

“MY HEART BEATS IN DOS IDIOMAS”. EL TRANSLenguAJE Y SU RELACIÓN CON LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN UNA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA. CREACIÓN Y VALORACIÓN DE DISCURSOS SUBALTERNOS

“MY HEART BEATS IN DOS IDIOMAS”. TRANSLANGUAGING AND ITS RELATIONSHIP WITH LINGUISTIC IDEOLOGIES IN A SPANISH HERITAGE LANGUAGE CLASSROOM: CREATION AND APPRECIATION OF SUBALTERN DISCOURSES

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield (EE. UU.)
tfernandez_ulloa@csub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

RECIBIDO: 10/06/2024
ACEPTADO: 23/07/2024

RESUMEN

El *translenguaje* (García, 2009) se refiere al uso simultáneo y flexible de múltiples lenguas en un solo acto comunicativo. A diferencia del cambio de código, donde las lenguas son tratadas como sistemas discretos que se alternan, el translenguaje entiende que las personas multilingües operan a partir de un único repertorio integrado. En el aula de español, este enfoque desafía las ideologías monolingües que priorizan el uso exclusivo de una sola lengua, generalmente en su forma estandarizada, y que tienden a ver las lenguas y dialectos locales o híbridos como “contaminaciones” del idioma. Se presentan aquí unas actividades que se realizaron en una clase online de español avanzado en la universidad con hablantes de herencia que en su mayoría tienen el español como lengua materna; vinieron de pequeños a Estados Unidos o nacieron aquí y aprendieron el español de manera informal en el hogar. Las actividades giraron en torno al translenguaje (reflexión y creación). En concreto, el alumnado respondió a dos cuestionarios, antes y después de las actividades, en relación con la mezcla de lenguas, las ideologías lingüísticas y la poesía *slam* (tenían que opinar sobre dos poemas en relación con experiencias de personas entre dos lenguas y culturas; después tenían que crear un poema). También, votaron por los mejores de la clase (el mejor escrito y el mejor grabado en vídeo –compartieron todos los escritos, pero los grabados solo aquellas personas que así lo quisieron). Además, las actividades implicaron *multimodalidad* y *transmodalidad* al expresarse las ideas en varios formatos. En un aula multimodal, el alumnado puede generar presentaciones que combinan texto, imágenes y sonido, o usar videos para explicar conceptos complejos. Esta integración de modos enriquece la experiencia de aprendizaje y permite desarrollar una gama más amplia de competencias comunicativas. La *transmodalidad* va más allá; no se trata de usar múltiples modos, sino que se enfatiza cómo un mensaje o contenido puede cambiar o adaptarse al pasar de uno a otro. Un análisis de este tipo, de las prácticas y actitudes hacia el translenguaje en la clase de

español, permite identificar cómo se desafían las ideologías dominantes a la vez que se permite a las personas subalternas expresar su agencia. A través de este enfoque, es posible observar cómo el alumnado navega entre sus diferentes lenguas, variedades y estilos o registros para construir significados, negociar identidades y resistir la subordinación lingüística.

Palabras clave: translenguaje, ideologías, multimodalidad, transmodalidad, poesía.

ABSTRACT

Translanguaging (García, 2009) refers to the simultaneous and flexible use of multiple languages in a single communicative act. Unlike code-switching, where languages are treated as discrete, alternating systems, translanguaging understands multilingual people operating from a single, integrated repertoire. In the Spanish classroom, this approach challenges monolingual ideologies that prioritize the exclusive use of a single, standardized language form, often viewing local or hybrid dialects as "contaminations" of the language. Presented here are activities carried out in an online advanced Spanish class at the university with heritage speakers who mostly have Spanish as their mother tongue; they came to the United States as children or were born here and learned Spanish informally at home. The activities revolved around translanguaging (reflection and creation). Specifically, students answered two questionnaires, before and after the activities, related to language mixing, language ideologies, and slam poetry (they had to give their opinion on two poems related to the experiences of two poets who are between two languages and cultures, and then, they had to create a poem). They also voted for the best in the class (the best written and the best recorded on video –they shared all the written ones with the class, but only some wanted to share the recorded one). Moreover, the activities involved multimodality and transmodality, expressing ideas in various formats. In a multimodal classroom, students can generate presentations that combine text, images, and sound, or use videos to explain complex concepts. This integration of modes enriches the learning experience and allows for developing a broader range of communicative skills. Transmodality goes further; it is not about using multiple modes, but rather, it emphasizes how a message or content can change or adapt when moving from one to another. Analyzing these practices and attitudes towards translanguaging in the Spanish classroom allows to identify how dominant ideologies are challenged while allowing subaltern people to express their agency. Through this approach, it is possible to observe how students navigate between their different languages, varieties, and styles or registers to construct meanings, negotiate identities, and resist linguistic subordination.

Keywords: translanguaging, ideologies, multimodality, transmodality, poetry.

INTRODUCCIÓN

El translenguaje (*translanguaging* en inglés) es un concepto clave en el campo de la educación bilingüe y multilingüe que se presenta como un reto a las formas tradicionales de enseñar y aprender lenguas. Este enfoque pedagógico, que fomenta el uso de múltiples idiomas en una variedad de formas (fonética, léxica, morfosintáctica, pragmática y discursiva), también valora

la creación de significados desde la multi/transmodalidad, respetando y valorando las prácticas lingüísticas y culturales del alumnado, quien a veces lo emplea como una forma de resistencia (en comunidades de inmigrantes, a caballo entre dos culturas, como la que se llevó a cabo este estudio).

Esta aproximación a la enseñanza de lenguas fue desarrollada y popularizada por académicas como Ofelia García (2009). El translenguaje propone que las personas multilingües no separan sus lenguas en compartimentos estancos, sino que utilizan un repertorio lingüístico integrado para comunicarse, creando significado a través de la interacción dinámica entre diferentes lenguas. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis discursivo del translenguaje permite desentrañar cómo las prácticas multilingües del estudiantado revelan, refuerzan o desafían las ideologías lingüísticas dominantes, que frecuentemente jerarquizan las lenguas y establecen normas rígidas de uso.

