

## Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y “translanguaging”

Jasone Cenoz <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

**Resumen.** Este artículo se centra en el aprendizaje del inglés en contextos escolares de los estados iberoamericanos donde también se habla español, portugués, lenguas indígenas, lenguas minoritarias y lenguas de inmigrantes. Después de mostrar datos de diferentes países y la relación entre los niveles bajos de competencia en inglés y el bajo nivel socioeconómico, el artículo adopta una perspectiva holística al analizar la competencia plurilingüe en lugar de la competencia en inglés de forma aislada. El “enfoque plurilingüe” se presenta con sus tres dimensiones: el hablante plurilingüe, el repertorio plurilingüe y el contexto social. A continuación, se presenta el concepto de “translanguaging” o translanguajar prestando especial atención a translanguajar de forma pedagógica como un enfoque para activar el conocimiento previo de los alumnos cuando aprenden inglés como segunda lengua o lengua adicional. En la conclusión se destaca la importancia de desarrollar la conciencia metalingüística y valorar los recursos plurilingües que el alumnado ya tiene con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y la competencia en esta lengua.

**Palabras clave:** inglés; competencia plurilingüe; diversidad lingüística; repertorio plurilingüe; translanguajar.

### *Para uma perspectiva holística da aprendizagem da língua inglesa em contextos educativos: a abordagem multilingue e “translanguaging”*

*Este artigo centra-se na aprendizagem do inglês em contextos escolares nos estados ibero-americanos onde também se fala espanhol, português, línguas indígenas, línguas minoritárias e línguas de imigrantes. Depois de mostrar dados de diferentes países e a relação entre baixos níveis de proficiência em inglês e baixo nível socioeconómico, o artigo adota uma perspectiva holística ao analisar a proficiência plurilingue em vez da proficiência em inglês isoladamente. A “abordagem plurilingue” é apresentada em suas três dimensões: o falante plurilingue, o repertório plurilingue e o contexto social. Em seguida, o conceito de “translanguaging” ou translingua é apresentado com um foco particular na translingua pedagogicamente como uma abordagem para ativar o conhecimento prévio dos alunos ao aprender inglês como segunda língua ou língua adicional. A conclusão destaca a importância de desenvolver a consciência metalingüística e valorizar os recursos plurilingües que os alunos já possuem para melhorar a qualidade do ensino de inglês e a proficiência em inglês.*

**Palavras-chave:** inglês; competência plurilingue; diversidade linguística; repertório plurilingue; translingua.

### *Towards a holistic perspective on English language learning in educational contexts: the multilingual and translanguaging approach*

*This article focuses on the learning of English in school contexts in Ibero-American states where Spanish, Portuguese, indigenous languages, minority languages and immigrant languages are also spoken. After showing data from different countries and the link between low levels of proficiency in English and low socioeconomic background, the article takes a holistic perspective by looking at multilingual competence instead of competence in English in an isolated way. The approach “Focus on multilingualism” is presented with its three dimensions: the multilingual speaker, the multilingual repertoire and the social context. Then, the concept of translanguaging is discussed paying specific attention to pedagogical translanguaging as an approach to activate the learners’ prior knowledge when learning English as a second or additional language. The importance developing metalinguistic awareness and valuing the multilingual resources students already have are highlighted in the conclusion so as to improve the quality of English language teaching and proficiency in this language.*

**Keywords:** english; multilingual competence; linguistic diversity; multilingual repertoire; translanguaging.

## 1. Introducción

Iberoamérica tiene una importante diversidad de lenguas. El español y el portugués son las lenguas más habladas en Iberoamérica y se sitúan entre los idiomas más hablados del mundo. Según Statista (2022), entre las dos lenguas suman un total de 801 millones de hablantes, que se distribuyen entre hablantes nativos que tienen el español o portugués como primera lengua (L1) y como segunda lengua (L2) o lengua adicional (Lx) como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Hablantes de español y portugués (en millones de hablantes)

	L1	L2 o Lx	Total
Español	460	83	543
Portugués	221	37	258
Total	681	120	801

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Statista (2022).

La importancia del español y del portugués va más allá del número de hablantes como puede verse en el análisis multidimensional de la influencia de estas lenguas en relación a áreas como la economía, la educación, la ciencia, internet o su previsión de futuro (Crespo y Reto, 2022). Además del español y del portugués, en Iberoamérica más de 40 millones de personas hablan otras lenguas (Prado, 2021). Los hablantes de lenguas indígenas y/o minoritarias son en muchos casos bilingües porque tienen competencia comunicativa en su L1 y en español o portugués.

Los datos indican que el número de hablantes de inglés como L1 es superior al de portugués, pero inferior al de español (Tabla 2).

Tabla 2. Hablantes de inglés (en millones de hablantes)

	L1	L2 o Lx	Total
Inglés	379	969	1348

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Statista (2022).

Los datos en la tabla 2 también indican que la mayoría de los hablantes de inglés tienen el inglés como segunda lengua (L2) o lengua adicional (Lx), es decir como lengua tercera, cuarta, quinta, etc. Hoy en día, el uso del inglés está unido al plurilingüismo y como señalan Cenoz y Gorter (2020), el inglés es una de las lenguas en el repertorio del hablante plurilingüe.

