

TRANSLenguAJE: DERRIBANDO BARRERAS EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Di Virgilio, Andreaⁱ

andreadivirgilio@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

Resumen

El campo de enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un cambio gradual de paradigma. Las lenguas ya no se consideran entidades separadas, sino construcciones y prácticas sociales que pertenecen a todo el repertorio lingüístico de los hablantes. El translenguaje busca promover y acompañar este cambio. Sin embargo, muchos programas de idiomas alrededor del mundo todavía se basan en concepciones monolingües de enseñanza y aprendizaje. En el contexto argentino, las políticas lingüísticas y los diseños curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras no reconocen aún el potencial de esta nueva pedagogía. Para que este cambio sea profundo, es necesario cuestionar las metodologías prescriptivas y fomentar una actitud reflexiva en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras del país.

Palabras clave: translenguaje, enseñanza, lenguas extranjeras, políticas lingüísticas, metodologías prescriptivas.

TRANSLANGUAGING: BREAKING DOWN BARRIERS IN THE EFL CLASSROOM

Abstract

The Foreign Language Teaching Field has been undergoing a gradual paradigm shift. Languages are no longer treated as separate entities, but as social constructs and practices that belong to the speakers' whole linguistic repertoire. Translanguaging seeks to promote and accompany this shift. However, many language programs around the world are still based on monolingual conceptions of teaching and learning. In the Argentine context, linguistic policies and syllabuses for teaching foreign languages do not yet acknowledge the potential of this new pedagogy. For this change to be profound, it is necessary to question prescriptive methodologies and foster a reflective attitude in the country's Foreign Language Teacher Education Programs.

Keywords: translanguaging, teaching, foreign languages, linguistic policies, prescriptive methodologies.

INTRODUCCIÓN

Las políticas lingüísticas de la Argentina incentivan y facilitan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE). A través del tiempo, este idioma fue ganando prestigio, por el cual se lo asocia con un buen nivel de educación y con amplias oportunidades de trabajo. En el campo de enseñanza del ILE, las políticas lingüísticas nacionales se han basado en perspectivas monolingües tradicionales, en las cuales el hablante nativo constituyó siempre el modelo a seguir.

Sin embargo, hoy en día, el mundo está atravesando una etapa que favorece el distanciamiento de un imperialismo lingüístico y cultural proveniente de países de habla inglesa. Este movimiento descolonial ha despertado sentimientos de desconfianza en tradiciones de larga data. En la educación, dicho movimiento busca valorizar prácticas locales y producir conocimiento pedagógico que se adapte a cada contexto educativo en particular.

En la enseñanza del ILE, se han comenzado a cuestionar supuestos generalizados relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una tradición que se encuentra en debate está relacionada con uso de la lengua materna (L1), en nuestro caso el español, en las clases de Inglés. Es normal que, cuando los docentes utilizan la L1 en el aula, sientan culpa, nervios y vergüenza (Fallas Escobar & Dillard-Paltrineri, 2015; Ortega, 2019; Regueira, Del Potro & Di Virgilio, 2018; Turnbull, 2018). Este sentimiento recurrente entre los docentes de Inglés puede llevarlos ocasionalmente a pensar que su dominio del idioma es insuficiente y que sus decisiones en el aula son erradas.

Una pedagogía descolonial que realza las prácticas de enseñanza de los profesores de lenguas extranjeras se denomina translenguaje. Esta pedagogía refiere al uso de todo el repertorio lingüístico de los estudiantes para acompañar el aprendizaje de una lengua (García, 2009). Al tomar como punto de partida una perspectiva interna, la del individuo que aprende, el translenguaje resiste tendencias hegemónicas que intentan mantener a las lenguas separadas y desafía la creencia de que algunas lenguas son superiores a otras. Desde esta perspectiva, se valoriza lo que el aprendiz trae consigo y se entiende que el nuevo recurso lingüístico que está aprendiendo se suma a la totalidad

de su competencia comunicativa. A pesar de la extensa cantidad de investigaciones y trabajos relacionados con los beneficios de esta pedagogía, el translenguaje no forma parte de los diseños curriculares de las lenguas extranjeras ni de la mayoría de los programas de formación docente y es por ello que muchos de los profesores de Inglés de la Argentina desconocen sus ventajas.

El propósito de este trabajo es realizar un breve recorrido por las causas que llevaron a la formación de una perspectiva monolingüe de enseñanza de lenguas, revisar los diseños curriculares prescriptivos actuales, conocer los potenciales del translenguaje y abogar por una construcción de políticas lingüísticas más flexibles y justas.

TRADICIONES SOBRE EL USO DE LA L1 Y DEL INGLÉS EN EL AULA

Para comprender los sentimientos de culpa y frustración de los profesores de Inglés al no usar el inglés en el aula, es necesario hacer una revisión histórica sobre la forma en que los lenguajes se concibieron como entidades separadas, cada uno representante de una nación. En el siglo XIX, los lenguajes comenzaron a pensarse como construcciones ideológicas ligadas al nuevo concepto de nación o Estado (Creese & Blackledge, 2015). En otras palabras, la separación de los lenguajes era útil para distinguir naciones, culturas e identidades.

Los hablantes que podían comunicarse en una lengua eran considerados monolingües y aquellos que podían comprender, producir y pensar en dos lenguas eran bilingües. Se entendía que el bilingüismo era una especie de “*parallel monolingualism*” [*monolingüismo paralelo*] (Creese & Blackledge, 2010, p. 105). Estas concepciones sobre el lenguaje han tenido gran influencia sobre distintas teorías de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, si los lenguajes eran considerados entidades separadas, parecía apropiado enseñarlos de dicha forma.

Como explican Portolés y Martí (2017), tradicionalmente, la enseñanza de los idiomas ha sido guiada por un sesgo monolingüe por el cual la estricta separación de los lenguajes era un requerimiento para asegurar el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera. Las instrucciones dentro del aula de ILE debían llevarse a cabo exclusivamente en inglés, sin recurrir a la L1 o a otro recurso. Es por ello que, para garantizar que los estudiantes dominaran el idioma extranjero, las aulas debían ser espacios aislados donde solo se utilizara el inglés.

Otra razón que puede explicar la estricta separación de las lenguas en los ámbitos educativos puede encontrarse en la insistencia por imitar a los hablantes nativos

para desarrollar una competencia comunicativa similar a la nativa. El propósito de muchas aulas de inglés es alcanzar la competencia de un hablante nativo ideal (Portolés & Martí, 2017). Debido a que siempre se ha creído que las lenguas y las culturas están intrínsecamente vinculadas, lo importante era familiarizarse con la cultura y sociedad de la comunidad extranjera y copiar sus normas de habla. Como expresa Stern (1992), una nueva lengua y una nueva cultura exigen un ajuste personal (Kumaravadivelu, 2008). Estas ideas van de la mano de la concepción chomskiana del hablante nativo ideal y de su teoría de adquisición de las lenguas.

