

LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS Y SU PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA: PRIMEROS INDICIOS DEL *TRANSLANGUAJE*O

Jaddy Brigitte NIELSEN NIÑO*

- RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito estudiar el uso de *translanguaging* en el que en esta investigación se ha decidido traducir como *translanguajeo determinado de acuerdo* al desempeño sociolingüístico y el aprendizaje de un grupo de 22 estudiantes extranjeros que adquieren el español como lengua extranjera en una universidad colombiana. En este artículo se define el *translanguajeo* como un recurso estratégico determinado dentro de los procesos de aprendizaje de una lengua distinta a la materna, en este caso el español. Se recogieron los datos por medio de la observación directa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes y se recolectaron algunos documentos que utilizaron los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Los datos se analizaron de manera inductiva por medio de categorías de análisis determinadas desde los conceptos, temas y relaciones, con el fin de dar respuesta óptima a las preguntas de investigación. Concluyendo que el *translanguajeo* es un fenómeno que influye en el desarrollo de la lengua extranjera.
- PALABRAS CLAVE: Translanguajeo. Español. Colombia. Recurso Estratégico. Estudiantes Extranjeros.

Introducción

El aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera y los complejos procesos multiculturales que se desarrollan en los contextos en los que ocurren necesitan ser comprendidos adecuadamente por medio de estudios concienzudos. Uno de los fenómenos más merecedores de estudio en estos contextos es el uso de la lengua materna en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de maestros y aprendices. Es imposible pensar que personas adultas que ya manejan efectivamente su propia lengua no la utilicen para aprender una nueva, pero sabemos que existen ideas diametralmente opuestas acerca de la utilidad y la bondad de hacerlo. Hay maestros de lengua extranjera que piensan que la lengua materna es solamente fuente de interferencia

* Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). FUNIFELT International Foundation, Academic Department Zipaquirá – Colombia. brigittebrigitte9@gmail.com

y obstáculo para el aprendizaje de la extranjera y destierran su uso dentro del salón de clases; y hay quienes creen que, como conocimiento lingüístico ya adquirido, la lengua materna puede facilitar enormemente el aprendizaje de la extranjera y debe ser elemento esencial en el proceso.

Más hacia el fondo de esta discusión están los problemas relacionados con el contenido cultural del aprendizaje de lenguas. Quienes defienden el uso único de la lengua extranjera en los contextos de su aprendizaje pueden olvidar fácilmente que el uso de la lengua extranjera trae consigo el contenido de la cultura de quienes la hablan. Este contenido cultural puede primar si se maneja de forma única y coartando el uso de la lengua materna y la comparación cultural consecuente, y afectar en el aprendiz su propio conocimiento cultural y, por consiguiente, su identidad. La reflexión sobre cómo lograr que el aprendizaje de una lengua extranjera resulte en procesos verdaderamente aditivos (LAMBERT, 1974), tanto lingüísticos como culturales, está en el centro de las decisiones pedagógicas a las que se enfrenta día a día un profesor de lengua extranjera.

Este estudio se enfoca en especial en los procesos estratégicos utilizados por aprendices y maestros de español como lengua extranjera en un contexto en el que esta nueva lengua es necesaria para vivir en comunidad. Para el efecto se indaga de lo que ocurre con las lenguas maternas de los aprendices en tres diferentes tipos de clases de español que se dictan para estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Se observa el uso que estos estudiantes hacen de sus lenguas maternas y las actitudes y acciones pedagógicas de los maestros en relación con este uso; igualmente se indaga acerca de la efectividad de las prácticas que involucran el uso de la lengua materna dentro del aula. Para llevar a cabo este estudio se utiliza principalmente el concepto del *translanguajeo* (*translanguaging*), que se ha venido desarrollado durante los últimos años en diversos contextos educativos donde el punto de referencia es el inglés y la población objeto de estudio ha sido en su gran mayoría menores de edad que oscilan entre los 3 y los 17 años. Conforme con análisis previos sobre estudios relacionados con *translanguajeo* es un proceso que aún no se ha investigado en Latinoamérica en profundidad y en el que tampoco se ha tomado como contexto investigativo la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección dos (2), se presentan algunos antecedentes de *translanguajeo*. En la sección tres (3), se describe la metodología de investigación que se llevó a cabo; y en la sección cuatro (4) algunos de los resultados parciales obtenidos. Para finalizar, en la sección cinco (5), se presentan las conclusiones derivadas de este estudio investigativo.

Extracción de términos a partir de los antecedentes

El abordaje del *translanguajeo* como concepto en la literatura es todavía muy escaso, y por lo tanto su definición sigue siendo vaga. En los últimos años se ha hecho un intento de realizar investigaciones sobre este tema en el campo de la educación, y

especialmente se encuentran estudios en educación básica y media en Estados Unidos y Europa. El uso del término parte de Gales, en el año 1980, cuando se decide impartir en la clase de clase lecciones en las que se hiciera uso de dos idiomas, la lengua materna galesa y la lengua oficial inglés, con el fin de lograr un aprendizaje más efectivo del inglés. Este uso pedagógico que relacionaba las dos lenguas se denominó diez años después *trawsieithu* en galés y *translanguaging* en inglés. A través del tiempo los expertos se vieron en la necesidad de escribirlo de una forma más comprensible para todos, por lo que se denominó *Translanguaging*. Aunque existe una traducción establecida en un documento en Argentina denominada translenguaje “caracterizadas por el uso flexible de más de una lengua para ajustar la interacción a los destinatarios” (Subsecretaría de Educación, 2016) el término no ha sido oficializado por entidades educativas gubernamentales en Latinoamérica, omitiendo por su parte el aspecto sociocultural de los individuos, por lo tanto en esta investigación se denomina *translanguajeo*.

En este estudio se define *translanguajeo* como un recurso estratégico que se potencia dentro de las aulas multilingües permitiendo el desarrollo de habilidades lingüísticas del alumno en ambos idiomas (lengua de instrucción-lengua de origen) a partir de un enfoque pedagógico significativo que potencie las múltiples prácticas pedagógicas y discursivas en las que participan los individuos (estudiantes y docentes) con el fin de generar aprendizajes perdurables y una contextualización natural del entorno multicultural en el que se encuentran (LEWIS, 2012; LI, 2011; LI; HUA, 2013; WILLIAMS, 1994, 1996).