Las actividades (preguntas sobre dos poemas *slam*, creación de un diagrama de Venn de comparación, y creación de una poesía *slam*, escrita y grabada) y cuestionarios relacionados con el discurso translengüístico, el uso de lenguas y las ideologías lingüísticas que aquí se presentan se realizaron en la clase de Spanish 3000, Advanced Language Skills, un curso obligatorio que es requisito, después de haber superado los básicos o llegar con el nivel necesario, para los estudios del grado en español en la California State University, Bakersfield. El alumnado de esta clase es siempre, en su mayoría, hablante de herencia; ha nacido ya en Estados Unidos o vino en su infancia y, aunque no ha cursado estudios en español, es de origen hispano y uno o más de sus progenitores lo hablan. En cuanto a la población de Bakersfield, al sur del Valle de San Joaquín, California (Estados Unidos), es de alrededor de medio millón de personas, con la mitad de origen latino o hispano. Es una ciudad de inmigrantes donde el porcentaje de personas con un BA o más es solo del 22% (datos del censo, United Census Bureau). En cuanto a la universidad, cuenta con más o menos 9.000 estudiantes, de los que más del 60% (de grado) se identifican como LatinX o de origen hispano ("CSUB ranked...").

El translenguaje y el análisis de la retórica y el discurso se relacionan estrechamente en didáctica al ofrecer herramientas para explorar cómo se construye y se comunica el significado a través de múltiples lenguas y estilos. En las actividades que se implementaron, la reflexión sobre el translenguaje permitió al estudiantado analizar cómo sus diversas habilidades lingüísticas, culturales y discursivas se entrelazan para negociar identidades y crear significado. Cada idioma y registro (formal o informal, oral o escrito o visual) aporta diferentes recursos que moldean la estructura y la persuasión de un mensaje, especialmente en contextos de comunicación multicultural y multilingüe (véase Canagarajah, 2011 y 2013, y García y Wei, 2014).

Desde el análisis del discurso, el translenguaje permite examinar cómo las elecciones lingüísticas reflejan y desafían ideologías de poder. Por ejemplo, en el aula, el alumnado puede usar el translenguaje para explorar cómo sus elecciones discursivas reflejan su identidad bicultural y también resisten la marginación de sus formas expresivas. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje lingüístico, sino que también da una perspectiva crítica de cómo las normas discursivas pueden imponer o liberar identidades culturales y lingüísticas (Martínez, 2018).

MULTIMODALIDAD Y TRANSMODALIDAD EN EDUCACIÓN

Antes de tratar del translenguaje y mostrar las actividades y resultados, conviene insistir en dos conceptos clave de la educación contemporánea que son la "multimodalidad" y la "transmodalidad", conceptos o enfoques que reconocen la variedad de formas en las que las personas se comunican, aprenden y expresan ideas en un entorno educativo.

La *multimodalidad* se refiere al uso de múltiples modos de comunicación o representación en un contexto educativo. Esto incluye, pero no se limita a, la palabra escrita y hablada, imágenes, sonido, gestos y tecnología digital. Según Kress (2010), uno de los principales teóricos de la multimodalidad, los modos no operan de manera aislada, sino que se combinan para crear significado en diferentes contextos: "Meaning arises in the process of selecting, combining and re-combining modes that are shaped by the cultural, social and historical context in which they are embedded" (Kress, 2010, p. 79).

En la educación, la multimodalidad reconoce que el aprendizaje no solo ocurre a través de la lectura o escritura, sino también mediante el uso de imágenes, video, música, movimiento corporal y herramientas tecnológicas. En trabajos anteriores (Fernández-Ulloa, 2021, 2023, 2024a y 2024b, entre otros) se proponía usar, con esta misma comunidad de estudiantes, la imagen, la música y el arte de acción por varios motivos; está probado que la capacidad de retención de las imágenes es mayor, a la vez que activan la creatividad y las emociones, al igual que la música, que actúa también como forma de sanación para personas que han sufrido violencias en sus vidas (bastante frecuente en muchas de las alumnas, principalmente).

En un aula multimodal, el alumnado puede generar presentaciones que combinan texto, imágenes y sonido, o usar videos para explicar conceptos complejos. Esta integración de modos no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también permite desarrollar una gama más amplia de competencias comunicativas. Además, la multimodalidad responde a las necesidades de un mundo cada vez más mediado por la tecnología y las plataformas digitales, donde las habilidades comunicativas tradicionales deben complementarse con el dominio de otros modos semióticos.

La *transmodalidad* va un paso más allá al referirse al movimiento y la transformación del significado entre diferentes modos de comunicación. En lugar de simplemente usar múltiples modos, la transmodalidad enfatiza cómo un mensaje o contenido puede cambiar o adaptarse al pasar de un modo a otro. Por ejemplo, un texto escrito puede transformarse en una representación visual (un gráfico o un mapa conceptual), o una presentación oral puede complementarse con imágenes y sonido para transmitir una idea más completa. Por ejemplo, al crear poesía *slam* en la clase, tenían que escribirla primero y, después, enunciarla grabándola en video.

Desde la perspectiva de la transmodalidad, se considera que el aprendizaje y la comunicación no son estáticos ni están limitados a un solo canal. El alumnado debe ser capaz de trasladar ideas y conocimientos de un modo a otro, lo que implica una comprensión profunda de cómo los diferentes modos afectan al significado y la interpretación. Bezemer y Kress (2008) destacan que este enfoque es clave para la alfabetización digital y la participación en una cultura mediática globalizada, donde las personas a menudo deben cambiar entre diferentes modos de representación para adaptarse a distintos contextos. Es decir, el significado nacerá de la combinación de múltiples modos: "Transmodal work involves shifts across modes, implying that individuals make meaning through their selection and transformation of semiotic resources that are best suited to specific tasks and contexts" (Bezemer y Kress, 2008, p. 171).

En la práctica educativa, ambos enfoques permiten crear experiencias de aprendizaje más inclusivas y dinámicas. Inclusivas porque, al permitir que el alumnado utilice diferentes modos de

expresión, la multimodalidad y transmodalidad reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades. Esto es especialmente importante para estudiantes con discapacidades o para quienes el lenguaje escrito u oral no es el principal medio de comunicación. Esto puede implementarse en cualquier materia, al pedírseles que representen un tema o concepto por medio de una infografía o un vídeo explicativo, por ejemplo, en lugar del clásico escrito. La música y el arte visual son excelentes medios que fomentan la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, ya que las personas aprendientes deben tomar decisiones sobre cómo combinar y transformar esos medios para comunicar eficazmente un concepto.

TRANSLenguAJE Y ANÁLISIS DISCURSIVO

Translenguaje, resistencia e ideologías lingüísticas

El translenguaje, como se ha indicado, se refiere a la práctica de mezclar y alternar entre diferentes lenguas y modos de comunicación en un mismo contexto. Es común en situaciones en donde los y las hablantes tienen habilidades en más de un idioma y utilizan elementos de ambos para expresar ideas, facilitar la comprensión y enriquecer la comunicación.

