

ESPECIALISTAS

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE UNA PERSPECTIVA MULTILINGÜE[1]

Jasone Cenoz
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el español tiene una importante presencia en el mundo con aproximadamente quinientos millones de hablantes. El español es el segundo idioma más estudiado del mundo y se estima que más de veintiún millones de estudiantes lo aprenden como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2019).

Estados Unidos es el país que cuenta con un mayor número de estudiantes de español y el español es, en muchos casos, una segunda lengua para los hablantes que tienen el inglés como lengua familiar. Sin embargo, es importante señalar que, excluyendo a los hablantes de inglés o español como primera lengua, en Estados Unidos existe un gran número de estudiantes que aprenden español como tercera lengua, teniendo lenguas como el chino, el árabe o el coreano como primera lengua y el inglés como segunda lengua. El aprendizaje del español como tercera lengua o lengua adicional también es frecuente en el Reino Unido y en países como Francia, Italia, Alemania donde el español se estudia como tercera lengua después del inglés.

La enseñanza del español se da en muchos casos en situaciones en las que el repertorio lingüístico de los estudiantes incluye al menos otras dos lenguas, en situaciones plurilingües. Los ejemplos que se presentan a continuación indican que el plurilingüismo, en relación con aprendizaje del español, se puede dar en distintos contextos.

1 Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación de MINECO/FEDER [PID2019-105818GB-100] y del Gobierno Vasco [DREAM IT1225-19].

Ejemplo 1. Asiri es una niña de diez años de Perú que tiene el quechua como lengua familiar, el español como segunda lengua y el inglés como tercera lengua. En algunas escuelas de Perú lenguas como el quechua, el aymara y algunas lenguas amazónicas se utilizan en la escuela donde el español es segunda lengua y lengua oficial. Además, la creciente importancia del inglés ha dado lugar a programas en los que también se aprende este idioma desde la educación primaria.

Ejemplo 2. Ibou es un niño de once años de Senegal que vive ahora en el País Vasco (España). Antes de llegar tenía contacto con tres lenguas. La lengua yola y la lengua wolof eran sus primeras lenguas o lenguas familiares y el francés la tercera lengua. En la escuela en Senegal se utilizaba wolof y francés. Al llegar al País Vasco tiene contacto con otras tres lenguas que son obligatorias en el currículum escolar: euskera, español e inglés.

Ejemplo 3. Saskia es una estudiante universitaria de los Países Bajos. Nació en la provincia de Frisia y su primera lengua familiar es el frisón. Desde pequeña tuvo contacto con el holandés que era la lengua de instrucción más utilizada en la escuela. Aprendió inglés como tercera lengua y, más tarde, francés. Está estudiando español que es su quinta lengua. Para algunos compañeros suyos de la clase de español en los Países Bajos el español es la tercera lengua porque tienen el holandés como primera lengua y han aprendido inglés como segunda lengua.

Estos ejemplos indican que los estudiantes de español son en muchos casos plurilingües y que el español es una de las lenguas en su repertorio. Esta situación está relacionada con diferentes factores como la expansión del inglés como lengua franca, la movilidad geográfica y social de la población en un mundo cada vez más global o la protección de las lenguas minoritarias. La enseñanza del español desde una perspectiva plurilingüe no considera al español de forma aislada, en relación con otras lenguas.

1. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

Si tenemos en cuenta que es muy frecuente que los estudiantes de español tengan un repertorio lingüístico amplio es necesario plantearse algunas cuestiones respecto al nivel de competencia comunicativa que deben alcanzar. Dado que el español se aprende en contacto con otras lenguas podemos reflexionar sobre la posibilidad de alcanzar el nivel de hablante nativo ideal en varias lenguas. En la enseñanza de lenguas se suele tomar la referencia del hablante nativo como la meta a alcanzar. Sin embargo, este objetivo no es realista porque en la mayoría de los casos se trataría de una meta inalcanzable, un viaje incompleto que podría crear una sensación de frustración y fracaso. Por ello, podernos preguntarnos: *¿Por qué tenemos que comparar a un estudiante plurilingüe con una persona monolingüe que es hablante ideal de español?*