De este modo el *translanguajeo* no es simplemente una mezcla de formas lingüísticas de diversos idiomas o dialectos, pues implica realmente una variedad de articulaciones y negociaciones propias del lenguaje y desarrollados en espacios sociales, además las identidades lingüísticas no son estáticas ni monolíticas, por el contrario son dinámicas y complejas (NIELSEN, 2017).

Por tal motivo, Williams (2002) acuñó el término *translanguaging* como el tránsito de un idioma a otro dentro del aula de clase, con el fin de reforzar y aumentar la comprensión de dos idiomas en uso por el estudiante. Luego, Williams (2012) determina que el proceso de *translanguajeo* debía centrarse en los estudiantes y no en los docentes, aunque sin excluir que es un proceso que debe ser controlado por estos últimos. A partir de este planteamiento, seis años más tarde el término *translanguajear* había generado impacto entre los educadores y expertos tanto en Norteamérica como en Europa especialmente en aulas de educación bilingüe. Tomando como referencia un caso particular, García (2009a) considera que el *translanguajeo* debe ser utilizado por los bilingües emergentes para tomar decisiones sobre la lengua que aprenden y organizar sus conocimientos previos; en otras palabras, el *translanguajeo* puede llegar a ser un mecanismo para la construcción de saber con otros y la mediación entre grupos lingüísticos. En obras subsecuentes García (2009b) se centra en el estudio de diferentes comunidades de inmigrantes que se encuentran en la ciudad de Nueva York donde considera que si no existe el uso del *translanguajeo* es imposible generar una comunicación asertiva.

Sin embargo, García (2011) años más tarde afirma que no está de acuerdo en que *translanguajear* se designe como una simple práctica pedagógica. La autora define el término *translanguajeo* como una estrategia pedagógica que se debe construir partiendo de cuatro objetivos específicos: el primero de ellos es que los estudiantes “*translanguajeen*” en contextos académicos, sin límite alguno; el segundo es hacer uso de materiales y recursos que permitan ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje de forma que logre identificar la diferencia entre los idiomas, para desarrollar procesos de bilingüismo sólidos; en tercer lugar, se trata de que los alumnos construyan procesos de aprendizaje consolidados en cualquier asignatura, de manera que todos los profesores deben practicar el *translanguajeo* sin importar la especialidad; y finalmente *translanguajear* debe ser la oportunidad de practicar los idiomas aprendidos tanto en el hogar como en la escuela.

Al mismo tiempo, García (2013) está totalmente de acuerdo con las personas que utilizan cierto idioma como negociación del conocimiento y las situaciones, pero a su vez tienen que pensar en el idioma o en la lengua de instrucción. García (2013) define *translanguajeo* como las decisiones de las prácticas bilingües con sentido desde la perspectiva del hablante, pero que a su vez involucra a todos los estudiantes y docentes en el uso de aquellas prácticas discursivas bilingües o multilingües de forma natural y “con sentido” que logre generar un aprendizaje y enseñanza en las diversas aulas.

De este modo, el *translanguajeo* en la educación puede definirse como un proceso mediante el cual los profesores y los estudiantes se involucran en prácticas discursivas que incluyen los procesos lingüísticos para mantener substancialmente la comunicación y el conocimiento apropiado de los conceptos desarrollados.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la enseñanza de una lengua debería depender menos de las estructuras gramaticales y sin embargo proveer al estudiante la oportunidad de tener aprendizajes perdurables sin necesidad de evidenciar el aprendizaje de una lengua extranjera de manera mecánica ni aislada de la realidad en la que viven los estudiantes. Esto significa, que los profesores deben asumir el rol de facilitador y que a su vez deben animar a sus alumnos a usar el idioma de instrucción con mayor frecuencia. Según García (2014) los profesores deben ser capaces de identificar el uso de las diversas prácticas lingüísticas que repercuten en los estudiantes dentro del aula de clase, esto permite además, comprender cuándo, cómo, dónde y por qué los estudiantes están haciendo uso de dichas prácticas y para qué.

El *translanguajeo* se ha estudiado también en algunas naciones europeas, entre ellas el Reino Unido, donde se realizó un estudio con estudiantes asiáticos que debían hacer uso constante del inglés. Li (2011) quien era profesora universitaria y que pertenecía al Departamento de Lingüística aplicada de la Universidad de Londres, realizó un estudio de caso con tres jóvenes asiáticos que vivían en Londres, Reino Unido, además como característica inicial las edades de los jóvenes oscilaban entre los 19 y 20 años de edad, todos ellos se encontraban en su primer año como estudiantes de pregrado en un programa de matemáticas en alguna de las universidades de Londres. Para llevar a cabo la investigación se recogió la información a través de entrevistas semiestructuradas,

observaciones y grabaciones de todas las interacciones sociales que tenían dichos estudiantes con sus familias, compañeros de clase y fuera del campus.

Dentro del análisis de este estudio la profesora universitaria logró identificar que los jóvenes asiáticos mezclaban el uso de las dos lenguas (inglés-chino) en el momento de interactuar con personas del mismo origen o de otras nacionalidades, incluso varios de ellos afirmaron que seleccionaron estudiar matemáticas porque, aunque se desenvolvían muy bien para hablar en inglés, se les dificultaba escribirlo. Por otro lado, eran creativos con el uso del lenguaje, un ejemplo que se daba en esta investigación, era el uso de interjecciones chinas en inglés, es decir, los jóvenes asiáticos decían todo el tiempo *Cake seller!* Que al escucharlo una persona angloparlante no comprendería el verdadero uso hasta que ellos le explicaron que la traducción al idioma Chino era 麦高德 (Màigāo dé) el cual para ellos sonaba similar al inglés cuando se dice *My God!* Pero preferían utilizar la traducción literal del chino al inglés. Ahora bien, los asiáticos por regla general cuando se encuentran en un país donde el código lingüístico es completamente diferente cambian sus nombres originales acorde al contexto para que los demás puedan pronunciarlo, por ejemplo, en esta investigación se evidenció que uno de ellos se llamaba 張龍 (Zhānglóng) y en la traducción al inglés es Long John, pero sus familiares y amigos del país extranjero lo conocían como John.