El translenguaje puede incluir *code-switching* (cambio o alternancia entre lenguas en una conversación), el *translanguaging* propiamente (utilizar recursos de varias lenguas de manera flexible para aprender y comunicarse) y el uso de diferentes dialectos/registros (integrar variedades dialectales o modos de expresión según el contexto).

Aunque hay quien lo ha identificado con el cambio de código, la práctica del translenguaje va más allá de esa alternancia, puesto que implica que la persona multilingüe navegue fluidamente entre sus recursos lingüísticos de manera que las lenguas no operen como sistemas aislados, sino como un continuo integrado. En un análisis discursivo del translenguaje en la clase de lenguas extranjeras/de herencia, se observa cómo el alumnado usa sus habilidades multilingües no solo para adaptarse al entorno, sino para negociar identidades, relaciones de poder y expectativas culturales.

Realmente, son dos conceptos teóricos y analíticos muy diferentes y de orígenes muy distintos. El cambio de código enfatiza el cambio de idioma debido a una falta de competencia en L2, mientras que el translenguaje es una práctica pedagógica que maximiza el uso de los idiomas disponibles en el aula para el aprendizaje de L2.

El punto de partida de cualquier análisis del cambio de código suele ser la identificación de los idiomas implicados; luego se procede a un análisis estructural o funcional en términos del proceso de integración de diferentes sistemas gramaticales en una unidad coherente y los propósitos no lingüísticos que podría cumplir el cambio de un idioma a otro en un punto particular. Como explica Li Wei (2018), el translenguaje,

en cambio, no es un objeto o una cosa en sí misma que se deba identificar y analizar, sino un proceso de construcción de significado y sentido. Por tanto, el enfoque analítico se centra en cómo el usuario de la lengua recurre a diferentes recursos lingüísticos, cognitivos y semióticos para construir significado y sentido. Las identidades de las lenguas individuales en términos estructurales y/o sociopolíticos solo se vuelven relevantes cuando el usuario las

manipula deliberadamente. Además, el *translanguaging* define la lengua como un recurso multilingüe, multimodal y multisensorial de construcción de sentido y significado. Al hacerlo, busca desafiar los límites: los límites entre las lenguas nombradas, los límites entre los llamados medios de comunicación lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, y los límites entre la lengua y otras capacidades cognitivas humanas. La lengua en su sentido convencional de habla y escritura es solo uno de los muchos recursos de construcción de significado y sentido que las personas utilizan para la comunicación cotidiana. [La traducción es nuestra].

En cuanto al translenguaje, este término alude al uso dinámico de múltiples lenguas y registros por parte de hablantes multilingües, quienes no ven sus habilidades lingüísticas como compartimentos separados, sino como un repertorio integrado de recursos (García, 2009). En lugar de cambiar de código de manera rígida (*code-switching*), el translenguaje permite a quien habla utilizar sus competencias lingüísticas completas de manera flexible y contextualmente adecuada. Este enfoque resulta particularmente relevante en clases de español donde el alumnado proviene de contextos multilingües y multiculturales.

En cuanto a las diferencias y similitudes de estos y otros conceptos, C. Valle (2023) propone el siguiente gráfico (Fig. 1):

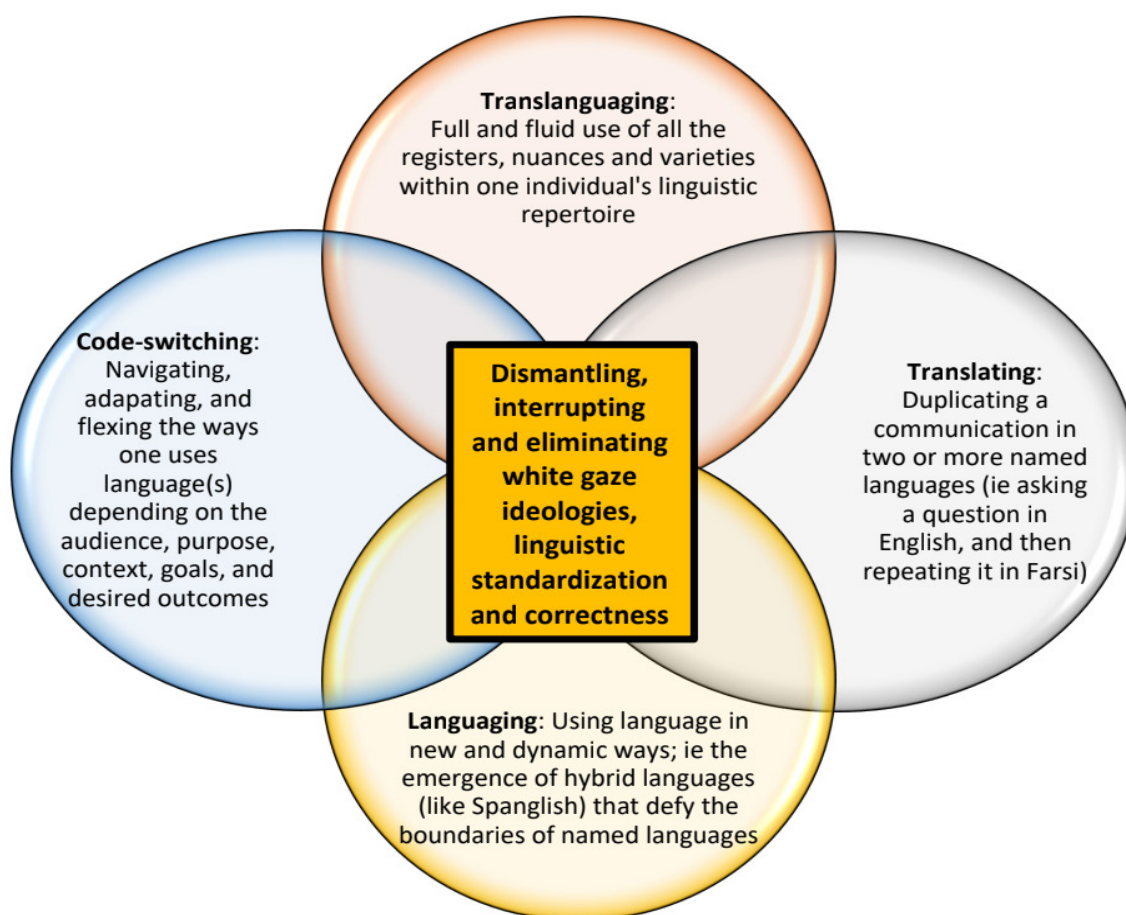


Figura 1. Translenguaje, cambio de código, traducción y lenguaje

En los casos que presenta la imagen, se pone énfasis en el contenido, centrándose en el estudian-

tado y promoviendo la colaboración y la comunicación. Y ello porque demasiadas veces las clases de lenguas, también las de español, promueven una versión estándar y "correcta" del idioma, lo que puede implicar la exclusión o la estigmatización de variantes lingüísticas como el spanglish y dialectos regionales o variedades que el alumnado maneje (sobre todo, si son hablantes de herencia). Sin embargo, el translenguaje desafía esta ideología al permitir que usen todo su repertorio lingüístico en el aula. Esta práctica no solo valida sus identidades y experiencias multilingües, sino que también democratiza el aprendizaje, haciéndolo más accesible y significativo para quienes utilizan otras lenguas o variedades. Aunque el profesorado insiste en el español formal, académico, en ocasiones es válido abrir la puerta a la mezcla de estilos y registros para favorecer la expresión emocional, reforzar la autoestima del alumnado y fomentar su amor por la lengua real que usa. Siempre habrá tiempo para distinguir entre registros, estilos, variantes dialectales...