Según Chomsky, los hablantes nativos tienen la autoridad sobre el lenguaje (Saniei, 2011). Chomsky expresó que los seres humanos tienen una capacidad innata para adquirir un lenguaje y que todos los niños al nacer poseen un sistema, comúnmente conocido como *gramática universal*, que les permite desarrollar un sistema gramatical complejo a partir del primer idioma al que se exponen. Este conocimiento ayuda a los seres humanos a generar oraciones gramaticales en la L1. Esta teoría innatista sobre la adquisición del lenguaje sugiere que todos los niños adquieren exitosamente su idioma nativo (Lightbown & Spada, 2013). Desde esta perspectiva, los estudiantes de lenguas extranjeras que deseen dominar un idioma deberían imitar el uso que los hablantes nativos hacen de sus lenguas. En esta comparación entre la competencia comunicativa de los estudiantes de inglés con la de los hablantes nativos, los estudiantes siempre estarán en desventaja, dado que la condición de *no nativos* no se puede cambiar.

Otras teorías de adquisición del lenguaje también han contribuido a mantener los idiomas aislados, ya que explícitamente promovieron la separación de los idiomas. Las primeras investigaciones sobre la adquisición del lenguaje afirmaron que el uso de la L1 y la interacción entre idiomas era perjudicial (Portolés & Martí, 2017). Las teorías tradicionales, como el conductismo, sugirieron que la interferencia de la L1 era *la principal fuente de errores* en el aprendizaje de la lengua extranjera (Khansir, 2012). Más tarde, Krashen (1982) afirmó que el uso de la L1 de los estudiantes en las clases de ILE también se consideraba desfavorable porque privaba a los estudiantes de la exposición a una cantidad significativa del idioma por aprender. Como explica Auerbach (1993), las teorías del aprendizaje de idiomas promovían que cuanto más expuestos estén los estudiantes al inglés, más rápido lo aprenderán; a medida que escuchen y usen el inglés, lo internalizarán y comenzarán a pensar en inglés; la única forma en que lo aprenderán es si se ven obligados a usarlo.

Además de las necesidades sociales y de las teorías de adquisición que respaldaban la separación de los idiomas, esta visión de *todo o nada* sobre el uso del idioma extranjero en el aula de Inglés también fue desencadenada por las severas críticas contra el método de traducción gramatical del pasado. Este método estaba caracterizado por el aprendizaje basado en la memoria, el lenguaje descontextualizado y las actividades de traducción. Eventualmente, se comprobó que la traducción concurrente era ineficaz para desarrollar la competencia comunicativa (Pym, Malmkjoer & Gutiérrez-Colon Plana, 2013). El método de traducción gramatical fue ampliamente desacreditado y parecía que ninguna alternativa era válida, excepto la exclusión completa de la L1 del aula de ILE (Auerbach, 1993).

Los idiomas debían mantenerse estrictamente compartimentados para evitar que la comunicación se contamine por la interferencia de otra lengua. Por lo tanto, en la década de 1950, durante la Segunda Guerra Mundial, surgieron dos alternativas metodológicas en respuesta a las deficiencias del método de traducción gramatical: el método directo en Europa y el método audiolingual en Norteamérica. Como parte de un movimiento imperialista, el método directo enfatizaba el inglés de forma oral y promovía el uso exclusivo de dicho idioma en clase (Auerbach, 1993). Del mismo modo, según Carreres (2006), el método audiolingual determinó que el uso de la L1 era contraproducente en la adquisición de un nuevo idioma.

Más recientemente, en la década de 1970, el método comunicativo para la enseñanza de idiomas enfatizaba la importancia del acceso tanto al *input comprensible* como a las interacciones conversacionales (Lightbown & Spada, 2013); por lo tanto, cuanto menor sea el uso de la L1 en el aula, mejores serán los resultados que podrían obtener los estudiantes en el aprendizaje de idiomas. El uso de otros idiomas en el aula podía obstaculizar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En ninguno de estos métodos, el español u otros idiomas se consideraron una herramienta para facilitar el progreso en el inglés.

Por otra parte, y estrechamente relacionado con los métodos de enseñanza, la producción de libros de texto ha ayudado a reproducir y propagar distintas metodologías de enseñanza (Kumaravadivelu, 2012). En otras palabras, la tradición de utilizar solamente inglés para la enseñanza de ILE también ha sido promovida por la gran industria de enseñanza del inglés, principalmente, por editoriales de países de habla inglesa para el resto del mundo. Estos materiales fueron y son la forma más visible de dominio y propagación del imperialismo cultural y lingüístico en el campo de la

enseñanza del inglés. Incluso si la industria de libros de texto trata hoy en día de incluir una variedad de complementos para satisfacer la demanda de ajustes locales, los libros aún están controlados por las fuerzas hegemónicas de la disciplina, que tienen la intención de vender por cantidad en todo el mundo. Estas fuerzas toman medidas tácticas e innovadoras de *marketing* para mantener su dominio.

Incluso hoy, la desconfianza hacia el uso de la L1 puede continuar prevaleciendo en muchos enfoques de enseñanza dominantes del inglés (Turnbull, 2018). El uso de diferentes repertorios lingüísticos, incluida la L1, es una idea controversial que todavía trae una sensación de inquietud entre los profesores de Inglés. Ford (2009) sugiere que, en la mayoría de los contextos de ILE, el uso de la L1 de muchos profesores rara vez se discute abiertamente, ya que se ha convertido en una especie de “skeleton in the cupboard, a guilty secret” [esqueleto en el armario, un secreto culposo] (Ford, 2009: p. 65). Aunque el uso exclusivo del inglés en las aulas de ILE se considera una práctica de sentido común, esta suposición se basa en motivos pedagógicos infundados.

El peligro de aceptar sin cuestionar las prácticas pedagógicas que se encuentran naturalizadas es que estas podrían servir para legitimar indirectamente las jerarquías hegemónicas. Auerbach (1993) advierte que las prácticas que se aceptan inconscientemente pueden ser inherentemente políticas y sirven para perpetuar relaciones de poder existentes. La suposición de que los idiomas en las aulas de ILE debían considerarse entidades separadas no tiene realmente fundamentos sólidos. Se torna necesario, entonces, que los profesores de Inglés se den cuenta de la falta de una base empírica para esta práctica naturalizada y, así, puedan liberarse de los enfoques monolingües y aprovechar una amplia variedad de oportunidades.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: LEGISLACIÓN Y REGULACIONES

Para tener una comprensión clara del papel y el potencial del translenguaje en la Argentina, primero es esencial describir la legislación y las regulaciones que las clases de ILE deben cumplir en este país. El concepto de políticas lingüísticas se refiere a las decisiones que se toman, especialmente por parte del Estado, para establecer las normas de un uso público y general del idioma. Entre muchas otras decisiones, la política lingüística de un Estado incluye decidir qué idiomas se enseñarán y aprenderán en las escuelas. Estas regulaciones lingüísticas están inevitablemente vinculadas a otros aspectos e intereses políticos, económicos, sociales e históricos.

En Argentina, comúnmente se cree que el conocimiento de otros idiomas además del español permite a las personas tener amplias oportunidades de trabajo, seguir estudiando en niveles superiores de educación y tener una ciudadanía local y global completa. Específicamente, el idioma privilegiado para todos estos logros personales es el inglés (Pozzo, 2009). El inglés es valorado en nuestro país por ser una *lengua franca*.

En 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación en Argentina emitió un reglamento sobre la enseñanza de idiomas por el cual todas las provincias eran responsables de introducir el aprendizaje de idiomas extranjeros como una asignatura obligatoria en sus programas, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria (Bein *et al.*, 2015). Desde el 4.º grado en la escuela primaria hasta el último año en la educación secundaria, los estudiantes deben tener dos horas completas de clases de Inglés por semana durante nueve años consecutivos. Este fue un intento de proporcionar a todos los niños del país las mismas oportunidades. La política consideró esta decisión como una práctica inclusiva y socialmente justa, que equipara la educación de todos los ciudadanos de diferentes niveles económicos.