Este estudio determina que ser multilingüe genera redes y espacios que ayudan a la construcción de lazos sociales con diversas personas e incluso mezclar los idiomas genera una identidad multilingüe, si se realiza de manera natural porque el multilingüismo no significa ser capaz de hablar diferentes lenguas por separado, sino desenvolverse fácilmente entre ellas. En conclusión, el término *translanguajeo* se determina como el uso entre estructuras y sistemas lingüísticos que van más allá de la mera definición, porque era útil para crear un espacio social para hablantes multilingües en diferentes dimensiones como la personal, la histórica y la actitudinal, además incluye toda una gama de actuaciones lingüísticas de los hablantes multilingües con fines que trascienden la combinación de estructuras, la alternación entre sistemas, la transmisión de información, la representación de valores, identidades y relaciones sociales.

Tomando como referencia el estudio anterior dos años más tarde Li y Hua (2013) estudian el *translanguajeo* en la práctica multilingüe que utilizan los individuos transnacionales, es decir los sujetos extranjeros que se trasladan a una nación diferente a la suya. En especial, estudiantes con diferentes etnias asiáticas, es por eso que dicha investigación se enfoca en un grupo de estudiantes universitarios, se incluyen los tres estudiantes del estudio anterior y dos más que han sido parte de una red académica multilingüe y transnacional con diferentes miembros de la comunidad londinense. Además, la recolección de la información de este estudio se realiza a través de narrativas de los estudiantes y observaciones etnográficas, con el objetivo de explorar aspectos tales como el proceso de la identificación socio-cultural de los estudiantes, las interacciones entre sus ideologías lingüísticas y políticas, las prácticas multilingües y que es lo que han aprendido desde que han sido parte de este tipo de redes sociales y académicas.

Este estudio reconoce la capacidad de los individuos transnacionales para movilizar sus recursos lingüísticos y la re-construcción de diferentes relaciones y significados dentro de un contexto social específico, en este caso Londres. A su vez, potencia las cualidades creativas de la mezcla de idiomas, la hibridación y mestizaje que puede ocurrir en dicho contexto (LI; HUA, 2013). Por tal motivo, se toma como referencia el término *translanguajeo*, que se define como la mejor forma tanto de la dinámica natural del uso de la lengua como las prácticas multilingües de diversa índole, además de la capacidad del hablante de lograr redefinir la información para movilizar sus recursos lingüísticos y así crear nuevos espacios sociales.

Con el tiempo, el aumento de la utilización del término *translanguajear* ha llamado la atención a los investigadores del lenguaje, educadores y lingüistas, y algunos expertos le han dado varias interpretaciones pedagógicas y metodológicas. De hecho, varios autores abogan por la importancia del concepto *translanguajear* con miras a desarrollar el bilingüismo no solo en comunidades específicas sino que también a nivel regional y mundial.

En primera instancia, Baker et al. (s.f.) se basan en Williams (1996) para discutir la forma como debe utilizar el término dentro del ámbito educativo. Define así *translanguajear* como teoría pedagógica y como proceso cognitivo que implica el intercambio en el uso de dos idiomas para lograr resultados educativos importantes. Como teoría pedagógica el *translanguajeo* permite utilizar diversas habilidades de procesamiento cognitivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Baker et al. (s.f.) mencionan, por ejemplo, la asimilación y la acomodación cognoscitivas en los procesos de comprensión, y la selección y almacenamiento de información en la memoria, indispensables para la comunicación. Con base en lo anterior, *translanguajeo* es un proceso mucho más complejo que la simple traducción de una lengua a otra, que se limita al reconocimiento paralelo de palabras.

Ya Williams (1994, 1996) había reconocido el fenómeno de *translanguajeo* como práctica pedagógica al indicar que el uso de dos idiomas genera un aula bilingüe en el que los estudiantes reciben información por medio de la primera lengua y luego por medio de la segunda. De hecho, la Asamblea Nacional de Gales, según Williams (2012), tenía la intención de generar estudiantes bilingües desde la primera infancia, es decir desde las guarderías hasta la escuela primaria, considerando que la implementación del *translanguajeo* como práctica pedagógica era realmente un método apropiado para que niños y niñas adquirieran o mantuvieran el dominio de sus dos idiomas. De esta manera se desarrollaba verdadero bilingüismo, más que la mera enseñanza de una lengua extranjera.

Baker (2011) establece cuatro ventajas educativas de este proceso conceptualizado por Williams: en primer lugar, considera el fin específico del *translanguajeo* como el de promover comprensiones más profundas y complejas de un determinado tema a partir del establecimiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978); indica que este propósito se cumple si se usa la primera lengua como mediadora para el nuevo aprendizaje y como base de conocimiento previo en una relación de interdependencia

entre lenguas que establece un verdadero andamiaje de apoyo para el aprendizaje de la nueva lengua; indica también que entre mayor sea el nivel de dominio de la segunda lengua será más posible la transferencia lingüística.

En segundo lugar, Baker (2011) afirma que *translanguajear* es una práctica pedagógica que puede ayudar al avance de la lengua menos desarrollada especialmente en la comunicación oral y la lecto-escritura en contexto académico, dando de este modo entrada a un verdadero bilingüismo. Como tercera instancia, Baker (2011) habla del *translanguajear* como facilitador de vínculos entre el hogar y la escuela a través de la cooperación entre ambos contextos, pues la comunidad educativa puede proporcionar materiales y recursos de apoyo en la primera o en la segunda lengua; señala esto como ayuda para todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos padres de familia, docentes, directivos y estudiantes, quienes pueden compartir el conocimiento del currículo cuando éstos últimos son alumnos de nivel escolar. Como última ventaja Baker (2011) indica que *translanguajear* puede ayudar a la integración de los hablantes que tienen un nivel de apropiación de la lengua superior con los que no, con el fin de fortalecer los idiomas a través de la creación de grupos de trabajo dentro del aula de clase.

Creese y Blackledge (2010) también avalan la idea que *translanguajear* es una pedagogía bilingüe flexible, especialmente para el aprendizaje y enseñanza basados en perspectivas contextuales, es decir aquel que establece enlaces entre lo social, lo cultural, la comunidad y los dominios lingüísticos que caracterizan a cada uno de los estudiantes. En este caso los autores añaden que la pedagogía bilingüe flexible es de gran importancia, porque permite responder a las necesidades locales del contexto, afianzando la lengua de origen junto con la lengua de instrucción, impartidas tanto fuera como dentro del aula de clase.