Por ejemplo, en una clase de español donde el alumnado bilingüe mezcla inglés y español, un enfoque basado en el translenguaje no penaliza esa mezcla, sino que la celebra como una expresión natural de la diversidad lingüística. Esto contrasta con las metodologías tradicionales, que podrían ver este comportamiento como un "error" o una interferencia de la lengua extranjera, reforzando la ideología de que el español debe ser enseñado en su forma "pura". García (2009) sostiene que al permitir el translenguaje en las aulas, se desafía directamente la supremacía de la norma estándar y se empodera al estudiantado para que se exprese auténticamente.

También, se trata de instruir al alumnado acerca de la adecuación o no de diferentes estilos, registros y variedades según el lugar, el interlocutor, el tema, más que quedarse en la clásica dicotomía correcto/incorrecto.

Además, y de acuerdo con García y Wei (2014), el translenguaje no solo es una estrategia comunicativa, sino también un acto de resistencia ante las ideologías lingüísticas que dictan cómo se deben usar las lenguas. Estas ideologías suelen privilegiar la enseñanza monolingüe y la "pureza" lingüística, lo que limita el acceso de estudiantes multilingües a recursos comunicativos que ya poseen. En el análisis discursivo, se identifican momentos en los que el translenguaje desafía estas normas, revelando cómo el estudiantado subvierte la jerarquía de lenguas al integrar su repertorio lingüístico completo en interacciones pedagógicas.

Para definir las ideologías mencionadas, se puede decir que son sistemas de creencias sobre las lenguas que moldean cómo se perciben, valoran y utilizan. Según Irvine y Gal (2000), estas ideologías no solo reflejan actitudes sobre el lenguaje, sino que también reproducen relaciones de poder, naturalizando la dominancia de ciertas lenguas y marginando otras. Estas ideologías no tratan solo de la lengua, sino que van más allá, impactando las dinámicas de inclusión y exclusión en la sociedad. "Ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology" (Irvine y Gal, 2000, p. 35).

En relación con el tema de la ideología y el poder, Makoni y Pennycook (2007), por ejemplo, argumentan que las lenguas no son sistemas autónomos y naturales, sino construcciones políticas y sociales influenciadas por dinámicas de poder y procesos coloniales. Estos autores introducen la idea de "desinventar" las lenguas, sugiriendo que las fronteras lingüísticas son artificiales y que el translenguaje en el aula puede desafiar y subvertir las jerarquías de las lenguas, promoviendo un uso inclusivo y equitativo de los recursos lingüísticos.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, prevalecen ideologías que promueven el monolingüismo como el ideal pedagógico. Estas ideologías sugieren que el uso de una sola lengua, particularmente la lengua objetivo de aprendizaje (como el inglés, francés o español en

su variedad estándar frente a la que trae el alumnado), es la forma más eficiente y correcta de aprender.

Esta preferencia por el monolingüismo tiende a imponer una jerarquía en la que las lenguas del alumnado, si no son la lengua (o variedad) objetivo, son percibidas como interferencias o como carentes de valor en el aula. En lugar de ver el repertorio multilingüe del estudiantado como un recurso pedagógico valioso, estas ideologías generan una barrera que margina sus lenguas maternas o secundarias, al tiempo que refuerzan la autoridad de la lengua estándar y sus hablantes.

El análisis discursivo del translenguaje permite visibilizar cómo estas ideologías se manifiestan en el aula. Por ejemplo, en una interacción típica, una persona que enseña inglés podría desalentar el uso de lenguas locales o del hogar durante la clase, sugiriendo que es "mejor" o "más efectivo" hablar solo en inglés. Esta actitud revela una jerarquización de las lenguas donde el inglés ocupa la posición superior y las lenguas maternas del alumnado son vistas como obstáculos para el aprendizaje. Es evidente que en los estudios de Estados Unidos los ejemplos se refieren a este caso concreto, pero hay otros que también pueden darse en nuestras clases de español u otras lenguas extranjeras/de herencia.

El uso del translenguaje en el aula de lenguas extranjeras ofrece una estrategia de resistencia contra estas ideologías lingüísticas jerárquicas. En lugar de reprimir el uso de lenguas distintas de la lengua objetivo, se permite al estudiantado integrar sus diversas competencias lingüísticas y culturales en el proceso de aprendizaje, desafiando la supremacía del monolingüismo y celebrando la riqueza del repertorio multilingüe.

Por ejemplo, en una clase de inglés, una estudiante que proviene de un contexto bilingüe o multilingüe podría utilizar recursos de su lengua materna para comprender mejor las reglas gramaticales del inglés, traducir palabras o explicar conceptos a otras personas de la clase. Al observar estas interacciones desde una perspectiva discursiva, se puede ver cómo el translenguaje no solo facilita la comprensión, sino que también valida las identidades lingüísticas del alumnado, reconociendo el valor de sus lenguas o variedades fuera del ámbito académico formal.

Esta práctica desafía las ideologías, como se ha mencionado. En lugar de ver el uso de otras lenguas o variedades o registros como interferencias, esto se convierte en una herramienta poderosa de mediación cognitiva y emocional, sirviendo el translenguaje en este caso como una herramienta para descolonizar el aula de lenguas extranjeras, donde las lenguas no occidentales o no dominantes a menudo han sido relegadas a una posición de inferioridad.

El translenguaje ha emergido, pues, como una poderosa herramienta teórica y pedagógica en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En concreto, en el contexto de la clase de lengua española, donde confluyen estudiantes de diversas experiencias lingüísticas y culturales, permite visibilizar las formas en que las personas multilingües utilizan sus recursos lingüísticos para negociar significados, identidades y resistencias. Este enfoque ofrece una perspectiva crítica al retar las ideologías lingüísticas que privilegian el uso de lenguas estandarizadas y dominantes, mientras que simultáneamente devela las dinámicas de subalternidad que operan en el aula.