La utilización del inglés como lengua franca de comunicación internacional está relacionada con factores históricos, económicos y políticos. Han existido otras lenguas de comunicación internacional, pero no han llegado a tener la presencia que actualmente tiene el inglés tanto a nivel geográfico como social. Cada vez son más los sectores de la población de diferentes partes del mundo que se incorporan al aprendizaje del inglés y utilizan el inglés en la comunicación. Hoy en día, el inglés es la lengua de la economía y los negocios, de la ciencia y tecnología, de la política internacional y para muchos sectores de la población de la educación, la cultura y el ocio. Por ejemplo, el estudio realizado por Badillo (2022) indica el predominio del inglés en relación al

español y portugués y los inconvenientes que este dominio acarrea por la limitación de perspectivas y de acceso a la información. A pesar de estos problemas, la posición del inglés se va fortaleciendo en distintas áreas y como afirman Hernández-Fernández y Rojas (2018, p.189): “El inglés es hoy en día la *lingua franca* global, y no hay indicio alguno de que esto vaya a cambiar drásticamente en la próxima ni en tres décadas más.” Un claro ejemplo del dominio del inglés es la publicación de textos científicos.

La competencia comunicativa en inglés da la posibilidad de relacionarse en un mundo cada vez más globalizado en el que las economías de muchos estados tienen un alto grado de interdependencia que se caracteriza por la comunicación internacional y la movilidad de la población. En este contexto, el conocimiento del inglés es considerado una necesidad para comunicarse y acceder a la información en la sociedad actual (Rodríguez, 2015; Mejía-Mejía, 2016; Cronquist y Fiszbein, 2017).

En los últimos años la enseñanza del inglés en Iberoamérica ha ido adquiriendo mayor importancia y en la mayoría de los estados se han implementado políticas educativas para mejorar la competencia en inglés en centros educativos. En este sentido, Philominraj et al. (2020) afirman que la enseñanza del inglés es parte de la formación integral de los alumnos para que puedan acceder al conocimiento y la tecnología y comunicarse en el mundo actual. Cronquist y Fiszbein (2017) también se refieren a las oportunidades de empleo y retornos económicos, que aumentan con el conocimiento del inglés.

El aprendizaje de una lengua de comunicación internacional como el inglés se caracteriza por su diversidad en lo que se refiere a los contextos en los que su enseñanza tiene lugar (Banfi, 2018). En efecto, el inglés se enseña en las escuelas, universidades, academias, empresas y existe un gran número de cursos digitales para aprender inglés desde el puesto de trabajo o desde el hogar. El alumnado también presenta gran diversidad en lo que se refiere a la edad, la formación educativa o el estatus social. En los últimos años, se ha intensificado la enseñanza del inglés en educación infantil y primaria, pero también se enseña inglés en otros niveles superiores y se puede decir que existen estudiantes de inglés de todas las edades. Además, existen diferentes enfoques metodológicos en el contexto educativo donde se puede enseñar inglés como asignatura o como una lengua de instrucción adicional en los llamados programas CLIL o de educación bilingüe y plurilingüe (Banegas, 2021).

## 2. La competencia comunicativa en inglés en los estados iberoamericanos

Existen datos sobre el conocimiento del inglés en los estados iberoamericanos, pero tienen algunas limitaciones. Los datos más completos son los de *Education First* (EF, 2021), que se basan en dos millones de personas de 112 países que han realizado los tests de esta organización, que son gratuitos y se administran en línea. Estos datos incluyen a las personas que desean aprender inglés y que quieren conocer su nivel y no son necesariamente representativos de la población general. *Education First* establece un ranking de los países (1 a 112) según el nivel de inglés obtenido en la puntuación del test.

Las puntuaciones corresponden a cinco niveles: muy alto (600-652), alto (550-599), moderado (500-549), bajo (450-499) y muy bajo (360-449). El país con la puntuación más alta (652) es Países Bajos y el de la puntuación más baja (360) es Yemen. *Education First* (EF, 2021) también establece la correspondencia entre sus cinco niveles y los del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). La tabla 3 muestra los estados iberoamericanos con un nivel de inglés moderado o muy alto.

Tabla 3. Estados iberoamericanos con nivel de inglés moderado o muy alto

	Ranking	Puntuación	Nivel
Portugal	07	625	Muy alto-C1
Argentina	30	556	Alto-B2+
España	33	540	Moderado-B2-
Bolivia	41	524	Moderado-B2-
Cuba	43	521	Moderado-B2-
Costa Rica	44	520	Moderado-B2-
República Dominicana	44	520	Moderado-B2-
Paraguay	44	520	Moderado-B2-
Chile	47	516	Moderado-B2-
Uruguay	53	509	Moderado-B2-
El Salvador	54	508	Moderado-B2-
Honduras	55	506	Moderado-B2-
Perú	56	505	Moderado-B2-

Fuente: Elaboración propia sobre datos de EF, 2021.

Podemos observar que según los datos de *Education First* (EF, 2021), Portugal es el estado iberoamericano con el nivel más alto de inglés seguido a bastante distancia de Argentina. El resto de los estados en esta tabla tienen un nivel moderado que sería equivalente al nivel B2- (o B2 inferior) en los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas. La tabla 4 muestra los estados iberoamericanos con un nivel bajo o muy bajo.