Stathopoulou (2013a) considera la mediación interlingua como una práctica del *translenguaje*. En su tesis doctoral distingue la mediación a partir de los estándares establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), definida como “*traducción e interpretación profesional*”, de una mediación que debe corresponder a la participación activa en eventos comunicativos interculturales. La autora al hacer alusión al término *translenguaje* desde la afirmación de Guerra (2004), lo relaciona con las prácticas de alfabetización en diferentes lenguas y dialectos aprendidos en diferentes contextos culturales. *Translanguajeo*, entonces, no solo implica manejar el repertorio lingüístico de dos lenguas (competencia lingüística), sino ser competente en el manejo comunicativo de las lenguas (competencia comunicativa). Stathopoulou (2013b) indica además que el *translanguajeo* puede ser utilizado con estudiantes de diferentes niveles de competencia lingüística.

Es aquí donde se incluyen dos contextos diferentes que han de servir como antecedentes, pues hacen uso del *translanguajeo* en el sistema educativo y los programas bilingües específicos. Se retoma al señor Williams (2002) junto con un equipo de trabajo que hacía parte de la Asamblea Nacional de Gales en aquella época, generó un documento que se centraba en el desarrollo del bilingüismo a través de una habilidad denominada *translanguaging*. Se argumenta que este tipo de habilidad se utiliza en la

cotidianidad y a su vez puede hacer parte de todo el sistema de educación en el que están expuestos los estudiantes para cambiar de manera efectiva el código lingüístico de un idioma a otro.

La habilidad denominada *translanguajeo* según el autor ofrece amplias posibilidades en el desarrollo de dos idiomas de manera efectiva, es por eso que para una persona que es un bilingüe activo, *translanguajear* se define en este aspecto como una forma natural de desarrollo y fortalecimiento de dos lenguas de manera simultánea, al mismo tiempo genera una comprensión más profunda de los idiomas y del entorno, pero Williams (2002) a su vez afirma que son pocos los maestros que están dispuestos a intentar usar dos idiomas en una sola sesión de clase a través de dicha habilidad.

En este punto de vista, el aprendizaje-enseñanza de idiomas no debe ser visto como la única responsabilidad de los miembros que conforman las entidades educativas (docentes de lengua, directivos, coordinadores, estudiantes, entre otros) cada profesor debe ser un maestro de lengua, según la declaración dada por las instituciones educativas de Gales, los idiomas tienen un papel central en la construcción del conocimiento, debido a que, al aprender a utilizar una lengua cualquiera que sea se debe centrar en algunas etapas, que Lemke (2001) denomina como re-nombrar, describir, registrar, comparar, explicar, analizar, diseñar, evaluar y teorizar. Esto se puede desarrollar, si los educadores son conscientes que cada maestro, sin discriminar el nivel académico, se convierte en un profesor de lengua y que tiene que ser capaz de controlar el proceso de enseñanza a través de situaciones que enriquezcan y desarrollen los idiomas.

En consonancia un grupo investigador de la Universidad de la Ciudad de Nueva York conocido en Norteamérica como *The City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* (CELIC; SELTZER, 2011) y que desde ahora se nombrará con sus siglas CUNY-NYSIEB, ellos han generado un proyecto colaborativo con el Instituto de Investigaciones para el Estudio de las Lenguas en la sociedad urbana en el año 2011 que ofrece una guía para los educadores que se centran especialmente en las escuelas de Nueva York, ubicados en los Estados Unidos de América. Es importante aclarar que los miembros de este proyecto trabajan enfocados en el *translanguajeo* a través de una guía docente donde se explica cómo *translanguajeo* puede ayudar con los aspectos específicos en la indagación especialmente en el aprendizaje-enseñanza de la lengua.

Con todo lo dicho, especialmente por los miembros de CUNY-NYSIEB hacen énfasis en el Consejo de Oficiales Escolares del Estado Norteamericano (CCSSO), que es una entidad que genera los estándares académicos básicos para la enseñanza en las escuelas básica y media, especialmente esta entidad busca generar alta calidad en el inglés categorizado como el arte del lenguaje y la alfabetización ELA por medio de unos objetivos de aprendizaje. Dichos objetivos describen lo que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer al final de cada grado de escolaridad primaria y secundaria, a través de una normatividad que permite asegurar que todos los estudiantes logren graduarse de la escuela secundaria con los conocimientos y habilidades necesarios para tener éxito tanto en la universidad como en el diario vivir, independientemente donde

vivan o su lugar de origen. Esta normatividad está regida para cuarenta y tres estados del Distrito de Columbia conformado por cuatro territorios y el Departamento de Defensa a la Actividad Educativa determinado en sus siglas en inglés como DoDEA, vale aclarar que se ha adoptado esta normatividad voluntariamente por las instituciones educativas que han permitido el avance especialmente en el Núcleo Básico de Educación según informa el *Common Core State Standards Initiative* (2013).

Por lo tanto, Celic y Seltzer (2011) quienes son miembros del proyecto CUNY-NYSIEB, dentro de la guía docente no solo han incluido la normatividad anteriormente mencionada sino que, a su vez incluyen algunas secciones donde explican el proceso paso a paso involucrando las estrategias del *translanguajear* en la práctica, a través de ejemplos de cómo los profesores en sus prácticas docentes utilizan algunas estrategias en sus lecciones y proveen un contexto académico donde se puede aplicar dichas estrategias. Sin lugar a dudas, Celic (2012) considera que las estrategias del *translanguajeo* son necesarias porque permiten generar un aprendizaje escalonado que ayuda a los estudiantes bilingües, pero a su vez la autora afirma que es una forma de fomentar el bilingüismo de los estudiantes cuando utilizan el lenguaje en su totalidad como recurso de aprendizaje. Además, puede ser visto a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento, sociales y actitudinales.

De hecho, Witt (2012) quien es uno de los miembros del proyecto CUNY-NYSIEB complementan la idea a través de las rúbricas de evaluación, que los maestros puedan reflexionar sobre la frecuencia con que son utilizadas las estrategias del *translanguajear* e identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades a través de la incorporación paulatina en las escuelas y las sesiones impartidas dentro de las aulas de clase. Esta rúbrica cuenta con once (11) características que los profesores deben tener en cuenta en su práctica docente, pero en este proyecto solo se seleccionarán las que son acordes a la unidad de estudio. Tomando como referencia que son características netamente cualitativas donde permite a los profesores y especialistas sobre políticas educativas examinar las prácticas docentes, los planes de estudio, las lecciones de clase entre otros. En definitiva, la guía propuesta va más allá de la conceptualización y de las necesidades educativas del contexto.

