativas. El trabajo de Rajendram¹⁰ (2019), en su tesis doctoral, expone un estudio realizado en Toronto donde compara los resultados de dos grupos de alumnos: uno de ellos, sometido a prácticas de translingüismo y el otro, a técnicas de inmersión monolingüistas. Por último, Vaish y Subhan (2015) presentaron un estudio en el que analizaron una clase de lectura de segundo grado para estudiantes de bajo rendimiento, donde se utilizó el malayo como andamio para enseñar inglés en Singapur. Los resultados revelaron el uso del malayo cambió los patrones de interacción al cerrar la brecha en el tiempo de conversación entre el maestro y los estudiantes.

¹⁰ Se trata de un estudio de caso de dos clases trilingües de inglés de quinto grado en una escuela primaria de Malasia: una clase con una política de solo inglés y una clase sin ella. Durante 6 meses, esta autora registró las interacciones de los alumnos mientras trabajaban en grupos de 3 a 5 en actividades de aprendizaje colaborativo. Sus fuentes de datos también incluyeron entrevistas con 55 alumnos y sus dos maestros, artefactos, notas de campo y entradas reflexivas en el diario. Utilizando el análisis crítico del discurso sociocultural (Fairclough y Wodak 1997; Mercer 2004), realizó análisis cualitativos y cuantitativos de 100 transcripciones de 30 minutos a 1,5 horas de duración de las interacciones de los alumnos y un análisis temático (Nowell *et al.* 2017) de las entrevistas. Los resultados revelaron que los aprendices de ambas clases utilizaron *translanguaging agentively* para cumplir con 100 funciones cognitivo-conceptuales, de planificación-organizativas, afectivas-sociales y lingüístico-discursivas que apoyaron su aprendizaje individual y colectivo.

¹¹ La comprensión oral (CO), la comprensión escrita (CE), la expresión oral (EO) y la expresión escrita (EE).

3. Contexto metodológico

Además de las cuestiones expuestas hasta ahora, resulta fundamental mostrar el escenario de desarrollo del translingüismo, en el que confluyen tres importantes cambios que posibilitan la expansión de este fenómeno.

En primer lugar, las actividades comunicativas de la lengua han experimentado una modificación sustancial desde que se propusieron en el MCER (2001), en lo que se refiere a las cuatro destrezas básicas en el dominio de la lengua, a saber, la comprensión y expresión oral, y la comprensión y expresión escrita. Estas competencias no tienen cabida en la nueva realidad globalizada en la que nos encontramos, puesto que la tendencia persigue no tanto el dominio de las LE, sino la comunicación con las LE. En su lugar, se proponen cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación (C/E/I/M). El desarrollo de estas categorías del MCER para las actividades comunicativas está claramente influenciada por la distinción entre uso transaccional e interpersonal de la lengua, y entre uso interpersonal y conceptual de la lengua (Volumen Complementario MCER 2018, p. 42). En este marco cambiante, el translingüismo, al no centrarse en el dominio equilibrado de las lenguas, elimina las barreras entre ellas y permite que se pueda *interpensar* durante el proceso de A/A/E de LE, facilitando así el flujo de estos cuatro modos de comunicación, tal como representa la siguiente figura:

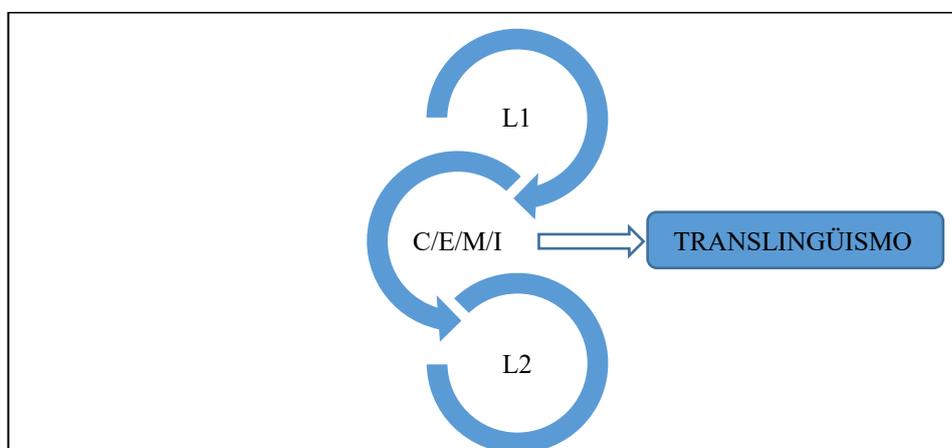


Figura 1
Flujo de comunicación en la práctica pedagógica del translingüismo.