La Dirección General de Cultura y Educación y la Secretaría de Educación de cada provincia se encarga de prescribir la metodología de enseñanza del inglés a través de diferentes diseños curriculares para cada año de educación primaria y secundaria. Estos documentos describen los métodos más actuales y convenientes que los docentes deben adoptar al diseñar sus clases. En las pautas para la educación secundaria, las instrucciones promueven seguir un enfoque basado en tareas y diseñar proyectos interdisciplinarios.

La enseñanza de la lengua basada en tareas (ELBT) es un enfoque que se adhiere a los principios del movimiento del enfoque comunicativo. Una *tarea* es un trabajo que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma extranjero, mientras que su atención se centra, principalmente, en el significado en lugar de la forma (Nunan, 1989). Dichas tareas promueven la adquisición de otra lengua, ya que los alumnos se concentran en el significado y utilizan recursos lingüísticos y cognitivos para producir un resultado o realizar algún tipo de actividad que se asemeja a las del mundo real.

En los últimos tres años de la escuela secundaria, los diseños curriculares también prescriben que esta metodología se complemente con el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje (AICLE). El AICLE se ha definido

como un método educativo de doble enfoque en el que se utiliza la lengua extranjera para el aprendizaje tanto del contenido como de dicho idioma (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Esta es la metodología que los profesores de Inglés en la Argentina deben seguir para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes y fomentar el aprendizaje del idioma extranjero de manera significativa.

Estos documentos también reconocen y destacan que, en Argentina, el inglés es un idioma extranjero y que los estudiantes podrían no estar expuestos a este idioma fuera de las paredes del aula. Dicho idioma se concibe como un medio de comunicación que es ajeno o extraño a los alumnos. El *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* establece que la falta de oportunidades para que los estudiantes sigan practicando lo que han aprendido de manera contextualizada diferencia a una lengua extranjera de una segunda lengua y de una lengua materna (Paz & Suárez Rotger, 2006). Es responsabilidad del profesor diseñar tareas que expongan a los estudiantes al uso del lenguaje en la vida real y prepararlos para una comunicación efectiva. Por lo tanto, las pautas promueven la adquisición de la lengua extranjera en sus contextos de uso. Al mismo tiempo, los diseños curriculares reconocen que, hoy en día, vivimos en un mundo globalizado en el que el inglés tiene un papel fundamental. El inglés en la escuela debe satisfacer las diferentes necesidades comunicativas con las que los alumnos estarán involucrados dentro y fuera de la clase (Paz & Suárez Rotger, 2006). El profesor debe ayudar a los estudiantes a ser competentes en la comunicación, tanto con hablantes nativos de inglés como con hablantes que usan el inglés como su *lengua franca*. Para lograr este objetivo, se promueve el desarrollo de la competencia intercultural. Por ejemplo, en el diseño curricular para el segundo año en la escuela secundaria, se les pide a los docentes que involucren a sus alumnos en las diferentes concepciones del mundo que surgen de ambos idiomas, español e inglés, y que exploren las formas en que se forman los idiomas y las culturas (Paz & Suárez Rotger, 2007).

Según estos documentos, el éxito en el uso del idioma depende no solo del desarrollo de habilidades y del aprendizaje de la gramática, sino también de la comprensión de las normas sociales y culturales que implica el idioma (Paz & Suárez Rotger, 2007). Los diseños curriculares destacan la necesidad de conocer otros idiomas y culturas para desarrollar la identidad propia. Sin embargo, también implican que, para llegar a un entendimiento mutuo, es importante imitar patrones de conversación de la cultura extranjera (Paz & Suárez Rotger, 2007). Para una comunicación efectiva, los estudiantes argentinos deben adaptar sus propias normas de conversación al modelo

extranjero. Todavía hoy, muchas aulas de ILE se centran y se basan en la oposición binaria de *nativos/extranjeros*. Esta idea coloca al alumno en una posición desfavorecida, siempre ajeno al idioma. Los objetivos de aprendizaje implicados en el ILE son inalcanzables, ya que la condición de *extranjero* es inalterable.

Hace tiempo que se cree que el inglés solo se puede dominar si los estudiantes imitan las normas de comunicación de los nativos, sus formas de pensar y aprender, su pronunciación y su cultura. Como afirma Kumaravadivelu (2012), durante mucho tiempo se ha asumido que desarrollar la competencia lingüística en un idioma extranjero también significa desarrollar la competencia cultural en ese idioma, porque los idiomas y las culturas están inextricablemente vinculados. Esta visión del aprendizaje del idioma inglés se adhiere a los enfoques de enseñanza que provienen de países de habla inglesa, especialmente los Estados Unidos de América y el Reino Unido.

En estos documentos prescriptivos, el uso de la L1 de los estudiantes se menciona una sola vez. Se afirma que los profesores y los estudiantes se podrían beneficiar al trabajar con actividades que señalen las diferencias entre ambos idiomas y aconsejan propiciar una transferencia positiva entre las lenguas y evitar una negativa. Los documentos también sugieren el uso de la traducción en algunos casos y aclaran que no se considera a la traducción como una herramienta de aprendizaje, sino como una propuesta de aprendizaje que permite y promueve la reflexión sobre aspectos específicos en la adquisición del idioma extranjero (Paz & Suárez Rotger, 2006).

En general, los formuladores de políticas lingüísticas parecen no considerar el uso de la L1 u otras lenguas, y mucho menos del translenguaje como un recurso enriquecedor en las aulas de Inglés de la Argentina. El uso del español y de otros recursos lingüísticos se tiene en cuenta principalmente para señalar las diferencias entre los idiomas y evitar la contaminación entre ellos. Aun así, y como describe Kramsch (1993), la enseñanza en el aula es un acto de malabarismo que requiere decisiones instantáneas basadas en el conocimiento local y global y en una comprensión intuitiva de la situación. En las aulas reales, los profesores tratan de tomar decisiones teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos y sus responsabilidades como educadores (Kramsch, 1993).

¿QUÉ ES EL TRANSLenguAJE?

El término *translenguaje* fue usado por primera vez por Cen Williams en 1994 para referirse a una práctica pedagógica en escuelas galesas donde se usaban dos

idiomas en la misma clase (Portolés & Martí, 2017). Esta práctica pedagógica implicaba cambiar deliberadamente el idioma del *input* que recibían los estudiantes y el idioma de los resultados que producían. Desde entonces, esta práctica ha sido ampliamente explorada en diferentes contextos educativos.

Ofelia García (2009) definió el translenguaje como el acto realizado por bilingües para acceder a diferentes características lingüísticas o varios modos de lo que se describe como lenguas autónomas, con el fin de maximizar el potencial comunicativo. Desafiando creencias y tradiciones monolingües, el translenguaje considera que los idiomas no son unidades separadas. Como sugiere el término, el lenguaje se considera un *proceso* continuo (Conteh, 2018) en lugar de un sistema separado y fijo.