En las actividades que se propusieron al alumnado se buscó explorar cómo el translenguaje permite a hablantes subalternos —cuyas lenguas, dialectos o formas de hablar han sido históricamente marginados— desafiar las jerarquías lingüísticas y afirmar su agencia dentro de un contexto educativo donde sus voces suelen estar excluidas.

Translenguaje: un recurso para descolonizar y desexotizar el aula de español trayendo al

sujeto subalterno y sus experiencias

Ofelia García (2014) argumenta que el translenguaje es tanto una herramienta pedagógica como un acto político, ya que permite a los sujetos subalternos reinsertar sus lenguas en espacios donde han sido excluidas. En este sentido, el translenguaje es "transformativo" (García y Wei, 2014) y es, sobre todo, integral para el desempeño de una identidad bi o plurilingüe (Creese y Blackledge 2010), que es la que tiene nuestro alumnado. El permitirles usar su repertorio lingüístico completo es útil y "empoderador" (García y Wei, 2014). Siempre hay tiempo en clase, y habrá más en clases futuras del grado y el máster para enseñarles las diferencias entre dialectos del español, estilos y registros.

En cuanto al concepto de subalternidad, este proviene de las teorías poscoloniales como las de Spivak (1988), quien lo utiliza para referirse a aquellos grupos cuyas voces han sido sistemáticamente silenciadas y marginadas dentro de las estructuras de poder. En el contexto de la clase de español, la subalternidad lingüística se refiere al estudiantado cuyas lenguas, variedades o prácticas lingüísticas no son reconocidas como válidas o legítimas en el entorno académico. Este alumnado enfrenta una exclusión no solo lingüística, sino también cultural y epistemológica, ya que sus formas de conocimiento y expresión son subordinadas a las normas establecidas por la lengua estándar (ya sea inglés o español).

El translenguaje ofrece una vía de resistencia frente a esta subalternidad, abriendo un espacio en el aula en el que sus identidades multilingües y multiculturales son validadas. En lugar de tener que adaptarse a una norma impuesta, pueden desafiar la hegemonía del español estándar y reivindicar sus realizaciones lingüísticas como parte fundamental de su experiencia educativa. Esta práctica no solo tiene implicaciones lingüísticas, sino también políticas, ya que, al cuestionar las jerarquías lingüísticas, se desafían también las jerarquías sociales que las sostienen.

Como señalan Turner y Lin (2017: 2):

Existe un conflicto epistemológico entre la ruptura de las jerarquías lingüísticas y la continuación del objetivo educativo de aprender una lengua específica (muy frecuentemente, una lengua hablada en uno o más países económicamente dominantes). En el CLIL se podría argumentar que el objetivo es aprender diferentes áreas de contenido, pero el objetivo suele ser también una mayor competencia en la lengua meta. Este conflicto es inherente a la forma en que se reconoce la importancia del constructo social de las lenguas específicas, incluso cuando se promueve el repertorio lingüístico completo de los estudiantes (García, 2017, 10; véase también García y Lin, 2016; Cummins, 2017), y ha sido reconocido por García (2017).

Acerca de usar la tensión entre las lenguas nombradas ("named languages") opinan que la ruptura de las jerarquías lingüísticas es el objetivo más importante de la pedagogía del translingüismo.

Por ejemplo, un hablante de francés que está aprendiendo español recurriría a su francés y también al español que está aprendiendo para aumentar sus recursos lingüísticos. Si el objetivo es aumentar estos recursos en lugar de aprender una lengua nombrada, el enfoque puede cambiar del idioma en sí a lo que el hablante hace realmente con la lengua que se está enseñando; es decir, comunicarse con un mayor número de personas en una variedad de modos que pueden incluir más de una lengua nombrada, comunicarse utilizando una amplia gama de expresiones creativas que cruzan los límites de la lengua nombrada (¡el

café con leche puede convertirse en café olé, y dicho con un toque elegante!) y aprender diferentes áreas de contenido de manera más efectiva al acceder a diferentes formas de definir conceptos. Al invertir el objetivo educativo del idioma nombrado al repertorio lingüístico, buscamos evitar el conflicto epistemológico que actualmente está presente en la teoría del translenguaje de trabajar hacia las mismas jerarquías que el translenguaje espera alterar. Consideramos el aula de idiomas como un lugar donde puede tener lugar esta inversión (y problematizar las jerarquías), dado su enfoque principal en el lenguaje en oposición al contenido. (p. 2) [La traducción es nuestra].

Al permitir al alumnado usar su repertorio lingüístico completo –ya sea español, lenguas indígenas o híbridas como el Spanglish–, el translenguaje no solo mejora la comunicación, sino que también empodera a estudiantes a quienes se ha marginalizado de diferentes maneras, tanto por hablantes de inglés como de español.

En la mayor parte de la bibliografía al respecto, se defiende que la lengua no dominante (que suele ser el español en Estados Unidos) fluya en clases que son en inglés; pero también que el inglés o el spanglish o la variedad dialectal hispana concreta del estudiantado aparezca, al menos en algunas actividades en las que se da prioridad a lo emocional, a expresar sentimientos o a hablar de ciertos aspectos que requieren menos contención que un ensayo sobre un tema científico: identidad, raza, cultura, violencias experimentadas, etc.

Este acto es fundamental para combatir la exotización cultural en el aula de español, que se produce cuando se presentan ciertas formas culturales o lingüísticas de manera superficial, folclórica o curiosa, lo que las despoja de su complejidad y valor intrínseco (esto pasa muchas veces con el spanglish, con la mezcla de lenguas, etc.). En lugar de respetar ciertas lenguas o dialectos como sistemas completos y legítimos, la exotización los convierte en objetos de fascinación o burla. El translenguaje, en cambio, desafía esta lógica, ya que reivindica las lenguas y prácticas lingüísticas subalternas como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso que nos ocupa, la mayor parte del alumnado es hablante de español como lengua de herencia y sus prácticas lingüísticas no siempre son las que se enseñan en la clase –y siempre hay personas que vienen de otros países y culturas, como en el caso de la clase en la que se implementaron estas actividades en que una persona dijo venir de Filipinas.

Si bien se puede defender la enseñanza de un español formal o más neutro para favorecer la comunicación en ciertos contextos, no pueden desterrarse sus formas dialectales o incluso el uso del inglés como estrategia en ciertos momentos. Investigaciones recientes subrayan el valor de mantener el uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera, no solo como una herramienta de traducción, sino como una parte integral del aprendizaje cognitivo y afectivo del estudiantado. Al usar su lengua materna, quien aprende puede desarrollar estrategias para resolver problemas lingüísticos, reflexionar sobre el proceso de adquisición de una nueva lengua y construir puentes entre sus conocimientos previos y el nuevo material.