En esta figura se muestra cómo el translingüismo actúa de bisagra entre lenguas y aprendientes. Por un lado, de manera circular concéntrica, indicando la relación intrapersonal entre individuo y su propia lengua y, por otro, de manera circular vertical, señalando la relación interpersonal entre los individuos con sus distintas lenguas, a través de los cuatro modos de comunicación (C/E/I/M).

En segundo lugar, el reciente Volumen Complementario del MCER (2018) define el nuevo objetivo del individuo multilingüe, al señalar que no se trata de alcanzar el dominio máximo de cada una de sus LE, sino la adquisición de una competencia global multilingüe derivada de la integralidad de su repertorio plurilingüe. En este contexto, resulta imprescindible que la enseñanza de las LE se ajuste a esta nueva realidad, proponiendo así nuevos métodos pedagógicos que sean capaces de atender las actuales exigencias sociales en un mundo globalizado en el que el capital lingüístico del individuo no se concibe de manera aislada, sino de manera global. Por ello, desde el Volumen Complementario de

2018 se alude al translingüismo como concepto estrechamente relacionado con el plurilingüismo y que aúna el resto de conceptos en torno a dicho plurilingüismo:

El término «translanguaging» (en relación con la enseñanza bilingüe en Gales), es entendido como una acción que llevan a cabo personas plurilingües y que implica el uso de más de una lengua. En la actualidad existe un gran número de expresiones similares, pero todas ellas se engloban en el término plurilingüismo (Volumen Complementario MCER 2018, p. 40).

Así, plurilingüismo y pluriculturalismo se entienden ahora como fenómenos en los que el individuo hace uso activo de todas sus competencias sociolingüísticas y pragmalingüísticas, consiguiendo una competencia metalingüística que le permite tener conciencia de su riqueza plurilingüe y del potencial que esto supone. Igualmente, el Volumen Complementario del MCER (2018) pone de manifiesto que los aprendientes, como «agentes sociales», deben aprovechar al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, alcanzando una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural. Como indica el MCER de 2001:

...el plurilingüismo enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Sección 1.3 del MCER de 2001).

En tercer lugar, como consecuencia de lo anteriormente expuesto, la finalidad de la A/A/E de LE varía con respecto al objetivo que pretendía el tradicional proceso de A/A/E de LE, precisamente porque este ha pretendido siempre alcanzar un monolingüismo ideal en la/s LE y ha medido en todo momento las competencias comunicativas de los hablantes multilingües desde una perspectiva monolingüe, es decir, desde la imagen del hablante nativo ideal de cada una de las lenguas implicadas. Durante este proceso por tanto, los alumnos deben progresar y avanzar para acercarse al hablante nativo, pero la realidad es que la mayoría de ellos nunca alcanza el mismo nivel de ‘natividad’ que sus modelos, por lo que resulta ser un camino interminable, conocido como ‘adquisición incompleta’ de la lengua objeto de aprendizaje. Es lo que convenimos en denominar ‘hablantes multimonolingües’, ya que se trata de individuos que cuentan con varias LE en su repertorio plurilingüe, pero su objetivo consiste en alcanzar el monolingüismo en cada una de esas LE. Se perfilan así individuos y sociedades eminentemente monolingües, cuya comunicación lingüística consiste en la separación de lenguas. Por el contrario, la finalidad de la A/A/E de LE, propuesta por el Volumen Complementario del MCER (2018), implica la creación de lo que convenimos en denominar ‘hablantes multiplurilingües’, no como hablantes monolingües de cada una de sus lenguas, sino como hablantes multilingües que aprenden y utilizan todo su caudal plurilingüe, es decir, todas sus lenguas, sin compararse con hablantes nativos ideales de diferentes lenguas. Se trata en este caso de individuos y sociedades multilingües dinámicas donde la comunicación lingüística supera las lenguas individuales.