Ahora bien, no se puede determinar que el acto de *translanguajeo* se desarrolla solamente a través del cambio de código lingüístico, definido en inglés como *code-switching* y explicado por Nilep (2006) como la práctica de la selección o la alteración de los elementos lingüísticos con el fin de contextualizar la charla dentro del proceso de la interacción. Lo mismo sucede con otro concepto lingüístico enfocado en el lenguaje como es la traducción, delimitado por Crystal (1992) como el proceso o resultado de convertir las expresiones de un idioma a las expresiones de otro, con el fin que los significados correspondan mutuamente. Mientras el cambio de código lingüístico y la traducción son conceptos esencialmente lingüísticos el *translanguajear* va más allá. Kano (2012) a través de su tesis doctoral realiza un estudio sobre *translanguajeo* como un proceso y herramienta pedagógica para los estudiantes que están aprendiendo a escribir en inglés dentro del contexto neoyorquino, la autora afirma que el estudio

propone una definición de *translanguajear* como un proceso complejo que incluye cambios en los modos lingüísticos y además el cambio de los códigos, en otras palabras, el *translanguajeo* implica el cambio de código (*code-switching*), la traducción, el cambio de idioma (*language-switching*) y la combinación de los tres. Esta teoría se desarrolla debido a que los resultados del estudio mostraron que el acto de *translanguajear* que los estudiantes practicaron incluyen los anteriores conceptos.

Metodología del estudio

Este estudio se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa, pues se basa en una lógica y un proceso inductivo, es decir que van de lo particular a lo general, partiendo de una exploración y descripción detallada de la unidad de estudio (la clase de español para extranjeros) para generar una perspectiva teórica frente al tema de esta investigación. El propósito de esta consiste, tal como lo indican Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), en “reconstruir” una realidad tal como la observan los participantes en algunas clases enmarcadas en el nivel básico del español para extranjeros de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, contexto educativo que ha sido previamente definido.

Este estudio hace parte del planteamiento de Boyle (ÁLVAREZ-GAYOU; SAMPIERI; MENDOZA, 2008) sobre lo que es la etnografía educativa. El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en el contexto escogido para la investigación, con base en aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender más adecuadamente el fenómeno que se observa en ese nicho ecológico, en este caso las aulas de clase. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y las expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares determinados (TORRES, 1988).

Este método de investigación permitirá la descripción de los elementos que se enmarcan dentro de los procesos sociales, que serán analizados de forma funcional, dando de este modo una explicación de cómo ciertas partes de la cultura y del sistema educativo se interrelacionan dentro de un tiempo determinado y en situaciones específicas, para finalmente poder describir el aprendizaje y la enseñanza del español que interesa.

Para el logro de estos objetivos se hace necesario encuadrar la observación en cuatro dimensiones según Goetz y Lecompte (1988): la primera de ellas es la inductiva, en la que se parte de la recogida de datos, mediante las observaciones de algunas clases con un tiempo determinado de siete (7) meses y que son impartidas por los docentes colombianos dentro del campus de la Universidad Nacional de Colombia, y se construye teoría sobre el *translanguajeo*. Seguidamente está la dimensión generativa, centrada en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de diversas fuentes de

evidencia, que en este caso serán las notas observacionales, registros de la actividad docente, archivos de documentos y artefactos descubiertos por la investigadora en las clases durante el periodo de observación. La dimensión constructiva es la tercera, donde se desarrolla una clasificación y ordenamiento de los datos, para que se puedan generar los constructos y categorías de análisis. Finalmente se tendrá en cuenta una dimensión subjetiva, para describir las pautas culturales y de comportamiento del grupo investigado, con el propósito final de reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean para la conceptualización del *translanguaje* en el español.

A su vez, este estudio toma como referencia a los estudiantes extranjeros que asisten a la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y toman cursos de español de forma presencial allí. Esta universidad es una institución de educación superior de carácter público, en la que los estudiantes extranjeros tienen acceso a clases de español a través del programa de Extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras conocido como el DLE, la Dirección de Relaciones Exteriores identificada como DRE y también a través de la Oficina de Relaciones Internacionales – ORI, todos ellos pertenecientes a la Sede Bogotá.

Vale la pena resaltar que la universidad Nacional de Colombia sede Bogotá cuenta con una población aproximada entre 120 y 180 estudiantes visitantes extranjeros que están vinculados a estos tres diferentes programas ofrecidos por la Universidad¹, y su dominio de español oscila entre el básico, intermedio y avanzado.

Con todo lo anterior, he identificado que de los 180 estudiantes extranjeros se registraron 80 de ellos en los cursos ofertados en total, pero para el presente estudio SE utilizaron los datos de tres (3) profesores y veintidós (22) estudiantes extranjeros que asistieron de forma regular a los cursos ofertados puesto que estos cursos no eran obligatorios ni generaban una nota cuantitativa en sus reportes académicos, además todos ellos respondieron activamente a una invitación directa basada en la explicación previa de los propósitos del estudio. Se ha seleccionado esta unidad de estudio porque cumplen con los criterios establecidos como son:

- Participación activa y permanencia constante en al menos uno de los cursos seleccionados para esta investigación.
- Diligenciamiento y aceptación del consentimiento firmado por parte de los participantes.
- Estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español.
- Profesores vinculados directamente con la Universidad Nacional de Colombia.
- Profesores que tienen una permanencia laboral dentro de la universidad superior a tres (3) años.

¹ Los tres programas a los que hace referencia este estudio son los ofertados por el DRE, ORI y DEL.

Se recogieron los datos por medio de la observación directa que se registró en un diario de campo, se ha contemplado lo que aconteció dentro del contexto estudiado y se realizó el registro de los hechos sobre el mismo cuya característica es la reducción de las interacciones entre el investigador y la unidad de estudio. Esto permitió en el estudio centrar la atención no instructivamente sino la posibilidad de generar análisis prosémicas, kinésicos y de interacción. Goetz y Lecompte (1988, p.154) afirman que los aspectos prosémicos y kinésicos son realmente útiles “cuando el foco de la investigación es de uso del espacio del aula o las pautas de la interacción profesor-alumno”.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes, dichas entrevistas fueron aplicadas en los dos grupos de participantes: el primero de ellos será a cinco docentes con el fin de determinar las acciones o procedimientos que los maestros llevaban a cabo para potenciar el aprendizaje del español y el siguiente grupo es a los estudiantes extranjeros con el objetivo de describir el procedimiento que ellos utilizan para aprender español dentro de un contexto educativo colombiano.