Por ejemplo, en un estudio de Cummins (2007), se argumenta que las lenguas maternas juegan un papel crucial en la formación de una identidad bilingüe y en el desarrollo de una “conciencia metalingüística”, que ayuda al alumnado a ser más consciente de cómo funcionan las lenguas en general, lo que redundaría en el aprendizaje de cualquier lengua. Sostiene que las lenguas maternas no solo son fundamentales para el desarrollo cognitivo y académico, sino también para la formación de una identidad bilingüe. Como indica Di Virgilio (2020: 7-8):

Al tomar como punto de partida una perspectiva interna, la del individuo que aprende, el translenguaje resiste tendencias hegemónicas que intentan mantener a las lenguas separadas y desafía la creencia de que algunas lenguas son superiores a otras. Desde esta perspectiva, se valoriza lo que el aprendiz trae consigo y se entiende que el nuevo recurso lingüístico que está aprendiendo se suma a la totalidad de su competencia comunicativa.

Es decir, el uso de variedades dialectales en la clase de español puede ser una estrategia rica y valiosa, ya que reconoce y aprovecha la diversidad lingüística de los estudiantes. Las variedades dialectales (usos como "ocupar" por "necesitar" o incluso el spanglish) no deben ser vistas como errores o desviaciones del español estándar, sino como manifestaciones legítimas de la lengua que pueden enriquecer el aprendizaje.

Por otro lado, el uso del inglés como estrategia en clases de español (que se da también cuando la lengua materna del alumnado es el español, puesto que se han educado en inglés entonces ciertas explicaciones se les hacen más sencillas en esa lengua) se basa en enfoques que promueven el multilingüismo y el uso de la lengua materna para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto enlazaría con la conocida teoría del "andamiaje lingüístico" (*linguistic scaffolding*), basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), según el cual la lengua materna (o la de enseñanza, en algunos de estos casos) pueden servir como un puente que permite al alumnado comprender mejor conceptos y estructuras lingüísticas complejas en la lengua meta, en este caso, el español. El andamiaje es especialmente efectivo en entornos bilingües, donde se aprovechan los recursos lingüísticos existentes para lograr una comprensión profunda de la nueva lengua (Swain y Lapkin, 2000). Las estrategias que pueden usarse para esto son variadas: comparar estructuras gramaticales, traducción consciente o reflexiva en la que el alumnado observa cómo las ideas se expresan de forma diferente, el trabajo con cognados, etc.

PROPUESTA PRÁCTICA

La propuesta se llevó a cabo en un curso de español avanzado (en línea) que es requisito para el grado de español, como se ha indicado. Para gran parte del estudiantado es su primer curso en la universidad, puesto que ya cuentan con el nivel requerido.

En cuanto a la justificación de los materiales y métodos, como se ha señalado, el grupo estaba compuesto mayoritariamente por alumnado que considera el español como su lengua materna o de herencia, ya que lo aprendieron en sus hogares de forma informal. En su mayoría llegaron a Estados Unidos en su niñez o nacieron en el país, lo que generó una dinámica lingüística particular, marcada por el contacto entre el español y el inglés. La propuesta metodológica se centró en el translenguaje como eje central de reflexión y creación, abordando su relación con las ideologías lingüísticas y su representación en la poesía *slam*. Se pretendía desafiar las ideologías lingüísticas dominantes que suelen estigmatizar la mezcla de lenguas, especialmente en contextos educativos, y más porque, en el caso de los hablantes de herencia, el translenguaje se convierte en una herramienta poderosa para expresar sus experiencias y resistir la subordinación lingüística.

Se realizaron varias actividades:

Se pretendía, por un lado, conocer las actitudes y saberes del alumnado en relación con las ideologías lingüísticas y el uso de distintas variantes, para lo cual se les presentó un cuestionario como actividad dentro de la clase.

Seguidamente, se les introdujo el tema de la *slam poetry* y el translenguaje a través de varias actividades: visualización de dos vídeos de poemas *slam* y preguntas relacionadas. Después, siguiendo unas instrucciones, creación de un poema *slam* (escrito y grabado en vídeo). Posteriormente, hubo una votación por el mejor poema escrito por parte de la clase (todos entraron en el concurso y se dio un premio) y, después, se les pidió que quienes quisieran compartieran la grabación, que solo había visto la persona docente y hubo otra votación para elegir el mejor entre esos por parte de toda la clase, con otro premio.

Tras estas actividades, completaron otro cuestionario acerca de la experiencia con preguntas diversas sobre la intención de la poesía *slam* y sus opiniones sobre lo que habían hecho.

Actividades en relación con la *slam poetry*

Cuestionario previo

Después de dos meses de clases desde que empezó el curso, se les administró un cuestionario en Qualtrics con preguntas que permitían explorar cómo integra el estudiantado el español y el inglés en sus vidas diarias, y cómo se sienten al respecto. Se quería conocer cómo usa sus recursos lingüísticos de manera flexible el alumnado y, también, tener una idea de qué opinan o saben sobre los dialectos y las ideologías lingüísticas. Se buscaba, además, fomentar la reflexión crítica sobre el translenguaje, promover el reconocimiento de la diversidad lingüística y desafiar las posibles ideologías monolingües presentes en el aula.

Dado el espacio de este artículo, no se profundizará aquí en el análisis de las respuestas, pero sí se comentará que, de las 27 personas participantes, la mayor parte indicó que su primera lengua es el español (24, frente a 3 que indicaron inglés). La mayoría usan (24 siempre en casa; 14 a menudo en la calle) y valoran su lengua y su cultura (20 sentían mucho orgullo; 4, orgullo) y quieren mejorar su español (20 indicaron que les gustaría).

Respecto a la mezcla de lenguas, indicaron que usan inglés y español en la misma conversación habitualmente (11 con frecuencia, 12 a veces y 4 rara vez) porque les es más fácil comunicarse y expresar sus ideas y emociones (20 opinaron así) y que lo hacen tanto en su familia, como con amigos y en la universidad y el trabajo (aquí podían escoger varias opciones: 20 con la familia, 18 con amigos y 21 en la universidad y el trabajo; solo 7 en redes sociales). Las opiniones se muestran divididas entre si es algo consciente (5) o inconsciente (7), frente a "depende de la situación" (13). La actitud que tienen ante esa mezcla es positiva, puesto que piensan que los conecta con su cultura e identidad (17 conectado, 13 "cómodo" y 6 "me confunde", a 8 les causa inseguridad o incomodidad, 2 personas prefieren hablar solo uno a la vez y 1 persona tiene una actitud neutra), a la vez que consideran que les ayuda a entender mejor el contenido y a las otras personas (13 siempre, 11 a veces y 3 otro). Consideran que el translenguaje es algo positivo y que les da una ventaja en la comunicación (12 sí, 8 a veces, 6 no lo creen y 1 persona no está segura).