Tabla 4. Estados iberoamericanos con nivel de inglés bajo o muy bajo

	Ranking	Puntuación	Nivel
Brasil	60	497	Bajo-B1+
Guatemala	61	493	Bajo-B1+
Panamá	73	475	Bajo-B1+
Venezuela	73	475	Bajo-B1+
Nicaragua	76	470	Bajo-B1+
Colombia	81	465	Bajo-B1+
Ecuador	90	440	Muy bajo-B1-/A2
México	92	436	Muy bajo-B1-/A2
Haití	105	403	Muy bajo-B1-/A2

Fuente: Elaboración propia sobre datos de EF, 2021.

Podemos observar que si bien el nivel de Brasil se ha clasificado como bajo no está a gran distancia del de Perú que se considera moderado. En los datos llama la atención el nivel muy bajo de México teniendo en cuenta su proximidad con Estados Unidos. El informe EF (2021) indica que el nivel de competencia en inglés ha aumentado en los últimos años en la mayoría de los países iberoamericanos, pero no en todos. Otro dato interesante de este informe está relacionado con las diferencias de género porque se ha observado una mejoría significativa en el nivel de inglés de los hombres en Latinoamérica mientras que ha descendido ligeramente el nivel de inglés de las mujeres. En España también existen diferencias de género a favor de los hombres. En lo que se refiere a la edad, la mejoría más significativa en Latino América se da en los adultos de 30 a 40 años y se relaciona con la motivación para conseguir mejoras económicas y sociales y la mayor exposición al inglés.

Existe preocupación por el nivel de inglés en Iberoamérica y específicamente por el nivel de inglés en el contexto educativo (Ponce-Merino et al., 2019; Hernández-Fernández y Rojas, 2018; Cronquist y Fiszbein, 2017). Cronquist y Fiszbein (2017) consideran que, a pesar de los esfuerzos para mejorar el aprendizaje del inglés y las políticas educativas de implementación de programas específicos en diferentes países el sistema educativo, no genera estudiantes con la competencia en inglés que hoy en día se considera necesaria. Cronquist y Fiszbein (2017) analizan la situación de diez países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay) y detectan que existen algunas deficiencias importantes. Entre ellas destacan la poca atención al seguimiento y evaluación del aprendizaje y el bajo nivel de preparación del profesorado. En lo que se refiere a seguimiento y evaluación, sería necesario un mayor desarrollo de una estrategia para realizar evaluaciones diagnósticas que permitan conocer el nivel de competencia del alumnado en distintos niveles. También es necesario desarrollar políticas para mejorar el nivel de inglés del profesorado en formación y en servicio. Cronquist y Fiszbein (2017) consideran que no es suficiente el hecho de formular objetivos lingüísticos y que es necesario evaluar la competencia comunicativa del profesorado en servicio con el fin de ofrecer cursos de formación en los casos en los que sea necesario. La necesidad de mejorar el nivel del profesorado en formación también implica que se establezcan parámetros claros y seguimientos en las universidades, como señalan Abrahams y Silva (2017). La formación del profesorado tanto en el caso del profesorado en formación como del profesorado en servicio incluye, además del nivel de competencia comunicativa necesario para impartir clases de inglés o en inglés, la formación metodológica y tecnológica.

Además de la brecha de género, que se ha detectado en el informe *English First* (EF, 2021) en el que se observa que el nivel de inglés mejora entre los hombres más que en el caso de las mujeres, también podemos referirnos a una brecha social en el aprendizaje del inglés. La influencia del nivel socioeconómico es evidente en el estudio de Mejía-Mejía (2016), que analizó los datos de las pruebas inglés de los años 2008 y 2013 del examen Saber 11, prueba estandarizada de final de educación secundaria en Colombia. Los resultados obtenidos indican que el nivel de ingresos familiares está significativamente relacionado con el nivel de inglés obtenido en la prueba. Rodríguez (2015) analizó la relación entre nivel socioeconómico y tipo de

centro y los resultados en inglés de la prueba estandarizada SIMCE de tercer curso de secundaria en Chile. Los resultados también confirman la enorme importancia del nivel socioeconómico en el aprendizaje del inglés y Rodríguez (2015, p. 90) llega a esta conclusión:

La posibilidad de certificación en un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que en uno de dependencia municipal; la posibilidad de certificación de un alumno de nivel socioeconómico alto es 167 veces mayor que la de un alumno de nivel socioeconómico bajo.

Santana et al. (2016) también destacan la influencia del nivel socioeconómico familiar en México y las diferencias a favor de la educación privada frente a la pública en el aprendizaje del inglés.

El alumnado de nivel socioeconómico más alto puede estar más motivado por la necesidad de utilizar el inglés, a nivel profesional, en viajes o en internet que el alumnado que proviene de niveles más bajos. Además, el nivel socioeconómico es también determinante a la hora de tener más oportunidades de aprendizaje del inglés en academias o en estancias en países de habla inglesa.