Tras el análisis realizado, hemos recogido las diferencias entre uno y otro proceso de A/A/E de LE con el fin de establecer una comparativa en cuanto a los tres criterios estudiados: el objetivo del individuo multilingüe, las actividades comunicativas de la

lengua y la finalidad del proceso de A/A/E de LE, como representa la siguiente tabla:

FACTORES DE CAMBIO	PROCESO DE A/A/E de LE	
	TRADICIONAL	ACTUAL
Objetivo individuo multilingüe	Dominio aislado de LE	Dominio integrado de LE
Actividades comunicativas de la lengua	Destrezas básicas: CO/CE/EO/EE	Modos de comunicación: C/E/I/M
Finalidad del proceso de A/A/E de LE	-Monolingüismo de LE -Individuos multimonolingües -Sociedades multimonolingües -Separación de lenguas individuales	-Multilingüismo de LE -Individuos multiplurilingües -Sociedades multiplurilingües -Superación de lenguas individuales

Figura 2
Factores de cambio en los procesos tradicional y actual de A/A/E de LE.

En esta figura se representa la transición que ha sufrido el proceso de A/A/E de LE, desde la búsqueda del dominio aislado de cada una de las LE objeto de aprendizaje, a través de las destrezas básicas de la lengua¹¹, hasta el dominio integrado de todas las LE con que cuenta el aprendiente, en cualquier nivel de dominio y a través de los cuatro modos de comunicación¹². Este nuevo escenario implica una profunda transformación tanto en el perfil del individuo como de las sociedades actuales puesto que, donde se pretendía el monolingüismo de cada una de las LE objeto de aprendizaje, con individuos y sociedades multimonolingües, fruto de la separación de las lenguas individuales, en la actualidad el propósito pasa por la instauración del multilingüismo de las LE, integrado por individuos y sociedades multiplurilingües, consecuencia de la superación de las lenguas individuales.

4. Marco conclusivo

En definitiva, el translingüismo, a pesar de presentarse como un fenómeno amplio, tanto en su conceptualización como en su ámbito de actuación, como se desprende del análisis realizado, se desliga de manera clara de los conceptos con los que se le ha relacionado y establece sus propias características que lo definen y caracterizan. Se trata de un aprendizaje de conexión donde las combinaciones de lenguas permiten al alumnado *interpensar* y construir conocimiento mediante una práctica discursiva plurilingüe, generando escenarios comunicativos de superdiversidad. Así, durante el proceso de A/A/E de LE se sustituye la búsqueda del dominio de la/s LE por la comunicación en la/s LE, con el fin de lograr la habilidad necesaria para adecuarse a la nueva situación social impuesta en el escenario globalizado actual. El translingüismo se presenta, por tanto, como método pedagógico viable para la formación multilingüe de las sociedades actuales, que requieren unas nuevas competencias que sean producto de las combinaciones dinámicas de los recursos personales del individuo. Estos recursos se presentan como complejos sistemas de comprensión y acción que implican una nueva manera de ser, hacer y pensar, consecuencia de una nueva manera de relacionarse.

¹¹ La comprensión oral (CO), la comprensión escrita (CE), la expresión oral (EO) y la expresión escrita (EE).

¹² La comprensión (C), la expresión (E), la interacción (I) y la mediación (M).

Este nuevo planteamiento metodológico maximiza el potencial lingüístico de los aprendientes, dinamizando así la práctica docente, lo que evidentemente aumenta la motivación de un alumnado constreñido por las limitaciones derivadas de un escaso dominio de la lengua objeto de aprendizaje. En este sentido, resulta fundamental contribuir con estudios científicos en prácticas de translingüismo pedagógico de manera que se puedan demostrar los beneficios de esta herramienta didáctica en el aula de LE. Sin duda, no se debe desdeñar la multiplicidad de voces que caracteriza a los individuos en la actualidad, precisamente porque con ellas se contrarresta la fuerza del monoanglolingüismo imperante de hoy, que desdeña con fuerza las otras lenguas. Con el translingüismo pedagógico se contribuye al mantenimiento y vigencia de esas otras lenguas y a una configuración multiplurilingüe de las sociedades. Como consecuencia, no solo se mejora la competencia plurilingüe del alumnado, sino que se alcanza un mayor equilibrio entre las lenguas. En resumen, el translingüismo pedagógico se convierte en un activo de vital importancia tanto en el ámbito didáctico como en el terreno sociolingüístico y sociocultural en una época especialmente controvertida para la vitalidad de las lenguas.