Hubo otras preguntas que atendían después a qué son los dialectos y cómo se consideran y sobre las ideologías lingüísticas. La mayoría entendían que las ideologías son conjuntos de ideas o creencias sobre cómo debe ser usada una lengua (24) y que estas influyen en la percepción de los dialectos del español (17 sí, 10 no sé; por otro lado, tenían claro que los dialectos son variaciones regionales de una lengua –25 lo creían así, frente a solo 1 persona que dijo que los dialectos carecen de reglas gramaticales y 1 que indicó que son versiones incorrectas de una lengua; conviene tra-

bajar la explicación acerca de los dialectos ya desde las primeras clases de lengua, aunque después tengan una clase de dialectología donde se explicara en profundidad); también, 19 personas pensaban que hay una relación entre poder, identidad e ideología lingüística (frente a 3 que indicaron que no y 5 no sé). También consideraban que las ideologías influían en cómo se enseña una lengua en la escuela (25 que sí frente a solo 2 no sé).

A partir de tales resultados se quiso trabajar más en la mezcla de lenguas y su uso en clase, para reflexionar sobre la identidad y el uso del español y el inglés, todo esto haciendo uso de la multimodalidad y la transmodalidad.

Actividades iniciales

Se comenzó con unos videoclips de *slam poetry* para reflexionar sobre las habilidades y razones para hablar/escribir en español.

Instrucciones:

Mira los vídeos de poesía *slam* de Eddie V «I didn't write this poem for you» y el de Ariana Brown «Queridas chicas blancas en mi clase de español».

Después, realiza el ejercicio:

Ejercicio 1.

Vega y Brown hablan de sus habilidades y razones para hablar o escribir en español o no. Cada poema es muy personal y nos revela cómo el idioma español tiene una conexión íntima en sus vidas, aunque no siempre ha sido positiva.

Contesta:

- a) ¿De qué forma(s) son parecidas sus experiencias y en qué forma se parecen a la tuya?
- b) ¿De qué forma(s) son diferentes las de ellos dos y luego la tuya?
- c) De qué manera(s) podrían estar conectadas esas dos personas, y cómo podrían conectarse contigo?
- d) ¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con esas personas, si tuvieras la oportunidad?

En este caso, se trataba de preguntas correspondientes a la rutina de pensamiento «Same, different, connect, engage¹», que tiene que ver con el pensamiento global y la toma de perspectiva empática.

Algunos ejemplos de respuestas se presentan a continuación (se reproducen tal y como las escribieron; pueden verse otras respuestas en Fernández-Ulloa, 2024b):

- a) ¿De qué forma(s) son parecidas sus experiencias y en qué forma se parecen a la tuya? Los poemas de Eddie y Ariana son similares porque hablan de las relaciones emocionales e íntimas con el idioma español. Ambos consideran cómo su origen familiar y su identidad cultural afectan la forma en que hablan español. Puedo identificarme con esto porque yo también hablo español. Tengo raíces hispanohablantes. Noto que el español se asocia frecuentemente con la cultura y la familia. b) ¿De qué forma(s) son diferentes las de él y ella respecto de la tuya? Mientras que Ariana se concentra en la experiencia de ser una

1 Véase: https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Same%20Different%20Connect%20Engage_0.pdf

mujer negra en un ambiente hispanohablante y la dinámica de poder en esa relación, Eddie habla de su batalla con la aceptación y su conexión con el español desde una perspectiva más amplia. Mi experiencia no es así. El español fue mi primer y único idioma cuando era niña. Asistí a sesiones de ELD (Desarrollo del idioma inglés) durante la escuela. Nunca me sentí avergonzada de que el español fuera mi primer idioma. Mientras crecí y hasta ahora, el español es el único idioma que se habla en mi casa. Ser mexicoamericana y no sentirme aceptada fue una lucha para mí. Para mi familia mexicana yo era "demasiado estadounidense", sin embargo, para mis amigos estadounidenses yo era "demasiado mexicana". c) ¿De qué manera(s) podrían estar conectadas esas dos personas, y cómo podrían conectarse contigo? El hecho de que Eddie y Ariana expresen su identidad a través del español podría unirlos. Podrían identificarse conmigo de varias maneras. Una de ellas es la lucha por pertenecer. Nosotros podemos conectar en formas de lucha y tratando de encontrar un lugar en una sociedad donde la cultura y el idioma son tan importantes. d) ¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con esas personas, si tuvieras la oportunidad? Quiero saber el proceso de creación de los poemas. Además, cómo tuvieron el valor de contarle a la gente sus experiencias. También podría ofrecer una amistad, y escucharlos desahogarse y hablar sobre sus experiencias con más detalle.

La experiencia de Eddie y Ariana son parecidas porque ambos se criaron con familias que no estaban orgullosos de su idioma. No aprendieron bien el lenguaje de Español porque sus padres no les enseñaron. Crecieron sintiéndose menos que la sociedad y no entendiendo el valor en ser bilingüe. Esas experiencias son parecidas a mi experiencia porque yo también no valoraba el ser bilingüe. Aprendí el lenguaje en casa, no en la escuela. Cuando tomé Español en la preparatoria, también lo hice para obtener una A fácil. No encontré el valor de ser bilingüe hasta mis 27 años. 2. La experiencia de Eddie y Ariana fue diferente porque Eddie es bilingüe pero sentía vergüenza al saberlo. Ariana no aprendió español en su infancia y todavía no lo habla. 3. Ariana no habla español y Eddie tiene hijos que no hablan español. Ariana le podría dar perspectiva a Eddie desde una hija de hispanohablante que no le enseñaron español en su infancia, como el hijo de Eddie le dijo a su papá. La conexión a mi sería que al mirar esa perspectiva, me motiva a enseñarle a mis futuros hijos a hablar español desde pequeños. Aunque sé que será difícil en unos momentos, prefiero pasar por dificultad durante la infancia al pasar arrepentimiento cuando sean adultos. 4. Me gustaría escuchar más sobre sus historias. Más sobre su crianza y niñez, sobre sus familiares, y sobre sus opiniones de la cultura de hoy en día.