Hace ya varios años se ha desarrollado la idea de que la comparación entre hablantes monolingües y hablantes bilingües/plurilingües no es apropiada. Según Grosjean (1989), los bilingües son hablantes competentes diferentes de los monolingües porque presentan un tipo de competencia especial que refleja las interacciones que existen entre las lenguas que conocen. Por ello, la competencia de los bilingües debería ser considerada en relación con el repertorio lingüístico total de los usuarios y no podemos considerar a un hablante monolingüe como superior a un hablante plurilingüe sin tener en cuenta que habla varias lenguas. Siguiendo esta línea, Cook (1992) se refiere al concepto de multicompetencia como una forma única de competencia que no es necesariamente comparable con la de los monolingües. Por ello, considera que es erróneo comparar a los estudiantes de segundas lenguas con hablantes monolingües.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta cuando analizamos la enseñanza del español desde una perspectiva plurilingüe es el uso de las lenguas. Los hablantes plurilingües, a los que también nos podríamos referir como plurilingües emergentes, tienen un repertorio lingüístico más amplio que los monolingües. Una persona que esté utilizando tres o cuatro lenguas diariamente puede utilizarlas para distintas funciones y puede tener el hábito de realizar unas actividades en una lengua y otras en otra lengua. Una persona plurilingüe puede comunicarse en varias lenguas, pero no se comunica de igual modo en todas las situaciones, en todas las lenguas que conoce. Por ejemplo, un hablante de español como segunda o tercera lengua puede tener más experiencia al hablar a un niño o niña

pequeña o cantar una nana en su primera lengua porque nunca lo ha hecho en español. Otro aspecto que debemos considerar es que la competencia plurilingüe es dinámica. Un estudiante de español puede escribir muchos textos en la universidad y puede alcanzar un nivel alto en producción escrita. Es posible que la misma persona una vez que haya acabado sus estudios no tenga que escribir textos en español y que esta dimensión de la competencia vaya disminuyendo. Un hablante plurilingüe tiene un repertorio más amplio que el de un hablante monolingüe y el dinamismo de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa es mayor. Podemos decir que el hablante plurilingüe tiene una configuración de competencias lingüísticas diferente de la competencia del hablante monolingüe. Los hablantes plurilingües necesitan todos los componentes de la competencia comunicativa (lingüístico, sociolingüístico, pragmático, discursivo, estratégico), pero no a un nivel nativo ideal en todas las lenguas. Además, los estudiantes de español pueden tener distintas motivaciones para aprender la lengua y existen diferencias entre las necesidades comunicativas de los estudiantes que desean integrarse en un país en el que se habla español como principal lengua de comunicación y aquellos que solamente necesitan el español para algunas funciones comunicativas como, por ejemplo, tener una conversación de negocios o leer artículos sobre deportes.

Desde hace unos años en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) estamos trabajando en el modelo el *Enfoque plurilingüe* que asume una perspectiva plurilingüe en la investigación, enseñanza y evaluación de lenguas (Cenoz y Gorter, 2013, 2017). El *Enfoque plurlingüe* tiene tres dimensiones:

- El hablante multilingüe
- El repertorio lingüístico total
- El contexto social

1.1. EL HABLANTE MULTILINGÜE

El hablante multilingüe navega entre las lenguas y las utiliza de forma aislada o mixta dependiendo del contexto y de los fines comunicativos de la interacción. No utiliza una sola lengua para todas las funciones comunicativas y su

competencia es dinámica y fluida. Los estudiantes de español como segunda o tercera lengua pueden considerarse hablantes plurilingües o plurilingües emergentes y no hablantes limitados que no podrán nunca alcanzar la meta de un hablante nativo ideal. Desde una perspectiva plurilingüe, el objetivo es que se alcance una sólida competencia comunicativa que no tiene que ser necesariamente equivalente a la de un hablante nativo ideal. Thompson y Medina (2018) refiriéndose al profesorado critican que el modelo basado en el hablante nativo asume que los profesores no nativos tienen nivel inferior. El profesorado no nativo puede tener acento extranjero y en algunos casos menos fluidez, pero con frecuencia también tiene un nivel más alto de conciencia lingüística porque ha estudiado más el funcionamiento de la lengua y la ha aprendido.

1.2. EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO TOTAL

El *Enfoque Plurilingüe* propone tener en cuenta todas las lenguas que se aprenden y las que se usan tanto en la escuela o universidad como fuera de ella. No quiere decir que en clase se vaya a trabajar todo el tiempo con todas lenguas, pero el tenerlas en cuenta puede tener ciertas ventajas. En primer lugar, puede suponer el valorar y respetar las lenguas familiares, sobre todo en el caso de que estas lenguas sean minoritarias en el contexto en el que se está aprendiendo español. En segundo lugar, es importante tener en cuenta que las lenguas deben activarse para beneficiarse del plurilingüismo, porque pueden existir elementos similares en las lenguas y que no son percibidos como tales por los estudiantes.

1.3. EL CONTEXTO SOCIAL

Los hablantes plurilingües usan sus recursos lingüísticos en el contexto social en el que tiene lugar la comunicación y configuran este contexto en la interacción comunicativa. En efecto, pueden combinar elementos lingüísticos y semióticos utilizando recursos de distintas lenguas de forma creativa. Dependiendo del contexto la utilización de recursos de distintas lenguas puede ser una manera muy efectiva de comunicar.