Los defensores de esta pedagogía creen que, cuando los alumnos adquieren un idioma extranjero, amplían todo su repertorio lingüístico. En lugar de adquirir un nuevo idioma adicional, los alumnos de ILE están agregando recursos a un sistema lingüístico integrado del cual su idioma nativo y cualquier otro idioma ya forman parte (Turnbull, 2018). Los idiomas son parte de todo un repertorio al que se accede con fines y propósitos comunicativos.

Conteh (2018) explica que, en el translenguaje, el foco se mueve desde la cantidad de idiomas que puede tener un individuo a su disposición hacia la manera en que usan todos sus recursos lingüísticos para lograr sus propósitos comunicativos. De manera dinámica e integrada, el alumno tiene acceso a todo su repertorio lingüístico para dar sentido y construir significado al comprender o utilizar el idioma extranjero. Así, se trascienden los límites lingüísticos tradicionales. Esta integración de idiomas no quiere decir que los hablantes no sean conscientes de las restricciones estructurales de las distintas lenguas; al contrario, son plenamente conscientes de ello, pero también pueden hacer uso estratégico de este conocimiento (Wei & Ho, 2018).

Para tener una idea más clara de lo que significa el translenguaje, es conveniente diferenciarlo de otras ideas asociadas, como la traducción y el *codeswitching*. Como sugieren Creese y Blackledge (2015), el translenguaje va más allá de la traducción y del *codeswitching* en la educación porque se refiere a las distintas formas multimodales en que los estudiantes entienden y producen el lenguaje en el aula.

Por empezar, la traducción pedagógica tiene objetivos didácticos y busca promover la adquisición y perfeccionamiento de la lengua (De Arriba García, 1996). Muchos docentes suponen que el translenguaje consiste simplemente en traducir. Para

ellos, la adopción de este enfoque involucraría a los alumnos y a ellos mismos en una traducción constante, o en usar una *muleta* en la que tanto ellos como los estudiantes confían para compensar la falta de competencia en el idioma extranjero (Fallas Escobar y Dillard-Paltrineri, 2015). Este error puede ser disipado considerando dos motivos principales.

En primer lugar, es crucial aclarar que el translenguaje significa usar diferentes idiomas para dar sentido y no para proveer a los alumnos de las traducciones directas. La pedagogía del translenguaje puede incluir actividades para el desarrollo de habilidades de traducción, pero va más allá de eso. El translenguaje es una lente a través de la cual se puede considerar la traducción para llevar a cabo actividades que se enfoquen en diversos aspectos lingüísticos y para andamiar el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, resulta relevante examinar cómo ha evolucionado el concepto de traducción pedagógica en estas últimas décadas. En las aulas de ILE, la práctica de la traducción ha sido criticada y rechazada durante mucho tiempo. Los profesores la evitan debido a su fuerte asociación con el antiguo método de traducción gramatical. Cuando se descubrió que el método de traducción gramatical era ineficaz porque los alumnos no podían usar el idioma de forma natural y fluida, también se culpó a la traducción, su técnica de enseñanza más destacada. Sin embargo, se puede afirmar que no fue la traducción en sí lo que perjudicó el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, sino la forma en que se realizó la traducción en el aula. Carreres (2006) explica que el método de traducción gramatical requería que los estudiantes tradujeran frases poco frecuentes y descontextualizadas y no hubo ningún intento de inscribir la traducción dentro de un marco comunicativo.

Hoy en día, se cree que la traducción es una herramienta pedagógica eficaz que encapsula los beneficios del uso de los lenguajes propios de los alumnos y del trabajo explícito sobre las estructuras de la L1 y de la lengua extranjera (Kupske, 2015). Esta herramienta puede considerarse una práctica de andamiaje en los niveles iniciales de aprendizaje y una actividad compleja en los niveles superiores (Pym *et al.*, 2013). Es decir, la traducción puede emplearse con éxito en cualquier nivel de competencia como una ayuda didáctica enriquecedora y creativa para integrar y fortalecer aún más las cuatro habilidades lingüísticas tradicionales: leer, escribir, hablar y escuchar (Kupske, 2015). La traducción tiene usos prácticos o del *mundo real* y es inevitable y natural en las aulas de ILE porque la L1 y el idioma que se aprende no están realmente separados

en el proceso de aprendizaje, ni social ni cognitivamente (Pym *et al.*, 2013). Esta técnica de enseñanza y aprendizaje se puede utilizar de manera creativa y comunicativa.

Otro concepto con el que se confunde al translenguaje es el *codeswitching*, o la práctica de ir y venir de un idioma a otro. Si bien el translenguaje puede incluir esta estrategia de manera pedagógica, no son sinónimos. De hecho, García (2009) explica que el translenguaje va más allá de lo que se ha denominado *codeswitching*. En cuanto a la metodología, la principal diferencia entre estas prácticas es que el translenguaje no se refiere simplemente a una alternancia entre idiomas, como es el caso del *codeswitching*. Implica la construcción y uso de prácticas discursivas interrelacionadas originales y complejas que conforman el repertorio completo de idiomas de los hablantes (Creese & Blackledge, 2015).

Por otra parte, estas dos prácticas también difieren en términos epistemológicos. El *codeswitching* está asociado a la separación de idiomas o de códigos. Esta práctica se basa en la visión monoglósica de que los bilingües tienen dos sistemas lingüísticos separados (García & Lin, 2016). Por el contrario, el translenguaje intenta romper las barreras lingüísticas ideológicas y cuestiona la idea de que lo que están haciendo los bilingües es moverse de un idioma a otro (García & Lin, 2016). Wei & Ho (2018) explican que el translenguaje involucra diferentes variedades de idiomas, pero que consiste en un proceso de construcción del conocimiento que utiliza, y va más allá, de las lenguas individuales. Desde esta perspectiva, el comportamiento lingüístico de los estudiantes de lenguas extranjeras es heteroglósico.

El translenguaje adopta un enfoque heteroglósico para comprender las prácticas del lenguaje. Según Bajtín, la heteroglosia se puede definir como el uso complejo y simultáneo de una amplia gama de registros, voces, idiomas o códigos en nuestra vida cotidiana (Guzula, McKinney y Tyler, 2016). El translenguaje considera que los idiomas carecen de límites rígidos y promueve la flexibilidad lingüística en el aula para adaptarse a las necesidades comunicativas y facilitar el proceso de aprendizaje.

En resumen, y para clarificar, el translenguaje no implica usar español en el aula para traducir todo. La exposición a un *input* rico y comprensible es esencial en las clases de lenguas extranjeras, así como también lo es la generación de espacios para la producción en el idioma que se intenta aprender. El translenguaje simplemente despierta la atención del docente a flexibilizar el uso de las lenguas que domina y el de sus alumnos para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Implica pensar

estratégicamente cuándo y por qué otros recursos lingüísticos van a facilitar la comprensión y producción del inglés.

EL TRANSLENGUAJE Y SU POTENCIAL PARA EL APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI

Esta nueva concepción de la forma en que las personas aprenden otros idiomas y usan diferentes recursos lingüísticos dependiendo de las necesidades comunicativas que enfrentan está fuertemente relacionada con la complejidad comunicativa del siglo XXI. A medida que el mundo se vuelve más interconectado que nunca y las fronteras parecen desaparecer, la globalización desafía las barreras lingüísticas y el concepto de un primer y segundo idioma también comienza a desmoronarse (García, 2009).