Algunos programas educativos tratan de favorecer al alumnado de todos los niveles socioeconómicos ofreciendo la posibilidad de aprender inglés desde los primeros niveles escolares. Pozzi (2017) realizó un estudio con el profesorado y formadores de tres escuelas de educación primaria de Buenos Aires en las que se impartían clases de inglés a estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos en áreas de la ciudad muy diferenciadas. Aunque el programa intentaba disminuir las diferencias entre distintos grupos sociales y proporcionaba acceso a ordenadores e internet para todo el alumno participante, Pozzi (2017) observó importantes diferencias entre las tres escuelas. Las escuelas con alumnado de nivel socioeconómico bajo tenían un mayor número de estudiantes por clase y menor formación tecnológica. Además, en el estudio, Pozzi observó que los materiales pedagógicos estaban dirigidos a clases medias y los ejemplos no eran adecuados para estudiantes que viven en situaciones de pobreza. A pesar de estos problemas que necesitan atención, el profesorado valoró positivamente el ofrecer al alumnado la oportunidad de aprender inglés para empoderar a estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, que en muchos casos son indígenas e inmigrantes y no tenían esta oportunidad con anterioridad.

El acceso a Internet supone una gran oportunidad para mejorar el aprendizaje del inglés. Brovetto (2017) describe el plan Ceibal en Inglés implementado en Uruguay en educación primaria desde el año 2012. En este plan se combina la enseñanza presencial con el uso de videoconferencia y cuenta con el trabajo colaborativo de dos docentes, uno remoto y otro presencial. Los resultados de este plan confirman el potencial de este plan y las ventajas de combinar la educación presencial y remota (ver también Marconi y Brovetto, 2019).

La enseñanza virtual que se ha ido desarrollando en distintos planes y proyectos en los últimos años como en el caso del plan Ceibal en Uruguay ha experimentado una aceleración con la crisis de la COVID-19. Vélez (2020) explica que esta situación ha supuesto un reto para el sistema educativo, pero ha permitido que se desarrollen distintas capacidades para afrontar la enseñanza virtual y considera que el sistema educativo puede salir fortalecido. Sin embargo, las limitaciones de acceso a Internet

y a herramientas tecnológicas en escuelas y sobre todo en hogares ha agravado las desigualdades entre diferentes sectores de la población. La integración de tecnología en la enseñanza del inglés y de otras materias supone un cambio del modelo educativo. Ganimian y Vegas (2020, p. 61) consideran que la integración de la tecnología todavía tiene un efecto limitado en el aprendizaje y plantean que para implementar enfoques que utilizan tecnología en educación es necesario: “resolver un problema de aprendizaje importante con niveles actuales de infraestructura y capacidad, una teoría de cambio basada en la evidencia, una percepción generalizada de su utilidad y una implantación fidedigna entre los directores, docentes y estudiantes”.

### 3. El aprendizaje del inglés y la competencia plurilingüe

El inglés es en este momento la lengua más importante de comunicación internacional, pero es una de las lenguas del repertorio plurilingüe del alumnado y una de las lenguas del currículum escolar en Iberoamérica. Como ya se ha comentado en la Introducción, Iberoamérica se caracteriza por una gran riqueza lingüística. Destacan las dos lenguas de comunicación internacional, el español y el portugués, que cuentan en su conjunto con más de 800 millones de hablantes (Statista, 2022). A estas lenguas se añaden lenguas minoritarias, indígenas y de migración. El informe realizado por Prado (2021) para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ofrece datos de las lenguas indígenas y minoritarias en los estados de la OEI. Destaca el número de lenguas indígenas de México, Brasil, Colombia, Perú y Venezuela. Las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en América Latina son el quechua, el guaraní y el aimara. En las últimas décadas se han desarrollado los programas de Educación Intercultural Bilingüe en varios países (Hornberger y López, 1998; López 2021). López (2021) explica que los programas que incluyen lenguas indígenas como parte del currículum no pueden en algunos casos implementarse por la falta de materiales y de expertos en enseñanza de lenguas.

En España, las lenguas minoritarias más habladas son el catalán, gallego y euskera. Estas lenguas forman parte del currículum escolar en las distintas comunidades y con frecuencia se utilizan como lenguas de instrucción de algunas o todas las materias. Además del español, portugués, lenguas indígenas y lenguas minoritarias es importante considerar las lenguas de la población migrante.

La diversidad de lenguas en los estados iberoamericanos y la presencia de distintas lenguas en el currículum escolar da lugar a que el inglés sea no solo una segunda lengua sino una tercera lengua o incluso en algunos casos una cuarta o quinta lengua. En este contexto no podemos plantearnos la competencia comunicativa en inglés de forma aislada sino en relación con la competencia en las demás lenguas.

El concepto de competencia comunicativa contiene distintas dimensiones que se consideran necesarias para determinar las metas del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas adicionales. Estas dimensiones incluyen la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica (Cenoz, 1996). En el caso de los hablantes plurilingües la competencia comunicativa de cada lengua no existe en compartimentos estancos sino relacionados tal y como se refiere en el Marco común europeo de referencia para las lenguas:

[...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa 2002, p. 4)

Este concepto de interacción entre las lenguas tiene importantes implicaciones pedagógicas porque es posible crear condiciones para que las lenguas del repertorio lingüístico del alumnado se refuercen entre sí. De este modo, se puede favorecer el aprendizaje de las lenguas como en el enfoque de translenguar de forma pedagógica, que veremos más adelante.