Finalmente, se recolectaron documentos (guías, talleres, entre otros) usados por los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Estos permiten conocer fuentes de información que son muy valiosas dentro de la investigación e identificar los antecedentes del contexto en donde se radica el estudio

Evaluación de resultados

En este estudio se describirá a partir de este momento cada una de las dependencias de la Universidad Nacional tales como: el DLE, DRE y ORI que participaron haciendo uso de las siglas propuestas previamente (ver Tabla 1). A su vez, esto permite determinar el número de sesiones y horas del registro de observación durante los 7 meses. Se debe resaltar que al observar cada una de las clases se han realizado anotaciones en el diario de campo y grabaciones de voz de cada uno de las sesiones con el fin de complementar la información que no se ha logrado transcribir durante la observación de clase.

Tabla 1 – Registro de observación de clases.

Registro de observación de clases		
Dependencia	Número de Sesiones	Número de Horas
DRE	6	18
DLE	30	57
ORI	14	26
Total	50	101

Fuente: Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Del mismo modo, se realizó de manera aleatoria entrevistas a los estudiantes extranjeros, que en algunos casos las preguntas fueron planteadas en inglés o en

español con el fin que ellos se sintieran cómodos y tranquilos al responder cada una de las preguntas previamente establecidas, puesto que la entrevista cuenta con cuatro tipos de preguntas: ocho (8) generales, dos (2) ejemplificadoras, dos (2) estructurales y tres (3) de contraste. Por tal motivo se realizó la validación del guión de entrevista, el cual permitió realizar algunas modificaciones en las preguntas de contraste, puesto que todos los entrevistados nunca habían tenido previamente un contacto con español.

En las primeras ocho (8) preguntas generales se identificó que los estudiantes participantes estaban adscritos en diferentes programas de la Universidad como por ejemplo: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Arquitectura y Ciencias Humanas, además varios de ellos eran de origen Americano (Brasil, Canadá y Estados Unidos), Asiático (China, Corea del Sur) y Europeo (Bélgica, Alemania, Holanda, Rusia y Francia) a su vez comentaron que tenían un periodo de tiempo estipulado para permanecer en Colombia de seis (6) meses a un (1) año.

Por otro lado, se cuestionó a los estudiantes del por qué cada uno decidió estudiar en Colombia, encontrándose entre ellos diversas respuestas como por ejemplo: algunos de ellos tienen una relación sentimental con un/a colombiano/a, sus padres se han radicados en el país, la universidad Nacional cuenta con un programa de intercambio internacional para realizar estancias de investigación entre la Universidad Nacional y las Universidades europeas. Aquí se evidencia que el ser humano establece contactos sociales básicos de forma innata. Tal como lo establece Harris (2007, p.19) el contacto social se enmarca en “el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (p.19).

En un segundo momento, se pudo evidenciar un total de 437 ocasiones dentro del salón de clase que equivalen al uso y fomento de la lengua materna del estudiante, uso de la lengua de instrucción que corresponde al español y finalmente uso del inglés como tercera lengua, todo ello lo describiré de forma discriminada en los siguientes apartados.

En el uso y fomento de lengua materna se encontró que hay 222 ocasiones de uso de la lengua materna por parte del estudiante y fomento de la misma por parte del profesor, identificando que en seis (6) ocasiones en el DRE los estudiantes usaban el alemán y el ruso a su vez el profesor hacía una comparación de la pronunciación de las letras en alemán y francés. Por otro lado el DLE con un total de 215 ocasiones hacían uso tanto profesores como estudiantes del inglés, alemán, francés, ruso, italiano, flamenco, mandarín y portugués.

El dato anterior confirma las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, puesto que ellos aseguraron que varios de los profesores son muy recursivos en el momento de enseñar, en especial los estudiantes extranjeros confirmaron que uno de los profesores habla muchas lenguas siendo uno de los principales recursos en el aprendizaje-enseñanza del español porque permite al profesor explicar fácilmente haciendo énfasis en las lenguas de origen de los estudiantes extranjeros. Además, las guías que se entregaron durante el desarrollo de las clases sirven como complemento de un tema específico y las anotaciones en el tablero en varios idiomas con el fin

de explicar las palabras complejas de un texto e incluso juegos relacionados con la gramática y el vocabulario permitieron una conexión entre la lengua de instrucción y la lengua materna.

Finalmente, en la ORI de acuerdo a los datos que se lograron registrar, se evidenció que tan solo hubo 2 ocasiones en el que los estudiantes hicieron uso de sus lenguas de origen, en este caso el alemán y el coreano. Estos datos permiten hacer una comparación entre las clases de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes extranjeros que han logrado inscribirse de manera alterna en los tres o dos cursos ofertados por las dependencias de la Universidad Nacional de Colombia como opción libre en el proceso de aprendizaje del español para extranjeros. Para la gran mayoría de estudiantes extranjeros que se encontraban en niveles I y II de Español como lengua extranjera y que a su vez fueron entrevistados consideraron que es necesario tener unas lecciones de clase concretas, sistematizadas y que les permitan ayudar a sentirse bien aprendiendo español en Colombia, por el contrario hacen algunas recomendaciones y sugerencias a uno de los cursos de español, puesto que en su gran mayoría han decidido abandonar las clases dadas en dicho curso puesto que se sentían incómodos porque no se tiene en cuenta el nivel básico de español en el que ellos se encontraban y varias de las actividades propuestas no les permite participar activamente porque deben omitir sus lenguas de origen.

Para una mayor comprensión, se ha diseñado una figura (ver figura 2) en la que he clasificado minuciosamente la información, haciendo uso de algunas siglas para mayor claridad al lector, descritas así:

- Profesor equivale a P.
- Estudiante equivale a E.
- Ambos equivale a A.

Esta última sigla permite evidenciar el número de ocasiones en las que hubo una interacción entre el/los estudiante(s) y el profesor en el momento de usar o fomentar la lengua materna de los estudiantes según sea el caso. A su vez, se en la tabla se insertó una equis (x) con el fin de señalar que no se encontró ningún registro de acuerdo a la clasificación que he hecho.

Tabla 2 – Registro de uso de la lengua materna en las clases.