En contextos de ILE, es normal que los alumnos y los docentes compartan su L1. El translenguaje en estos contextos educativos suele implicar el uso del idioma extranjero, que es el inglés, y el uso planificado de la L1 de los estudiantes. Cenoz (2017) explica que, en el ámbito educativo, se puede establecer una distinción entre translenguaje espontáneo y el pedagógico. El translenguaje espontáneo se refiere a la ocurrencia natural de recurrir a diferentes idiomas para comunicarse y transmitir significado, difuminando los límites entre los idiomas. Dentro del aula, este uso espontáneo del translenguaje puede tener un valor pedagógico, pero no se ha planificado de antemano con tales fines (Cenoz, 2017).

Por su parte, el translenguaje pedagógico ha sido diseñado y planificado como una estrategia de enseñanza. El profesor decide usar la lengua materna de los estudiantes o cualquier otro idioma para apoyar la comprensión de la lengua extranjera. Unos pocos ejemplos de translenguaje planificado y estratégico para contextos de ILE implican dar a los estudiantes tiempo para planificar lo que van a decir o escribir en su propio idioma, usar un texto auténtico en la lengua extranjera, pero completar actividades de comprensión en la L1, escuchar un texto en el idioma extranjero y tomar notas en la L1 o viceversa, activar el conocimiento previo de los estudiantes en el lenguaje nativo y usar la traducción u otros idiomas para llevar a cabo actividades metalingüísticas al introducir nuevas formas de lenguaje.

Como afirma Turnbull (2018), el uso estratégico de la L1 se ha identificado como una herramienta social y cognitiva que facilita el aprendizaje de la lengua extranjera y permanece activo a disposición del alumno durante todo el proceso de aprendizaje. Recurrir a otros recursos lingüísticos, en este caso principalmente la L1, no

solo es natural en estos contextos, sino que también es beneficioso considerando diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se examinarán en las siguientes secciones.

EL TRANSLINGÜAJE Y LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Contrariamente a lo que suponían las perspectivas tradicionales de separación de idiomas, el uso de la L1 u otros recursos lingüísticos no obstaculiza el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, el translenguaje en el aula es una herramienta propicia para el aprendizaje efectivo de idiomas. Como punto de partida, esta pedagogía se centra en los estudiantes y en sus habilidades de comunicación actuales. Fomenta diferentes prácticas lingüísticas que les permitirían a los estudiantes dar sentido utilizando todo su repertorio lingüístico. En estas aulas, los docentes construyen un ambiente seguro fomentando un sentido de pertenencia, donde se respeta la individualidad, donde se puede desarrollar la autoestima y donde los alumnos son constantemente desafiados a alcanzar su potencial (Williams, Mercer & Ryan, 2015).

También es importante destacar que, desde la década de 1970, los profesores de ILE han hecho todo lo posible para que sus clases adhieran a principios comunicativos de la enseñanza. Diseñan sus clases en torno a temas que creen que sus alumnos encontrarán familiares, interesantes y estimulantes. En general, los profesores intentan personalizar esos temas y ayudar a los alumnos a asociar nuevos conceptos con sus conocimientos previos. Aun así, si los profesores de ILE realmente desean que sus clases se apeguen a un paradigma comunicativo y fomenten la comunicación, entonces deberían permitir que los alumnos expresen sus ideas utilizando los recursos lingüísticos que tienen. El significado y la comunicación son primordiales y siempre se les debe dar un espacio.

¿Con qué frecuencia los profesores de ILE en Argentina escuchan a sus estudiantes preguntar *teacher, ¿puedo hablar español??* ¿Con qué frecuencia escuchan silencio en respuesta a preguntas en estas supuestas aulas comunicativas? Lo más probable es que los estudiantes deseen expresar sus ideas porque los temas son interesantes, pero no pueden encontrar los recursos lingüísticos para cumplir con las expectativas de sus profesores. A través del translenguaje, los alumnos adquirirán gradualmente la competencia lingüística y perfeccionarán sus habilidades comunicativas para seleccionar el idioma que mejor se adapte a cada contexto de interacción. En las aulas de ILE, los docentes no solo pueden crear los espacios para que los estudiantes

puedan expresarse, sino que también ellos pueden ser una referencia de buenas habilidades de translenguaje.

Entre todos los beneficios de esta pedagogía que se han investigado, algunos de ellos son específicamente apropiados para las aulas de ILE. Esta pedagogía permite que el lenguaje se use como una herramienta de creación de significado o un medio para comunicar ideas, al tiempo que reduce la ansiedad en el aula.

- **El translenguaje como andamio en el aprendizaje de una lengua**

El translenguaje y el uso planificado de la L1 en las aulas de ILE se pueden examinar a partir de la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky. Las perspectivas socioculturales tienen en cuenta tanto a los individuos como al contexto educativo. El aprendizaje es un proceso social que ocurre mediante la interacción entre dos o más participantes. A través de la conversación, los individuos primero desarrollan funciones cognitivas socialmente, y poco a poco las internalizan (Williams, Mercer & Ryan, 2015). En otras palabras, desde esta perspectiva, el aprendizaje es primero social y luego individual.

Se cree que los alumnos coconstruyen conocimiento cuando interactúan con sus compañeros o el docente. El concepto de andamiaje se refiere al apoyo, orientación o asistencia que los alumnos necesitan para adquirir conocimientos o habilidades, que es poco probable que adquieran por sí mismos y es crucial para ayudar a minimizar la carga extrínseca cognitiva para que los alumnos puedan enfocar sus recursos en las demandas intrínsecas del aprendizaje (Schunk, 2012). Esta asistencia se puede retirar gradualmente a medida que los alumnos se vuelven más competentes y pueden trabajar de forma autónoma.

Específicamente en las aulas de ILE, el andamiaje instructivo sirve para brindar apoyo o herramientas al estudiante y permitir que logre tareas que de otra manera no serían posibles (Schunk, 2012). Hace referencia a los diferentes medios por los cuales los elementos de la tarea se controlan para adaptarlos a las capacidades de los alumnos. En la pedagogía del translenguaje, otros idiomas además de la lengua que se intenta aprender pueden funcionar como andamios, como es el caso de la L1 en las aulas de ILE.

Durante mucho tiempo, se ignoró el uso de la L1 como herramienta que facilita el aprendizaje de un idioma extranjero. Muchas teorías de adquisición de lenguas adicionales basan sus premisas en los resultados de la investigación de adquisición del

primer idioma. Estas teorías establecieron que la adquisición exitosa de un segundo idioma podría lograrse si el proceso se asemeja a la forma en que los jóvenes adquirieron su L1. Sin embargo, los aprendices de lenguas extranjeras ya tienen una L1 de la que pueden beneficiarse cuando dan sentido y construyen significado en la comunicación. Los estudiantes de ILE han realizado desarrollos cognitivos desde el momento en que adquirieron su L1, por lo que tienen una base de conocimientos más amplia para abordar el aprendizaje de idiomas que cuando adquirieron su lengua materna (Yough & Fang, 2010). En otras palabras, los estudiantes de idiomas extranjeros han desarrollado su conocimiento previo del mundo en su L1, por lo que su lengua materna está inevitablemente involucrada en su aprendizaje de otros idiomas. De hecho, la L1 funciona naturalmente como una herramienta de mediación cognitiva.