Otra idea importante que se subraya en el volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2021, p. 137) es la siguiente: “el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa”. En el contexto de Iberoamérica el inglés, al ser una lengua franca y utilizarse en algunos contextos comunicativos específicos, tiene un rol distinto en la sociedad del de otras lenguas de comunicación interpersonal como pueden ser el español, el portugués, las lenguas indígenas y las minoritarias.

Se puede dar el caso, por ejemplo, de que se utilice el inglés como lengua franca solamente en contextos formales relacionados con comunicaciones profesionales y no en contextos familiares. Los hablantes plurilingües necesitan todas las dimensiones de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva, estratégica) para comunicar de forma efectiva, pero no necesitan que el dominio de la competencia comunicativa sea el mismo en las distintas lenguas que hablan. Tradicionalmente se ha considerado que el hablante nativo monolingüe era la referencia de competencia comunicativa en la enseñanza del inglés y de otras lenguas. Esta idea es cuestionada cada vez más porque el hablante plurilingüe es diferente del hablante monolingüe y usa las lenguas en distintos contextos (Cenoz y Gorter, 2017). El marco común europeo de referencia para las lenguas en su versión original (Consejo de Europa 2002, p. 5) ya se alejaba de la idea del hablante nativo ideal como referencia: “Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental.”

En el volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa 2021) se ha dado un paso más y se han eliminado las referencias al nivel de competencia del hablante nativo en los descriptores de los distintos niveles. En los ejemplos de la tabla 5 podemos comparar la redacción de los descriptores en el 2002 y 2021.

En el contexto iberoamericano la idea de que el hablante nativo sea la referencia del aprendizaje del inglés está bastante extendida, pero ha sido criticada. Por ejemplo, González y Llurda (2016) analizaron el discurso sobre hablantes nativos y no nativos en artículos de periódicos y documentos oficiales sobre el aprendizaje del inglés en Chile, Colombia, Ecuador y México. El estudio reveló que existe una tendencia favorable al

hablante y al profesorado nativo frente al no nativo y que el mito de la superioridad del hablante nativo todavía prevalece. Waddington (2022) confirma la dificultad de cambiar creencias en un estudio realizado en Cataluña con profesores en formación.

**Tabla 5.** Diferencia entre los descriptores del Marco común europeo de referencia para las lenguas

	2002	2021
C2 Comprensión	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos (p.69)	Comprende con facilidad prácticamente cualquier tipo de discurso oral/signado, tanto cara a cara como retransmitido, que se desarrolla a una velocidad rápida natural (p. 289)
B2 Conversación	Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. (p. 119)	Se relaciona con usuarios de la lengua meta sin resultar gracioso/a o molestar involuntariamente, o sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con otro/a hablante /signante competente. (p. 289)

Fuente: Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002, 2021).

Cenoz y Gorter (2017) enfatizan la importancia de considerar al hablante plurilingüe y su repertorio en un lugar central en el aprendizaje del inglés y de otras lenguas. El enfoque plurilingüe que proponen adopta una perspectiva holística de interacción entre las lenguas y consta de tres componentes relacionados entre sí: el hablante plurilingüe, el repertorio lingüístico total y el contexto social (ver también Cenoz 2020, 2021).

*El hablante plurilingüe* tiene una competencia dinámica y fluida en dos o más lenguas y puede utilizar cada lengua en un contexto comunicativo diferente, pero también puede utilizar elementos de las distintas lenguas en contextos informales. El hablante plurilingüe no es la suma de diferentes hablantes monolingües y no tiene el mismo nivel de competencia en las distintas lenguas pudiendo ser también hablante plurilingüe emergente. Su competencia es dinámica y puede experimentar cambios relacionados con el uso de las lenguas en contextos comunicativos. La competencia plurilingüe es también fluida porque las lenguas no están separadas en compartimentos estancos (Canagarajah, 2013). El estudiante que aprende inglés como segunda o tercera lengua no es un hablante deficitario de esta lengua, sino un hablante plurilingüe que sigue avanzando en el desarrollo de sus competencias y que tiene distinto nivel de competencia en diferentes lenguas como resultado de sus experiencias comunicativas.

*El repertorio plurilingüe* incluye todas las lenguas que usan los hablantes. En el contexto educativo se refiere tanto a las lenguas que se aprenden en la escuela como a las que no forman parte del curriculum escolar. El enfoque plurilingüe parte de los recursos que tiene el estudiante por ser plurilingüe destacando la interacción entre las lenguas del repertorio lingüístico. La activación de recursos del repertorio plurilingüe puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de lenguas (Cenoz y Gorter, 2021).