Uso de la Lengua Materna																												
Dependencia	Inglés			Alemán			Francés			Ruso			Italiano			Flamenco			Mandarín			Portugués			Coreano			TOTAL
	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	
DRE	x	x	x	1	x	3	1	X	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	6
DLE	11	24	10	10	21	12	4	10	5	6	8	6	5	12	7	4	3	7	7	10	9	5	13	6	x	x	x	215
ORI	x	x	x	x	x	1	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1	2
Total	11	24	10	11	21	15	5	10	5	6	8	7	5	12	7	4	3	7	7	10	9	5	13	6	x	x	1	222

Fuente: Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Como segundo aspecto, en el uso de la lengua de instrucción, se anotó 132 ocasiones de las cuales en el DRE tiene un total de 20 ocasiones en las que prevalece la interacción en español entre el estudiante y el profesor, en cuanto al DLE se identificaron 96 ocasiones en la que prima también la interacción entre el profesor y el estudiante en español (A). En cambio en la ORI se registraron 16 ocasiones de las cuales prevalece el uso del español como lengua de instrucción por parte del profesor (P) y también por parte del estudiante (E) pero aisladamente (ver figura 3).

Tabla 3 – Registro de uso de la lengua de instrucción en las clases.

Uso de lengua meta				
Dependencia	Español			Total
	A	P	E	
DRE	11	3	6	20
DLE	45	19	32	96
ORI	2	7	7	16
Total	58	29	45	132

Fuente: Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Aunque las ocasiones de uso de lengua no es tan frecuente comparado con el uso y fomento de la lengua materna de los estudiantes extranjeros, la gran mayoría de ellos afirmaron en la entrevista frente a la pregunta si creen que su nivel de español ha mejorado desde que están en Colombia declararon que antes de venir no hablaban nada y en dos meses aproximadamente que llevan en el país ya pueden entender lo que habla la mayoría de colombianos, teniendo presente que es un gran porcentaje de colombianos en el país que no hablan otro idioma fluidamente fuera de su lengua materna. Esto confirma el planteamiento del Ministro de Comercio, Industria y Turismo, Santiago Rojas (2013 tomado de DÍAZ, 2013, párrafo 1) “en el país por cada diez ciudadanos, uno habla a la perfección el idioma inglés”.

Además, los estudiantes manifiestan que los cursos de español ofertados por la Universidad Nacional de Colombia en su gran mayoría les han ayudado no solo por el hecho de ser el primer curso que toman dentro del país, sino que también porque ellos consideran que se puede aprender sin necesidad de tener unas bases sólidas sobre el español, además algunos de ellos han tenido una gran empatía con los profesores porque consideran que hacen un intento enorme por incluir a todos en el aprendizaje debido a que varios de ellos no se limita a corregir desde un “está mal” sino que explica las razones y da oportunidades en medio de la corrección. Incluso, muchos de los estudiantes extranjeros consideran que es un espacio para que ellos hagan preguntas sobre el uso correcto de la gramática, resolver dudas frente a un concepto, para practicar con las personas que tienen su mismo nivel de conocimiento de la lengua y conocer otras personas de diversas nacionalidades.

Finalmente, en este estudio se logró registrar el uso de una tercera lengua dentro del salón de clases que tanto los profesores como los estudiantes tenían en común, dicha lengua era el inglés. Se encontró un total de 27 ocasiones de uso, del cual en el DRE se reconoce 5 ocasiones de uso, en el DLE con 16 y ORI con 7 ocasiones respectivamente. Al parecer los profesores de cada una de las dependencias usan el español dentro del proceso, pero como puente lingüístico existe esta tercera lengua, existiendo una gran diferencia en la frecuencia de uso entre las lenguas de origen de los estudiantes y la lengua de instrucción.

Tabla 4 – Registro de uso de inglés como tercera lengua en las clases.

Uso de una tercera lengua				
Dependencia	Inglés			Total
	A	P	E	
DRE	2	1	2	5
DLE	2	9	5	16
ORI	0	1	6	7
Total	4	11	13	28

Fuente: Clasificada por dependencias de la Universidad Nacional de Colombia.

Según reportes suministrados por la Unión Europea y el Consejo Británico (2000) en el mundo existe tres tipos de angloparlantes, el primero de ellos los que hablan inglés como lengua materna cuya población vive en un país en donde el inglés es hablado como primera lengua, siendo el principal medio de comunicación. Por otro lado, existen aquellas personas que usan el inglés como una segunda lengua, Crystal (1997) reportó que se ha calculado 377 millones de hablantes del inglés como segunda lengua en países en donde determinan que no solo deben conocer su lengua de origen sino que también debe ser competentemente comunicativos una lengua adicional en este caso el inglés, se evidencia en los planes de gobierno y los currículos educativos de sus países.

Como tercer tipo existen personas que usan el inglés como lengua extranjera, a pesar que en sus países de origen no cuentan con políticas de lenguas extranjeras como obligatorias a través del uso de una lengua distinta a la materna, pues no se considera de vital importancia el uso de otra lengua, aunque ha incrementado rápidamente el número de personas que están aprendiendo inglés especialmente en los países subdesarrollados en sus políticas de gobierno aún prevalece la lengua materna como fuente de información.

Consideraciones finales

En este estudio se evidencia que en su gran mayoría son estudiantes extranjeros participantes pertenecen al grupo de personas que aprendieron inglés como segunda lengua debido a que existe un alto porcentaje de estudiantes cuyas nacionalidades son diferentes a la Norteamericana, Británica y/o Australiana, además confirman en las respuestas dadas en las entrevistas que el inglés es un idioma exigido en todas las aulas de clase en los diversos niveles académicos (primaria-secundaria y universitario) en sus países de origen.

Conforme a lo anterior, muchas veces la comunicación entre los estudiantes extranjeros adscritos a los programas sin importar la nacionalidad o acentuación estaba mediada por sus lenguas maternas. Incluso, una de las razones del porque los estudiantes extranjeros se motivaron a aprender español en los diferentes espacios ofertados por la Universidad fue porque ellos consideran que el español es el segundo idioma hablado en el mundo, además esto les permite comunicarse con los iberoamericanos no solo de manera formal, sino que también informal en el momento de viajar a diferentes lugares de Suramérica, porque hoy en día no es solo suficiente hablar un solo idioma ni siquiera dos porque confirman que muchos compañeros y amigos hablan tres hasta cuatro idiomas.