El *Enfoque Plurilingüe* considera que la primera lengua es diferente de la segunda y la tercera pero que a su vez existe una interacción que puede utilizarse como recurso en la enseñanza de lenguas (Ver imagen 1).

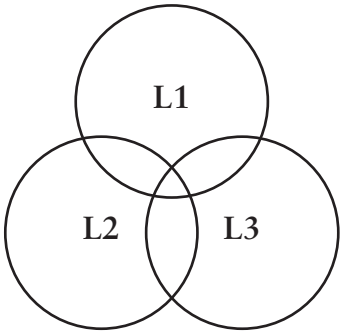

Imagen 1 - Interacción entre la L1, L2 y L3

2. ¿QUÉ ES *TRANSLENGUAR*?

El término *translenguar* no se incluye todavía en diccionarios y es una adaptación del término en inglés *translanguaging*. Otras traducciones podrían ser *translenguaje* o *translingüismo*, pero pueden resultar demasiado estáticas. El término en inglés incluye *languaging* como verbo derivado del sustantivo *language* y, por ello, *translenguar*, que se está utilizando sobre todo en Estados Unidos, parece una adaptación más cercana al término utilizado en inglés (García, 2013). En realidad *translanguaging* es la adaptación de la palabra galesa *trawsieithu* acuñada por Cen Williams (1996) y que comenzó a utilizarse en el País de Gales, Reino Unido. En su sentido original *translenguar* se refería a una práctica pedagógica que alterna el *input* y el *output* de forma programada en escuelas bilingües en las que se utiliza el inglés y el galés como lenguas de instrucción. Por ejemplo, en una clase se puede ver un vídeo del sistema nervioso en inglés y después tener un debate en galés. En vez de un vídeo, puede tratarse de una explicación del profesor o de un texto de lectura. También puede ser que el *input* sea en galés y el *output*, que puede ser un debate o un resumen, en inglés. Es decir, la idea original era utilizar las dos lenguas en la misma actividad docente, una para el *input* y otra para el *output*.

Hoy en día el término *translenguar* es muy popular y su significado se ha ampliado en los últimos años. Una acepción muy extendida de *translenguar*, propuesta por García y Li (2014) considera que se refiere a las prácticas lingüísticas de los hablantes bilingües, que tienen un único repertorio lingüístico. Estos autores consideran que los bilingües utilizan en todo momento todo su repertorio lingüístico, *translenguando*. Esta visión de *translenguar* está bastante alejada de la idea original desarrollada en el País de Gales y se refiere a las prácticas discursivas bilingües que no se dan necesariamente en un contexto educativo. Cuando se aplica a educación, García y Sylvan (2011) proponen que *translenguar* es una pedagogía dinámica plurilingüe en la que a los estudiantes se les permite utilizar las lenguas familiares dentro del aula. La idea es que al aceptar la utilización de elementos de todo el repertorio lingüístico se favorece la justicia social y el desarrollo académico del alumnado que no tiene inglés como primera lengua.

Cenoz y Gorter (2017) distinguen entre dos tipos al *translenguar*: pedagógico y espontáneo. El *translenguar* pedagógico es una teoría y práctica pedagógica que se refiere a estrategias didácticas que integran dos o más lenguas. El *translenguar* espontáneo se refiere al uso de las lenguas de forma natural en contextos en los que las delimitaciones entre las lenguas son fluidas y están cambiando constantemente. Los dos tipos de *translenguar* se pueden representar como un continuo en el que uno de los extremos es el *translenguar* pedagógico y el otro es el espontáneo (Imagen 2).



Pedagógico Espontáneo

Imagen 2 - *Translenguar* pedagógico y espontáneo

La dimensión pedagógica de *translenguar* está más relacionada con la enseñanza de lenguas porque se refiere a estrategias didácticas que se han planificado y que integran dos o más lenguas. El punto de partida del *translenguar* pedagógico es la estrategia didáctica de alternancia de lenguas en el *input* y el *output* del sentido original de *translenguar* en el País de Gales. Se trata de estrategias basadas en una teoría pedagógica y que han sido previamente planificadas por