*El contexto social.* Los hablantes plurilingües aprenden lenguas en la interacción en el contexto social. Tradicionalmente, las lenguas se han enseñado como códigos en los contextos escolares sin dar muchas oportunidades para la interacción y llevando a cabo una estricta separación entre las lenguas. Además, el alumnado con frecuencia utiliza recursos de distintas lenguas de forma creativa e híbrida cuando se comunican entre ellos de forma espontánea en las redes sociales. El aprendizaje del inglés y de otras lenguas desde una perspectiva plurilingüe tiene en cuenta que, dependiendo del contexto social, es necesario utilizar una sola lengua o puede ser aceptable utilizar elementos de dos o más lenguas. El enfoque plurilingüe destaca la importancia de que los estudiantes sean conscientes de diferencias en la utilización de las lenguas del repertorio plurilingüe en relación al contexto social.

El enfoque plurilingüe supone un cambio frente a la tradición de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Hoy en día cada vez es más criticado el enfoque monolingüe porque no valora la importancia del aprendizaje previo y tampoco responde a la diversidad lingüística de la sociedad actual (Cenoz y Gorter, 2021). En este contexto, uno de los conceptos más importantes en la actualidad es *translanguaging* o translenguar como veremos en la siguiente sección.

#### 4. “Translanguaging” o translenguar

Tal y como explica Cenoz (2020) el término “translanguaging” puede traducirse al español como translenguaje, translingüismo o translenguar. Se utilizan los tres términos y aunque los dos primeros puedan resultar más naturales en español, el término “translenguar” refleja el carácter dinámico del término en inglés. En este artículo utilizamos el término translenguar que como indica García (2013, p. 354): “Al enfatizar el acto de “lenguar” (...) y no el concepto abstracto de “lengua” el acto de translenguar destaca las prácticas lingüísticas de las personas, y no las lenguas definidas, construidas, y hasta inventadas por naciones-estados y sus instituciones”.

El concepto “translenguar” tiene su origen en la educación bilingüe en galés e inglés del País de Gales. Se refiere a una práctica didáctica que alterna las lenguas de *input* y el *output*. Es decir, dentro de la misma clase se puede presentar un vídeo o un texto en inglés (*input*) y pedir a los estudiantes que hagan un resumen o comenten el contenido (*output*) en galés. Se alternan las lenguas del *input* y el *output* de manera que en unos casos el *input* es en inglés y en otros casos en galés y de igual forma el *output* puede ser en cualquiera de las dos lenguas. Tal y como explica Williams (2012), translenguar ayuda a comprender el contenido y favorece el desarrollo de la competencia académica de las lenguas.

El concepto original de translenguar ha experimentado algunos cambios al utilizarse no solamente dentro del contexto escolar como en el País de Gales sino también de forma más general para referirse a prácticas discursivas bilingües que se dan en cualquier contexto comunicativo dentro y fuera de la escuela (García 2013; García y Li, 2014). Desde esta perspectiva, los bilingües y plurilingües tienen un repertorio lingüístico único y utilizan recursos de ese repertorio cuando comunican. Esta visión de translenguar está muy relacionada con el contacto entre el español y el inglés en Estados Unidos y se trata de legitimizar la comunicación interpersonal de hablantes bilingües que utilizan de forma espontánea elementos de las dos lenguas.

La idea de translenguar en relación a la lucha contra las desigualdades sociales y la necesidad de promover políticas propias para áreas de contacto de lenguas también se ha desarrollado en Iberoamérica. (ver por ejemplo, Rocha y Maciel, 2015; Maciel y Ferrari, 2019).

Cenoz y Gorter (2021) distinguen entre translenguar espontáneo y pedagógico. Translenguar de forma espontánea designa la utilización de elementos asociados a dos o más lenguas en prácticas discursivas de forma natural en el contexto escolar o en otros contextos comunicativos. Por otra parte, translenguar de forma pedagógica está estrechamente relacionado con el concepto original de translenguar del País de Gales y es un enfoque teórico y didáctico que integra dos o más lenguas en el contexto escolar. En este artículo nos centramos en esta acepción de translenguar de forma pedagógica.

En el contexto de aprendizaje del inglés en Iberoamérica, translenguar de forma pedagógica puede ayudar al alumnado a utilizar su repertorio plurilingüe como recurso para desarrollar su competencia comunicativa y académica en inglés. Tal y como explica Cenoz (2020), al translenguar se relaciona el conocimiento previo con el nuevo conocimiento y se desarrolla la conciencia metalingüística al activar el conocimiento previo. De este modo, se adopta un enfoque holístico en el que se considera todo el repertorio multilingüe del alumnado sin establecer delimitaciones rígidas entre las lenguas.

Se puede translenguar pedagógicamente en distintas dimensiones de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, pragmática o discursiva) y en el aprendizaje de distintos niveles lingüísticos (fonético, léxico, morfológico o sintáctico). Cenoz et al. (2019) informan sobre un proyecto didáctico llevado a cabo en una escuela plurilingüe del País Vasco donde se enseñan tres lenguas: euskera, castellano e inglés. Las actividades de este proyecto animan a los estudiantes a beneficiarse de su propio plurilingüismo al relacionar el vocabulario nuevo en inglés con palabras que ya conocen en euskera y castellano en el caso de los cognados (*atmosphere-atmósfera-atmosfera*). El número de cognados del español y el inglés es de más de 10.000 palabras, que en su mayoría provienen del latín y que comparten total o parcialmente el significado y ortografía (Lubiner y Hiebert, 2011). Existen menos cognados que compartan el euskera, castellano e inglés, pero en los textos académicos también son abundantes porque existe un número elevado de términos técnicos en euskera que proceden del latín. Los estudiantes no siempre reconocen los cognados de forma automática, pero pueden activar su conocimiento previo al realizar prácticas didácticas basada en translenguar de forma pedagógica.