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el lenguaje funciona como una herramienta para el pensamiento (Williams, Mercer & Ryan, 2015). Es a través del lenguaje que el pensamiento y la representación del mundo pueden verbalizarse. En este sentido, el lenguaje es un artefacto simbólico construido socialmente que los individuos usan en el proceso de transformación cognitiva mientras interactúan. Por lo tanto, tanto la teoría del aprendizaje sociocultural como el translenguaje consideran al lenguaje como una actividad que facilita el proceso mental de aprendizaje (Wu, 2018).

Como sugiere Wu (2018), desde la perspectiva de Vygotsky se puede entender que, al aprender un nuevo idioma, los individuos prefieren utilizar su conocimiento en la L1 como mediador entre el mundo de los objetos y el idioma de destino. El andamiaje instructivo en las aulas del translenguaje puede, entonces, beneficiarse de la comprensión de esta tendencia a establecer conexiones, facilitar la comprensión y mejorar las habilidades cognitivas.

Todos estos procesos sociales y cognitivos involucrados en el aprendizaje deberían tener un impacto directo en la metodología del aula. En cuanto a los enfoques de enseñanza dentro de la teoría de aprendizaje sociocultural, tanto en la ELBT como en AICLE, las metodologías prescriptivas en las aulas de secundaria argentinas, el translenguaje en las aulas de ILE parece jugar un papel fundamental en el aprendizaje. Primero, al completar una tarea, es lógico que los estudiantes se concentren tanto en lograr su objetivo que recurran a la L1 para resolver problemas de comunicación (Wu, 2018).

El profesor es consciente de que, según el tipo de tarea, la demanda cognitiva difiere y afecta el lenguaje que los estudiantes eligen para superar los desafíos y

autorregular su pensamiento. La L1 de los estudiantes adopta un papel importante en la mediación de la cognición y la afectividad que les permite a los estudiantes participar con éxito en tareas complejas y desarrollar aún más su competencia en la lengua extranjera (Fallas Escobar & Dillard-Paltrineri, 2015).

En segundo lugar, en las clases de AICLE, es probable que los profesores cambien el idioma para disminuir la carga cognitiva, facilitar el procesamiento de la información y consolidar el significado semántico. Los docentes pueden decidir recurrir a todo el repertorio lingüístico de los alumnos para ayudarlos a superar las dificultades que plantea el conocimiento del contenido de la clase y el lenguaje académico que exige el contenido (Wu, 2018). En las clases de ILE, la L1 suele ser el mediador cognitivo más común que funciona como una herramienta indispensable para activar los conocimientos previos de los estudiantes y relacionarlos con el idioma que se pretende aprender. Sin lugar a duda, desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el translenguaje puede funcionar como un soporte que los profesores usan para ayudar a los estudiantes a responder a las demandas cognitivas impuestas por las tareas o el contenido.

El translenguaje también puede servir para que los estudiantes participen en actividades metalingüísticas. Según García (2009), el translenguaje es una forma de desarrollar la comprensión metalingüística de los estudiantes, lo cual es sumamente importante para las personas con educación bilingüe en el siglo XXI.

El conocimiento metalingüístico se puede definir como una toma de conciencia de la naturaleza lingüística subyacente del uso del lenguaje. Cuando los estudiantes participan en tareas metalingüísticas, reflexionan sobre características lingüísticas estructurales y consideran formas de lenguaje que subyacen al significado. Los alumnos se refieren al lenguaje que están utilizando para analizarlo, manipularlo y ejercer cierto control sobre él. Por lo tanto, el translenguaje puede ser una herramienta para hacer que la lengua extranjera sea comprensible, al comparar características lingüísticas y al construir sobre el conocimiento previo de los estudiantes.

Los profesores pueden crear espacios de translenguaje y usar esta pedagogía de manera efectiva para mejorar la comprensión de la lengua extranjera de sus alumnos, de modo que los estudiantes estén listos para participar de actividades metalingüísticas en las aulas y elegir conscientemente qué idioma usar en diferentes escenarios. Evidentemente, la teoría sociocultural del aprendizaje vigotskiana introduce los

conceptos de andamiaje, mediación e interacción social que proporcionan un marco teórico que apoya las prácticas de translenguaje.

- **El translenguaje para crear ambientes confortantes**

Las prácticas de translenguaje también pueden ayudar a los docentes a crear aulas amenas y no amenazantes para fomentar el aprendizaje de idiomas. En las aulas de ILE, tradicionalmente se creía que usar otros idiomas aparte del inglés podría interferir negativamente con el desarrollo de la lengua extranjera y contaminar el proceso de aprendizaje del idioma. Sin embargo, ahora se sabe que el translenguaje permite a los alumnos participar activamente en diferentes tareas comunicativas porque se sienten más seguros.

Al no apearse obstinadamente a las normas monolingües, esta pedagogía conduce a un escenario más relajado que permite a los estudiantes ser más activos en clase dado que disminuye la ansiedad y fomenta la autorregulación. Como ya se mencionó, en contextos de ILE, la L1 de los estudiantes y el inglés serían los recursos lingüísticos más utilizados en los espacios de translenguaje. Según Auerbach (1993), usar la L1 es beneficioso para reducir las barreras afectivas a la adquisición del inglés y permitir un progreso más rápido. El hecho de que los alumnos se sientan seguros en clase ayuda a que tomen riesgos con el inglés. La toma de riesgos al aprender un idioma extranjero es deseable porque incentiva a los estudiantes a probar sus hipótesis sobre cómo funciona el idioma.

Además, es probable que el uso planificado de la L1 ayude a los profesores a establecer una buena relación con sus alumnos y a prestar atención a las emociones. Esto puede ser muy útil cuando los estudiantes sienten que las tareas son demasiado estresantes o frustrantes, o incluso cuando necesitan desarrollar su confianza. Según Wu (2018), reconocer esta totalidad de pensar-sentir-actuar nos permite ir más allá de las formas del lenguaje y reconocer las funciones afectivas que cumple el lenguaje elegido. Las emociones de los alumnos son cruciales en el aula de ILE porque afectan directamente lo que piensan y cómo se comportan. Como afirman Yough y Fang (2010), el uso estratégico de la L1 en el aula fortalece la confianza que los estudiantes tienen sobre sus habilidades.

Lo más natural es que los estudiantes de ILE usen su L1 y activen todo su repertorio lingüístico para regular las demandas cognitivas de la clase y construir el significado en la lengua extranjera. Prohibir la L1 en el aula conlleva el riesgo de que

los docentes no aprovechen al máximo estas experiencias y lleven al estudiante a la frustración al no permitirle utilizar todos los recursos disponibles (Yough & Fang, 2010). Esta limitación puede convertirse en un obstáculo real para comprender el idioma y regular el proceso de aprendizaje.

Una razón por la cual las prácticas de translenguaje también conducen a motivar a los alumnos es que les proporcionan un mayor sentido de agencia sobre su propio aprendizaje (Auerbach, 1993). Cuando los docentes usan translenguaje y permiten que los alumnos lo hagan, validan prácticas que posicionan a los alumnos como agentes activos. Desde esta perspectiva, es probable que estos docentes ayuden a sus estudiantes a mejorar su comprensión del idioma extranjero y a aumentar su confianza y sentido de autoeficacia. Como Yough y Fang (2010) concluyeron en su investigación, el uso de la L1 puede aumentar el sentido de eficacia de un estudiante para aprender inglés.