Al identificar las lenguas maternas de los estudiantes, el fomento de dichas lenguas por parte del profesor, el uso de la lengua de instrucción y el nivel de frecuencia, se evidencia que la lengua es una herramienta fundamental que permite la interiorización y práctica de la comunidad de aprendizaje.

Agradecimientos

Agradezco al Doctorado de Educación de UNINI-México por el apoyo académico que permitió realizar avances investigativos significativos sobre el *Translanguajeo*. Del mismo modo, expreso mi gratitud a la Universidad Nacional de Colombia por permitir recolectar datos de estudiantes y docentes de los cursos de Español para extranjeros impartidos en varios departamentos de la Universidad.

NIELSEN NIÑO, J. Los estudiantes extranjeros y su proceso de aprendizaje del español en Colombia: primeros indicios del Translanguaje. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.53-73, 2018.

- *ABSTRACT: This article is about the study of translanguaging in the sociolinguistic performance in a group of 22 foreign students who acquire Spanish as a foreign language in a Colombian University. This article explains translanguaging as a strategic resource that refers to the combination of changes so happens, from the translation, changing code-switching and language-switching, for that reason it is defined in the process of learning a language other than the mother tongue, in this case Spanish. Data were collected through direct observation recorded in a field journal. Semi-structured interviews were conducted from the sample of participants and artifacts were used by the students in their learning process of the Spanish lessons. Data were analyzed inductively by certain categories of analysis from the concepts, issues and relationships, in order to give optimal answer to research questions. Concluding that translanguaging is a phenomenon that greatly influences the development of the foreign language.*
- *KEYWORDS: Translanguaging, Spanish in Colombia, Strategic resource, students, teachers of languages.*

REFERENCIAS

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L.; SAMPIERI, R.; MENDOZA, P. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, 2008.

BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, p.1-16, 2011.

BAKER, C.; LEWIS, G.; JONES, B. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, 1-16, [n.p.], [s.d.].

CELIC, C. Translanguaging: strategies for the Classroom. **NYSIEB Seminar**. New York: CUNY-NYSIEB, 2012. p.1-30.

CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for educators**. New York: CUNY-NSY, 2011.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. **About the Standards**. Washington D.C, United States of America. 2013.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. **The Modern Language Journal**, p.103-115, 2010.

CRYSTAL, D. **An encyclopedic dictionary of language and languages**. Oxford, UK: Blackwell. 1992.

- _____. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- DÍAZ, M. Panorama del bilingüismo en el país. **El Espectador**, Bogotá-Colombia, p.10, oct. 2013. Disponible en: <<http://www.elespectador.com/noticias/economia/uno-de-cada-diez-colombianos-habla-ingles-articulo-453679>>. Acceso en: 13 jan. 2016.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009a.
- _____. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, M. **Multilingual education for social justice: globalising the local**. New Delhi: Orient BlackSwan, 2009b.
- _____. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators**. New York: CUNY-NYSIEB, 2011. p.1-6.
- _____. Reimagining Bilingualism in Education for the 21st Century. **NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum)**. London: NALDIC, 2013. p.4-11.
- _____. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. **NYS TESOL Journal**, p.2-10, 2014.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, D. **Etnografía y Diseño Cualitativos en Investigación Educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- GUERRA, J. Emerging representations, situated literacies, and the practice of transcultural repositioning. In: BALESTER, V.; KELLS, M. **Latino/a Discourses: on language, identity, and literacy in education**. Portsmouth: Heinemann, 2004. p.7-23.
- HARRIS, M. **Teorías de la cultura en la era postmoderna**. Barcelona: CRITICA S.L., 2007.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2010.
- KANO, N. **Translanguaging as a process and a pedagogical tool for japanese students in an English writing course in New York**. 2012. 218 f. Dissertation Thesis (Bilingual Education) – Columbia University, Columbia, 2012.
- LAMBERT, W. Culture Factors in Learning. In: MEADE, A. I. **Culture and language as factors in learning and education**. Bellingham: Western Washington State College, 1974.
- LEWIS, H. **Body Language: a Guide for Professionals**. India: SAGE Publications. 2012.

LEMKE, L. Foreword. In: WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. **Language and literacy in science education**. Buckingham: Open University Press, 2001.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, p.1222-1235, 2011.

LI, W.; HUA, Z. Translanguaging identities and ideologies: creating Transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese University Students in the UK. **Applied Linguistics**, p.516-535, 2013.

NILEP, C. "Code-switching" in sociocultural linguistics. **Colorado Research in Linguistics**, p.1-22, 2006.

NIELSEN, J.B. **El Translanguajeo como recurso estratégico para el proceso de enculturación en el idioma español colombiano**: Estudio etnográfico con estudiantes extranjeros y profesores de la Universidad Nacional de Colombia.2018. 341 f. Mexico (Unpublished PhD thesis) Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI, 2018.

STATHOPOULOU, M. **Task dependent interlinguistic mediation performance as translanguaging practice**: the use of KPG data for an empirically based study. 2013. 279 f. Athens: (Unpublished PhD thesis) – Faculty of English Language and Literature, University of Athens, Athens, 2013a.

_____. Investigating Mediation as Translanguaging Practice in a Testing Context: towards the development of Levelled Mediation Descriptors. **Language Testing in Europe**: time for a New Framework, 2013b. p.209-217.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Actividades sugeridas para el abordaje del Cuaderno de trabajo para el aula de Inglés de 4° EP. Retrieved 10 10, 2016, from Buenos Aires Educación. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lenguasextranjerias/plurilingue/propuesta_4ep/propuesta_4ep_imagenes.pdf>. Acceso en: 3 nov. 2014.

TORRES, J. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. España: Ediciones Morata S.A., 1988. p.11-21.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog**. Bangor: University of Wales, 1994.

_____. Secondary education: teaching in the bilingual situation. In: LEWIS, G.; WILLIAMS, C. **The language Policy**: takings stock. Wales: CAI, 1996.

_____. **A language gained:** a study of language immersion at 11-16 years of age. Bangor: Bangor: School of Education, 2002.

_____. **Extending Bilingualism in the Education System.** Retrieved November 3, 2012, from Education and lifelong learning committee. Disponível em: <<http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

WITT, D. **Strategies for Translanguaging.** New York: CUNY-NY, 2012.

Recebido em 26 de março de 2017

Aprovado em 4 de setembro de 2017