En este proyecto también se desarrolla la conciencia metalingüística al pedir a los estudiantes que reflexionen sobre las similitudes y diferencias en la composición del vocabulario en las tres lenguas en el caso de palabras compuestas y derivadas como por ejemplo: *play-player*; *jolastu-jokalari*; *juego-jugador* (ver también Cenoz y Arocena, 2018; Leonet et al., 2020; Cenoz y Santos, 2020).

Translenguar de forma pedagógica implica el tratamiento integrado de diferentes lenguas como se propone en Apraiz et al. (2012), pero va más allá de la programación conjunta de la enseñanza de las clases de las distintas lenguas. En el caso de translenguar de forma pedagógica las lenguas se utilizan de forma conjunta

en la misma clase. El uso sistemático y planificado de todas las lenguas para que se refuercen entre sí al translenguar tiene un gran potencial cuando el inglés es lengua de instrucción de asignaturas de contenido. En estos contextos es fundamental que los estudiantes puedan comprender el contenido para poder avanzar no solamente en el desarrollo de la competencia plurilingüe sino también en el desarrollo de las competencias de contenido académico.

Translenguar de forma pedagógica asume una perspectiva holística y establece puentes entre las lenguas y al reflexionar sobre el funcionamiento del inglés el alumnado activa su repertorio lingüístico en otras lenguas como el español, portugués, lenguas indígenas o lenguas minoritarias que también pueden salir beneficiadas de la reflexión metalingüística. De este modo no es solo la competencia en inglés la que sale beneficiada sino la competencia plurilingüe. La competencia en lenguas originarias y minoritarias también sale reforzada si bien es necesario recalcar la necesidad de prestar una atención especial a estas lenguas teniendo en cuenta que en muchos casos su posición es débil. Al translenguar de forma pedagógica, el aprendizaje se centra en el alumnado y se toma su competencia plurilingüe, que puede ser todavía emergente, como punto de partida. Desde un enfoque plurilingüe, se toma como punto de partida al alumnado y su repertorio y se proponen translenguar teniendo en cuenta el contexto social y escolar.

## 5. Conclusión

Mejorar el nivel de competencia en inglés en Iberoamérica es necesario y positivo porque el inglés es hoy en día la lengua más importante de comunicación internacional y de acceso a la información. Si se consigue que mejore el nivel de inglés en los centros escolares, se está ofreciendo una oportunidad al alumnado que no tiene los medios económicos para completar su educación lingüística en academias y en estancias en países de habla inglesa. Además, si los datos de *Education First* (EF, 2021) sobre la mejora en la competencia en el caso de hombres, pero no de mujeres se confirman en otros estudios, es muy importante que los centros educativos contribuyan a reducir estas diferencias. Es necesario mejorar la enseñanza del inglés, pero esta enseñanza está estrechamente relacionada con el contexto socioeducativo en el que tiene lugar que incluye, entre otros factores, las lenguas y culturas del alumnado y el nivel socioeconómico. El aprendizaje del inglés no se produce en un vacío sino en un contexto social que tiene características específicas. El enfoque plurilingüe y translenguar de forma pedagógica que se proponen en este artículo representan una perspectiva holística que no se centra solamente en una lengua sino en todas las lenguas del repertorio lingüístico del alumnado.

Esta perspectiva holística parte del plurilingüismo y la interacción entre las lenguas (ver también Consejo de Europa 2002, 2021). Esta perspectiva ofrece varias ventajas. Al ser holística, se basa en relacionar el conocimiento previo de todas las lenguas del alumnado con los distintos elementos y usos del inglés resaltando los conocimientos y prácticas existentes. Al hacerlo el punto de partida es considerar al alumnado como central en el proceso de aprendizaje con competencias y destrezas en otras lenguas y no como un hablante deficiente de inglés. Además, al reflexionar sobre su repertorio plurilingüe el alumnado toma conciencia de que todas sus lenguas

tienen valor, incluso las lenguas indígenas, minoritarias o de inmigrantes. También podemos señalar que esta perspectiva es más adecuada teniendo en cuenta las características del mundo actual en la que el inglés se utiliza como lengua franca y la mayoría de sus hablantes son plurilingües que conocen otras lenguas y para los que el inglés es una de las lenguas en su repertorio plurilingüe.