el profesorado. No se limita a la alternancia de lenguas en el *input* y el *output*, sino que abarca otras estrategias que utilizan elementos del repertorio lingüístico de los estudiantes plurilingües o plurilingües emergentes. Cenoz y Arocena (2018) y Cenoz, Leonet y Saragueta (2019) se refieren a estrategias como la utilización de cognados, palabras que son similares en forma y sentido en dos lenguas como la palabra *biography* en inglés y *biografía* en español. Lubiner y Hiebert (2011) señalan que el inglés y el español comparten más de diez mil palabras derivadas del latín con el mismo o muy parecido significado y que ortográficamente son muy semejantes. La mayoría de los estudiantes de español conocen el inglés, bien porque es su primera lengua en países como Estados Unidos o el Reino Unido, bien porque han estudiado inglés como segunda lengua en países de Europa y otras partes del mundo. El *translenguar* también se puede aplicar a otros aspectos del vocabulario, la fonética, la morfosintaxis, la pragmática o el discurso. Cenoz y Gorter (2011) realizaron un estudio en el que pidieron a estudiantes de secundaria que escribieran redacciones en tres lenguas: euskera, español e inglés. Los temas de las redacciones eran diferentes para cada una de las lenguas y se escribieron en semanas distintas. Aunque el nivel de competencia de los estudiantes era diferente en las tres lenguas, se observó que las redacciones de cada alumno eran semejantes en lo que se refiere a la estructura del texto y la organización del contenido. Estos resultados implican que es importante tomar como punto de partida las estrategias discursivas que conoce el estudiante en otras lenguas cuando se aprende una lengua adicional.

El *translenguar* se sitúa en el contexto de lo que se puede considerar un cambio de paradigma en la lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Sierens y Van Avermaet (2017) consideran que se están cuestionando las ideas tradicionales de las lenguas como conjuntos de características únicas y separadas y que estas nuevas tendencias están relacionadas con la globalización y la diversidad. En efecto, hoy en día y debido a la globalización y a los movimientos de la población, es más evidente que los hablantes no utilizan las lenguas como si fueran conjuntos de características únicas y separadas y que utilizan elementos de todo su repertorio lingüístico en sus interacciones comunicativas. También se habla del giro plurilingüe (May, 2014). Tradicionalmente, no solamente se han aislado las lenguas, sino que la investigación de bilingüismo y educación bilingüe no se ha relacionado suficientemente con aprendizaje de lenguas. Hoy en día, se propone cambiar las prácticas de aislamiento de lenguas en la

enseñanza y evaluación y dirigirse hacia enfoques más holísticos que consideran al lenguaje como fuente o recurso y promueven el uso de todo el repertorio lingüístico (Gorter y Cenoz, 2017).

CONCLUSIONES

La competencia plurilingüe no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distintos tipos. Ya en el 2001, el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001, p. 4) consideraba lo siguiente:

> 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.

La realidad de estudio del español como parte del repertorio plurilingüe de los estudiantes junto a las características de la sociedad actual derivadas de la globalización crea la necesidad de adoptar una perspectiva plurilingüe en la enseñanza del español y la investigación sobre la adquisición de lenguas. Esta perspectiva plurilingüe puede adoptarse incluso cuando no tenemos el mismo repertorio lingüístico que los estudiantes. La perspectiva plurilingüe implica cambiar el ideal de competencia monolingüe del hablante nativo ideal por la competencia plurilingüe como objetivo de la enseñanza de lenguas. También implica que, si bien es necesario garantizar la máxima exposición a la lengua meta, es posible utilizar didácticas que incluyan el t*ranslenguar* y activen recursos que ya posee el estudiante de español. La coordinación del profesorado de lenguas y la implementación de un currículo integrado de lenguas son pasos importantes a la hora de adoptar una perspectiva plurilingüe en contextos educativos formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cenoz, J. y Arocena, E. (2018). Bilingüismo y multilingüismo. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 417-431). London: Routledge.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal, 95*, 356-69.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quaterly, 47*, 591-99.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. En J. Cenoz, D. Gorter y S. May (Eds.), Language awareness and multilingualism. *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 309-321). Berlin/ New York: Springer.

Cenoz, J., Leonet, O. y Saragueta, E. (2019). Cruzando fronteras entre lenguas. *Textos: Didactica de la Lengua y de la Literatura, 84*, 33-39.

Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, *42*, 557-591.

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? enfoque multidisciplinar* (pp. 353-374). Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

García, O. y Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

García, O. y Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal, 95*, 385-400.

Gorter, D. y Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education, 31*, 231-248.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in One Person. *Brain and Language, 36*, 3-15.

Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Recuperado de https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

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.

May, S. (Ed.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York, NY: Routledge.

Sierens, S. y Avermaet, P. V. (2017). Bilingual education in migrant languages in western Europe. En O. Garcia, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 489-503). Berlin: Springer.

Thompson, A. S. y Cuesta Medina, J. (2018). Profesores no nativos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 655-666). London: Routledge.

Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. En C. Williams, G. Lewis y C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 193-211). Llangefni, UK: CAI