Bionota: M.^a Dolores Asensio Ferreiro es Doctora por la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Profesora de dicha Facultad, desarrolla una intensa actividad investigadora en torno al aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. Es miembro del Grupo de Investigación UCM Fraseología y paremiología (PAREFRAS) y participa activamente impartiendo comunicaciones y conferencias en reuniones científicas y seminarios de carácter internacional. Además, colabora en el Proyecto de Investigación el Refranero multilingüe, alojado en la página web del Instituto Cervantes. Es autora de libros y artículos que contienen novedosos estudios en torno a estas dos líneas de investigación. Desde 2006 cuenta con amplia y dilatada experiencia docente en todos los niveles educativos, preuniversitarios y universitarios, impartiendo materias centradas en la lengua francesa..

Recapito autora: maasen@ucm.es.

Referencias

- Adinolfi, L. y Astruc, L. 2017, *An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom*, in “Cercles” 7[1], pp. 185-204.
- Alcaraz Varó, E. et al. 1993, *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Tratado de Educación Personalizada*, Madrid, Rialp.
- Andrade Velazquez, M. R. y Fonseca Mora, M.C. 2021, *Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, in “Revista Mediterránea de Comunicación” 12 [2], pp. 161.
- Asensio Ferreira, M.D. 2021, *La cuestión terminológica en torno a los fenómenos de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Los lingüismos*, in “Lingue Linguaggi” 44, pp. 7-25.
- Beres, A. M. 2015, *An overview of translanguaging: 20 years of “giving voice to those who do not speak”*, in “Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts” 1 [1], pp. 103-118.
- Blackledge, A., Creese, A. y Hu, R. 2016, *Investigating Voice in a City market*, in “Working Papers in Translanguaging and Translation”, (WP.9). <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>. (21.01.2023)
- Blackledge, A. y Creese, A. 2014, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, in “Springer:Dordrecht” pp. 1-20.
- Blackledge, A. y Creese, A. 2010, *Multilingualism: A critical perspective*, London. Continuum Press.
- Bourada, R. 2019, *The language introduction program in Sweden: How is translanguaging used in English education?* in “Individual Research Project”, English Linguistics.
- Canagarajah, S. 2013, *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*, London, Routledge.
- Canagarajah, S. 2011a, *Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging*, in “Modern Language Journal” 95, pp. 401-417.
- Canagarajah, S. 2011b, *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*, in “Applied Linguistics Review” 2, pp. 1-27.
- Cenoz, J. y Gorter, D. 2020, *Teaching English through pedagogical translanguaging* in “World Englishes” 39 [2], pp. 300-311.
- Consejo de Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consejo de Europa, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Creese, A. y Blackledge, A. 2010, *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* in “The Modern Language Journal” 94[1], pp. 103-115.
- Dahlberg, A. 2017, *Translanguaging as a scaffolding structure in a multilingual group studying English in Sweden* in Sweden Bachelor’s dissertation, University of Gävle Swedish. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1083686&dswid=-1342>. (21.01.2023)
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1978) *Kafka*. Por una literatura menor, Ediciones Era, México.
- García, O. 2012, *Theorizing translanguaging for educators*, in C. Celic y K. Seltzer, *Translanguaging: A Cuny-Nysieb guide for educators*, pp. 1-6.
- García, O., 2009, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, MA y Oxford, Wiley/Blackwell.
- García, O. y Kano, N. 2014, in press, *Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S* in J. Conteh y G. Meier (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 260-261.
- García, O. y Sylvan, C. 2011, *Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities*, in “Modern Language Journal” 95[iii], pp. 385-400.
- García, O. y Wei, L. 2018, *Translenguaje. La Enciclopedia de Lingüística Aplicada* (ed. C. Chapelle). Wiley.
- García, O. y Wei, L. 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*, London, Macmillan.
- Greggio, S. y Gil, G. 2007, *Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom: A Qualitative Study*, in “Linguagem & Ensino” 10[2], pp. 371-393.
- Hidalgo del Rosario, A. V. 2018, *Implicaciones lingüísticas, sociales y pedagógicas del translenguaje frente a la alternancia de código* in “Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español” El español por el mundo, 1, pp. 113-122.
- Hungwe, V. 2019, *Using translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students*, in “Reading y Writing – Journal of the Reading Association of South Africa” 10[1], e1-e9.