## Referencias

- Abrahams, M. J. y Silva, P. (2017). What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation. En L. D. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, y L. C. de Oliveira (eds.), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices* (pp. 109-122). Bristol: Multilingual Matters
- Apraiz, M. V., Pérez, M. y Ruiz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-37. <https://doi.org/10.35362/rie590459>
- Banfi, C. (2018). English Language Teacher Education and Development in Latin America: Past, Present and Future. En J. Hernández-Fernández y J. Rojas (eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching* (pp. 57-69). Mexico: The British Council. Recuperado de <https://bit.ly/3RS1477>
- Badillo, A. (2022). *El portugués y el español en la ciencia: apuntes para un conocimiento diverso y accesible*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Real Instituto Elcano. Recuperado de <https://bit.ly/3yrHCab>
- Banegas, D.L. (2021). Research into practice: CLIL in South America. *Language Teaching*, 54(3), 1-13. <https://doi:10.1017/S0261444820000622>
- Brovetto, C.A. (2017). Language policy and language practice in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools. En L.D. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, and L.C. de Oliveira (eds.), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices* (pp. 54-74). Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York, NY: Routledge.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz y J. Valencia. *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp.95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2020). La competencia comunicativa y el enfoque plurilingüe en la enseñanza de lenguas. En J. Ballester y N. Ibarra-Rius (eds), *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 165-180). Madrid: Narcea.
- Cenoz, J. (2021). La enseñanza del español desde una perspectiva multilingüe. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza de español como LE/ L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 21-31). Oporto: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. En Cenoz, J.; D. Gorter y S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 309-321). Berlin/New York: Springer.
- Cenoz, J. y Arocena, E. (2018). Bilingüismo y plurilingüismo. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp.417-431). London: Routledge.
- Cenoz, J., Leonet, O. y Saragueta, E. (2019). Cruzando fronteras entre lenguas. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 84, 33-39.

- Cenoz, J. y Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging: Breaking away from monolingual ideologies. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://bit.ly/3EuSmIX>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. (Traducción de Consejo de Europa, 2001). Recuperado de <https://bit.ly/3S6Nk8N>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estraburgo (traducción de Consejo de Europa, 2020). Recuperado de <https://bit.ly/3SU1TgT>
- Crespo, N. y Reto, L.A. (2022). *La posición del español y el portugués entre las lenguas globales*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://bit.ly/3Tf812X>
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Washington: El Diálogo. Recuperado de <https://bit.ly/3MBGIOB>
- Education First. (2021). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ganimian, A. y Vegas, E. (2020). ¿Cómo usar la tecnología para mejorar el aprendizaje? En O. Granados Roldán (ed.), *La educación del mañana ¿inercia o transformación?* (pp. 58-61). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://bit.ly/3COI1er>
- García, O. (2013). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu y G. Piña Rosales (eds.), *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 353-374). Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- García, O. y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- González, A. y Llurda, E. (2016). Bilingualism and globalisation in Latin America: Fertile ground for native-speakerism. En F. Copland, S. Garton, y S. Mann (eds.), *LETs and NESTs: Voices, views and vignettes* (pp. 90-109). British Council.
- Hernández-Fernández, J. y Rojas, J. (2018). *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systematic Improvement In Quality English language Teaching*. México: British Council/CIDE. Recuperado de <https://bit.ly/3RS1477>
- Hornberger, N. y López, L.E. (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En J. Cenoz y F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education* (pp. 206-242). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leonet, O., Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29, 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- López, L.E. (2021). What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42,(10) 955-968, <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- Lubiner, S. y Hiebert, E. (2011). An analysis of English-Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal*, 34, 76-93. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568589>
- Maciel, R. F., y Ferrari, L. F. D. N. (2019). Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolivia. *Raído*, 13(33), 102-122. <https://bit.ly/3MkOV9F>

- Marconi, C. y Brovetto, C. (2019). How evaluation and assessment are intrinsic to Ceibal en Inglés. En G. Stanley (ed.), *Innovations in education: Remote teaching* (pp. 105-113). British Council. Recuperado de <https://bit.ly/3CNjgd3>
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.3>
- Philominraj, A., Ranjan, R. y Díaz Yañez, M. (2020). Paulo Freire y el cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje del idioma: un estudio de caso sobre Chile-India. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 31601-31614. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-567>
- Ponce-Merino, S. R., Parrales-Poveda, M. E., y Baque-Arteaga, S. Y Parrales-Poveda, M. L (2019). Realidad actual de la enseñanza en inglés en la educación superior de Ecuador. *Dominio de las Ciencias* 5, 523-539. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.918>
- Pozzi, R. (2017). Examining teacher perspectives on language policy in the city of Buenos Aires, Argentina. En L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, y L. de Oliveira (eds.), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices* (pp. 141-157). Bristol: Multilingual Matters.
- Prado, D. (2021). Lenguas indígenas de los países iberoamericanos. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://bit.ly/3fZaKil>
- Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (2015). Ensino de língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorias bakhtinianas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 31(2), 411-445. <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>.
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889005>
- Santana, C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://doi.org/10.17345/rile201679-94>
- Statista (2022). Los idiomas más hablados en el mundo. Recuperado de <https://bit.ly/3VjyWMT>
- Vélez, C. (2020). La crisis de la COVID-19: una oportunidad para acelerar cambios necesarios en el sector educativo. En O. Granados Roldán (ed.), *La Educación del mañana ¿inercia o transformación?* (pp. 64-74). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://bit.ly/3COi1er>
- Waddington, J. (2022). Rethinking the 'ideal native speaker' teacher in early childhood education, *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1898630>
- Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Bangor, UK: The Welsh Language Board.

#### Cómo citar en APA:

Cenoz, J. (2022). Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y "translanguaging". *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 191-205. <https://doi.org/10.35362/rie9015307>