Williams y Burden (1997) explican que el término autoeficacia para el aprendizaje se refiere a las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades para aplicar efectivamente sus conocimientos y habilidades previos y aprender nuevas habilidades cognitivas. Este sentido de autoeficacia influirá en el tipo de actividades que desean emprender, el esfuerzo que harán para completar las tareas y su nivel de persistencia (Williams & Burden, 1997). Es importante que los alumnos desarrollen un alto sentido de autoeficacia para que estén más motivados para aprender, enfocados en las tareas de comunicación, relajados durante la clase y proactivos en la regulación de su aprendizaje (Yough & Fang, 2010).

La sección anterior ha detallado las ventajas que puede tener la adopción de un enfoque translenguaje en el aprendizaje de idiomas. En pocas palabras, se ha argumentado que el translenguaje puede ser beneficioso en lo que respecta a factores cognitivos y afectivos. Por último, pero no menos importante, el siguiente apartado se centrará en el papel de los docentes en esta pedagogía y en las prácticas de clase que establecen.

EL TRANSLenguAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Esta sección está dedicada al papel que los docentes tienen cuando adoptan la pedagogía del translenguaje en sus aulas de Inglés como lengua extranjera y a su perspectiva hacia la educación, el aprendizaje de lenguas y sus alumnos. Sin embargo, primero, es necesario volver a la diferencia entre los enfoques monolingües tradicionales para la enseñanza de idiomas y la pedagogía del translenguaje, ahora en

términos del impacto que la educación formal puede tener en la identidad y el sentido de agencia de los estudiantes.

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de idiomas tradicional tenía una perspectiva monolingüe y colonialista hacia el aprendizaje de las lenguas y utilizaba la figura del hablante nativo ideal como objetivo del aprendizaje (Wei & Ho, 2018). Los hablantes bilingües o multilingües rara vez se presentaban en las aulas de ILE como modelos a seguir, por lo que los estudiantes siempre comparaban su competencia comunicativa en inglés con la de un hablante nativo. Estas aulas también solían presentar el inglés como símbolo de progreso y globalización, lo que podía generar que muchas veces los alumnos sintieran que su propia posición era vulnerable o débil. Por el contrario, un enfoque translenguaje de ILE tiene como objetivo hacer frente a estas tendencias coloniales.

La forma en que el translenguaje busca rechazar las ideologías imperialistas acerca esta práctica del aula a los principios de la pedagogía crítica. Según Echeverri-Sucerquia, Arias & Gómez (2014), la pedagogía crítica tiene la intención de construir una educación en la que los estudiantes sean sujetos activos a cargo de sus aprendizajes y en la que los docentes contribuyan a crear programas y políticas que sean apropiadas a las necesidades y realidades de sus estudiantes. Paulo Freire, reconocido por sus trabajos en este campo, abogó por una educación que fomente el pensamiento crítico y ayude a los estudiantes a transformar sus realidades personales y sociales (Echeverri-Sucerquia, Arias & Gómez, 2014). Claramente, diferente a otros enfoques tradicionales en los que los alumnos eran considerados receptores del conocimiento que se les proporcionaba, esta pedagogía tiene implicaciones importantes para las aulas y los profesores de ILE.

Los docentes deben tener en cuenta que aprender otro idioma involucra las identidades de los alumnos de formas complejas. El pensamiento y los sentimientos de los hablantes están enraizados en su L1 y en su cultura (Auerbach, 1993). Es imposible alienar la identidad de un hablante de su L1. Los idiomas permiten a las personas expresar sus ideas, pero también expresan ideas de las personas que las hablan.

El translenguaje tiene una perspectiva aditiva. Su propósito de enseñanza en las clases de ILE es, principalmente, ayudar a los estudiantes a agregar otro recurso lingüístico a su repertorio y lograr el bilingüismo o el multilingüismo en lugar de perder la lengua materna o reemplazar un idioma por otro. Como tal, sirve para validar y reconocer la L1 de los estudiantes, sus antecedentes personales e identidades (Ortega,

2019). Sin lugar a duda, los profesores que se adhieren a estos principios consideran los antecedentes lingüísticos y culturales de sus alumnos como un recurso y una herramienta y, en consecuencia, ayudan a preservar la identidad de los hablantes. Es probable que esto resulte en aulas no amenazantes que inspiren a los alumnos a tener su propia voz y validar su tercer espacio.

¿Qué es un tercer espacio y cómo se relaciona con la pedagogía translenguaje? Según Kramsch (1993), el idioma y la cultura son indisolubles. A través del aula de ILE, los profesores y los alumnos crean inevitablemente una tercera cultura o espacio en el que se fusionan la realidad social y lingüística que nace del entorno de habla de la L1 de los alumnos y el entorno social de los hablantes nativos de la lengua extranjera. Como cada idioma está superpoblado con las intenciones de los demás, los alumnos deben expropiarlo y adaptarlo para que se ajuste a sus propias intenciones.

Este tercer espacio necesita ser creado *contra las tendencias hegemónicas* (Kramsch, 1993). Los alumnos se apropian del idioma extranjero para satisfacer las necesidades locales relacionadas con su propia búsqueda de una identidad personal más allá de la hegemonía colonial de la cultura extranjera (Kramsch, 1993). Al atender sus propias intenciones, cultura e identidad, los estudiantes de idiomas pueden comenzar a usar la lengua extranjera no solo como hablantes nativos imperfectos, sino como hablantes por derecho propio (Kramsch, 1993). Es por esto que esta perspectiva es empoderadora para los alumnos de idiomas extranjeros, lo que lleva a la consecuente implicación del translenguaje.

En oposición a la práctica imperialista de imponer una política lingüística que permite solo el inglés en el aula, el translenguaje desafía las relaciones de poder establecidas por los métodos de enseñanza tradicionales. Cuando algunos profesores en Argentina prohíben el uso de la L1 o de cualquier otro recurso lingüístico en sus aulas y evitan usar la lengua materna de sus estudiantes en todo momento, corren el riesgo de sugerir que el inglés es superior a otros idiomas y, por lo tanto, las identidades de los estudiantes pueden ser dañadas.

Kleyn & García (2019) afirman que el translenguaje tiene la intención de romper las jerarquías impuestas por el Estado nación en torno a idiomas destacados que reproducen desigualdades. De hecho, como afirma Ortega (2019), una de las ventajas del translenguaje es que facilita encontrar un equilibrio en las relaciones de poder entre los idiomas en el aula. En esta pedagogía, la L1 de los alumnos es tan importante como la lengua extranjera porque todas son parte del repertorio lingüístico. Los docentes que

son más flexibles con respecto a los recursos lingüísticos que pueden usarse en clase, resisten la tendencia a mantener los idiomas separados y desafían prácticas monolingües.

Estrechamente relacionada con lo anterior, otra implicación de esta pedagogía es que el cambio de idioma puede ayudar a crear entornos de aprendizaje socialmente justos en los que los alumnos son agentes sociales activos. La atención se desvía de los idiomas como códigos lingüísticos diferentes para enfocarse en la agencia de las personas que usan y manipulan signos a medida que participan en la comunicación (Creese y Blackledge, 2015).

Como explica Ortega (2019), el aprendizaje de idiomas se convierte en un proceso en el que los hablantes y su interacción se convierten en la suma de sus experiencias, sus historias y sus vidas. El translenguaje es un acto socialmente justo que hace que el proceso de aprendizaje de idiomas sea cercano a la vida y al contexto de los estudiantes. En estas aulas, el estado socioeconómico y la frecuencia de exposición al inglés de los estudiantes se vuelven irrelevantes.