- Jenkins, H. 2003, *Transmedia Storytelling*. MIT Technology Review. <https://n9.cl/ymlr1p>. (21/01/2023)
- Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen y J. S. Møller 2011, *Polylinguaging in superdiversity* in "Diversities" 13, pp. 24-37.
- Jørgensen, J. N. 2010, *Linguaging: Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students* in "Copenhagen Studies in Bilingualism" Copenhagen, Dinamarca: Facultad de Humanidades de Copenhague.
- Lasagabaster, D. y García, O. 2014, *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school* in "Culture and Education" 26[3], pp. 557-572.
- Lemke, J. 2002, *Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning*, Kramsch, C. (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization*, London, Continuum, pp. 68-87.
- Lewis, G., Jones, B., y Baker, C. 2012, *Translanguaging: origins and development from school to street and beyond*, in "Education Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice" 18[7], pp. 641-654.
- Makalela, L. 2017, *Translanguaging and orthographic harmonisation: A cross-lingual reading literacy in a Johannesburg school*, in "Southern African Linguistics and Applied Language Studies" 35, pp. 41-51.
- Makalela, L. 2015a, *Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms*, in "Language and Education", 29[3], pp. 200-217.
- May, S. 2013, *The multilingual turn: implications for second language acquisition*, Tesol and bilingual education, New York, Routledge.
- Maher, J. 2005, *Metroethnicity, language, and the principle of Cool*, in "International Journal of the Sociology of Language" 11, pp. 83-102.
- Mercer, N. 2004, *Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking*, in "Journal of Applied Linguistics" 1[2], pp. 137-168.
- Mercer, N. 2001, *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- Nagy, T. 2018, *On Translanguaging and its role in Foreign Language Teaching*, in *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10[2], pp. 41-53.
- Nilsen, H. 2016, *No dominas el sueco, se te hace difícil el español: Translanguaging en la enseñanza de ELE*, Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo, Facultad de Humanidades, Departamento de Estudios Románicos y Clásicos.
- Otheguy, R. y García, O. y Reid, W. 2020, *Aclarando el translanguaging y deconstruyendo las lenguas nombradas: una perspectiva desde la lingüística*, in *Sorda y Sonora* 3, pp. 84-123
- Otsuji, E. et Pennycook, A. 2011, *Social inclusion and metrolingual practices*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 14, pp. 413-426.
- Otsuji, E. et Pennycook, A. 2010, *Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux*, in "International Journal of Multilingualism" 7[3], pp. 240-254.
- Pacheco, M. y Miller, M. 2016, *Making Meaning through translanguaging in the Literacy Classroom* in "The Reading Teacher" 6[5], pp. 533-537.
- Pánchez-Jiménez, T. 2021, *El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero*, in "Cátedra" 4[3], pp. 57-73.
- Pennycook, A. 2007, *Global Englishes and transcultural flows*, London, Routledge.
- Rampton, B. 1995, *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*, London, Longman.
- Rampton, B. 2011, *From "multi-ethnic adolescent heteroglossia" to "contemporary urban vernaculars"*, in "Language y Communication" 31, pp. 276-294.
- Pino Rodríguez, A. M. y Trujillo Sáez, F. y Vázquez, A. 2019, *Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2*, Foro de profesores de E/LE.
- Scolari, C. 2013, *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*, in "Communication Papers" Deusto, Barcelona.
- Van Lier, L. 1996, *Interaction in the language curriculum*, in "Awareness, autonomy y authenticity, Applied linguistics and language study" General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- Vaish, V. y Subhan, A. 2015, *Translanguaging in a reading class*, in "International Journal of Multilingualism" 12[3], pp. 338-357.
- Vertovec, S. 2007, *Super-diversity and its implications*, in "Ethnic and Racial Studies" 30[6], pp. 1024-1054.
- Villalobos, A., & Lozano, R. 2013, *Polilingüismo y derivas en Horacio de Mapa Teatro*, in "El Ornitorrinco Tachado" [En línea], 3. pp. 9-16.
- Wang, D. 2016, *Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices*, in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 22[2], pp. 138-149.
- Wei, L. 2017, *Translanguaging and the Goal of TESOL* in "Summit on the Future of the TESOL Profession", p.3.