Esto es muy pertinente al contexto argentino. Es importante aclarar que, si bien muchas personas en este país pueden tener acceso a la enseñanza privada de inglés, muchas otras dependen exclusivamente de la educación del idioma inglés financiada por el gobierno que reciben en las escuelas. Según una investigación realizada por el British Council (2015), las principales razones por las que muchas personas no aprenden inglés en Argentina están relacionadas con su costo. Esta investigación revela que el aprendizaje del idioma inglés puede ser prohibitivamente costoso para aquellos con niveles más bajos de educación, desempleados o empleados en el sector informal (British Council, 2015).

Para enfrentar estas desigualdades sociales, el translenguaje ayuda a los profesores a fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo para que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y valorados. Como pedagogía crítica, el translenguaje rechaza la idea de que los estudiantes son pizarras en blanco y crea espacios empoderadores que reflejan sus propias experiencias e identidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha argumentado, los hablantes de idiomas se apropian de diferentes recursos lingüísticos y los usan según las necesidades contextuales. En el aula, el translenguaje puede ayudar a andamiar el proceso de aprendizaje, crear vínculos,

romper barreras lingüísticas y presuntas jerarquías entre idiomas, aumentar el sentido de agencia de los estudiantes y fomentar prácticas de justicia social.

Sin embargo, todavía hay un problema que abordar para que este cambio sea profundo. Según Portolés y Martí (2017), muchos de los programas de lenguas extranjeras en todo el mundo todavía refuerzan comportamientos monolingües en el aula. Específicamente, en el contexto argentino, estas prácticas están prescriptas por las políticas lingüísticas y educativas nacionales. Además, la mayoría de los programas de formación docente continúan favoreciendo un enfoque de enseñanza comunicativo que promueve el uso exclusivo del inglés en el aula. Por lo visto, aún se cree que, para un aprendizaje exitoso del inglés, el español y otras lenguas deben descartarse.

Se ha demostrado que este enfoque está relacionado con los principios de la pedagogía crítica y que considera a los alumnos como agentes sociales activos. Su punto de partida es el de agregar un recurso lingüístico al repertorio de los estudiantes porque reconoce que ellos ya saben uno o más idiomas. Los profesores de lenguas extranjeras deben tener en cuenta que están guiando a sus alumnos hacia la ampliación de su competencia comunicativa. La L1 de los estudiantes es parte de su competencia e identidad y puede usarse estratégicamente como una herramienta de aprendizaje.

El desafío ahora es convertir la curiosidad de los docentes por esta pedagogía en desarrollo profesional (Portolés & Martí, 2017). Debe promoverse la reflexión y revisión de las tradiciones monolingües a la luz de los nuevos desafíos sociales, políticos y lingüísticos del mundo actual. Transformar el translenguaje en un recurso didáctico eficaz para el aprendizaje del inglés y demás lenguas extranjeras implica mejorar la formación docente (Portolés & Martí, 2017). Sin embargo, esto también debería acompañarse de políticas lingüísticas que incentiven una mirada heteroglósica y holística del aprendizaje de lenguas. Una capacitación completa e integral sobre esta pedagogía a lo largo de los años de desarrollo profesional aliviaría los conceptos erróneos y temores comunes que están asociados con el translenguaje. Es preciso alentar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza normalizadas que perpetúan la desigualdad. Como sugiere Ortega (2019), algunos docentes deberían cuestionar las razones sociopolíticas y económicas que impulsan sus políticas de uso exclusivo del inglés en el aula y que silencian las prácticas lingüísticas que permiten la coexistencia de otros idiomas en estos espacios de aprendizaje. Esta toma de conciencia podría provocar cambios pedagógicos significativos.

REFERENCIAS

- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 1-18.
- Bein, R., Arrosi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Rusell, G. & Sartori, F. (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Buenos Aires: Eudeba.
- British Council (2015). *English in Argentina. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Education Intelligence. Recuperado de: [ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latinamerica-research/english in Argentina](http://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latinamerica-research/english_in_Argentina)
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada: December 2006*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85. Cambridge University Press.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445-447. doi: 10.1093/elt/ccy034
- Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(10), 103-115.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. Cambridge University Press. doi: 10.1017/S0267190514000233.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Texto*, 8, 269-283.
- Echeverri-Sucerquia, P. A., Arias, N. & Gómez, I. C. (2014). La Pedagogía Crítica en la Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un Grupo de Estudio. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(2), 167-181. ISSN: 0123-3432.
- Fallas Escobar, C., Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and Students' Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the

- Monolingual Bias. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 301-328. ISSN: 1659-1933.
- Ford, K. (2009). Principles and Practices of L1/L2 Use in the Japanese University EFL Classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63-80.
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century, in T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. In O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, pp. 1-14. Switzerland: Springer International Publishing.
- Guzula, X., McKinney, C. & Tyler, R. (2016). Linguaging-for-learning: Legitimising translanguaging and enabling multimodal practices in third spaces. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3), 1-16.
- Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032. ISSN: 1799-2591.
- Kleyn, T. & García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. Restructuring Teaching and Learning for Emergent Bilingual Students. In L. C. de Oliveira (Ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*, pp.69-82. New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break, in L. Alsagoff, W. Renandya, Guangwei Hu & S. McKay (eds.) *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*, (pp. 9-27). New York: Routledge.

- Kupske, F. F. (2015). Second Language Pedagogy and Translation: The Role of Learners' Own-language and Explicit Instruction Revisited. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 51-65. ISSN: 2178-3640.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?" A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170.
- Paz, G. M., Suárez Rotger, P. (2006). Inglés. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 1er año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Paz, G. M., Suárez Rotger, P. (2007). Inglés. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 2o año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Portolés, L. & Martí, O. (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61-77.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33.
- Pym, A. Malmkjoer, K. & Gutiérrez-Colon Plana, M. (2013). *Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union. A study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Regueira, A. L.; Del Potro, A. & Di Virgilio, A. (2018). Conceptualizaciones de contextos pedagógicos: ¿cómo afectan al uso del inglés en el aula? *Revista Lenguas V; vas*, 14, 10-22. ISSN 2250-8910.
- Saniei, A. (2011). Who Is An Ideal Native Speaker?! *International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, 26, 74-78. Singapore: IACSIT Press.
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective – 6th edition*. Boston: Pearson.
- Turnbull, B. (2018). Is There a Potential for a Translanguaging Approach to English Education in Japan? Perspectives of Tertiary Learners and Teachers. *JALT Journal*, 40(2), 101-134.

- Wei, L. & Ho, W. Y. (2018). Language Learning *Sans Frontiers*: A Translanguaging View. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33-59. Cambridge University Press. doi: 10.1017/S0267190518000053.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M, Mercer, S. and Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wu, W. (2018). A Vygotskyan sociocultural perspective on the role of L1 in target language learning. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 5, 87-103.
- Yough, M. S. & Fang, M. (2010). Keeping Native Languages in ESL Class: Accounting for the Role Beliefs Play Toward Mastery. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(2), 27-32.

¹Profesora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de la Educación). Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Universidad Europea del Atlántico), en desarrollo. Desde el 2017 se desempeña como investigadora en formación en el grupo “Cuestiones del Lenguaje”. Trabaja como docente en el área de Formación Docente de la UNMDP, y en distintas instituciones de nivel primario, secundario y superior.