A continuación, en el ejercicio 2, debían crear un diagrama de Venn comparando experiencias:

Ejercicio 2. Crea un diagrama de Venn comparando visualmente esas habilidades y razones (como ya lo has escrito, puedes hacerlo más corto, con palabras o conceptos; puedes usar alguna en inglés también)². Vete a [Miro.com](https://miro.com) y créalo allí poniendo tu nombre (no hay un límite de palabras o ideas).

2 Esta actividad se tomó del libro de Foulis y Rodríguez Sabogal (2024). En concreto, del capítulo 7. Véase: <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/chapter/videos-podcasts-y-mas-7/>

Se les facilitaron dos vídeos en los que la docente explicaba cómo crear una cuenta en Miró y cómo realizar el diagrama.

El alumnado entregaba después, junto con las respuestas, el enlace a su diagrama, aunque la docente podía consultarlo también en la clase creada en Miró.

La puntuación de los ejercicios 1 y 2 era de 10 (5 por responder a las preguntas justificando las respuestas y teniendo en cuenta la puntuación, ortografía, etc., y 5 por crear el diagrama de Venn siguiendo las instrucciones).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo que crearon (pueden verse más en Fernández-Ulloa, 2024b):



Fig. 2.

“MY HEART BEATS IN DOS IDIOMAS”. EL...
 Teresa Fernández-Ulloa



Fig. 3.

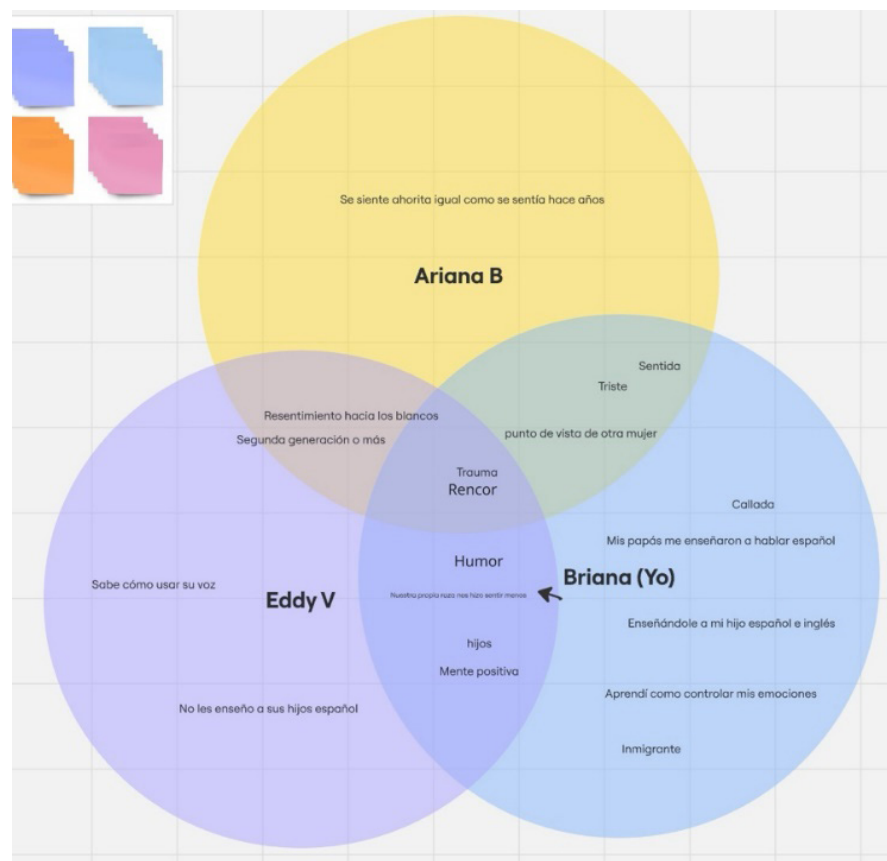


Fig. 4.

Actividad de creación de un poema slam

Instrucciones para crear un Slam Poem con palabras en español

1. Explora tu identidad y emociones:

El slam poetry es una forma de expresión que surge de tus experiencias personales y emociones profundas. Antes de comenzar, reflexiona sobre qué tema te gustaría explorar en tu poema. Puedes hablar de tu vida, tu familia, tu comunidad, o incluso de tus sueños y miedos. Algunas preguntas que pueden inspirarte (sobre la lengua) son:

- ¿Qué significa para ti hablar español o ser parte de una comunidad hispana?
- ¿Cómo influyen el español y el inglés en tu vida diaria?
- ¿Hay algún desafío o conflicto que enfrentas debido a hablar más de un idioma, si ese es tu caso?
- ¿Cuáles son las tradiciones o costumbres de tu familia que valoras?

Puedes tratar de algún otro tema que te importe.

2. Usa al menos 20 palabras en español:

Asegúrate de que tu poema incluya al menos 20 palabras en español. Puedes usar estas palabras para expresar conceptos únicos que no tienen una traducción exacta al inglés, o para enfatizar emociones que te resulten más poderosas en español (si es tu lengua de herencia). Piensa en palabras que te conecten con tus raíces, como "familia", "corazón", "cultura" o "libertad". Si no es tu lengua de herencia, simplemente usa palabras en español que te vengan a la mente o te gusten más o hayas aprendido en la lección 2, que trataba de la personalidad, por ejemplo.

3. Translenguaje: mezcla los idiomas de forma natural:

Si sueles mezclar el inglés y el español en tu vida diaria, ¡hazlo también en tu poema! El translenguaje es una herramienta poderosa en el *slam poetry* porque refleja la realidad de muchas personas que hablan más de un idioma. No te preocupes por usar solo un idioma o por traducir; deja que las dos lenguas fluyan juntos en tu poema. Un ejemplo de translenguaje podría ser:

"Mi abuela siempre me dice: '¡Nunca te olvides de dónde vienes!' Y yo le respondo: 'I won't, I promise'"

A continuación, se les presentaba las instrucciones para crear su propio poema (los ejemplos de poemas se realizaron con inteligencia artificial, Chatgpt):

4. Encuentra el ritmo de tus palabras:

El ritmo en el *slam poetry* es crucial. Lee en voz alta lo que escribes y escucha cómo suenan las palabras juntas. Puedes jugar con frases cortas y pausas dramáticas para darle más fuerza a ciertas partes de tu poema. Usa repeticiones para crear impacto y subrayar tus ideas principales. Por ejemplo:

“En mi casa, hablamos español. En la calle, hablo inglés. En mi mente, hablo los dos”.

5. Usa imágenes y metáforas poderosas:

Las imágenes y metáforas son una manera efectiva de hacer que tus palabras cobren vida. Usa el español para evocar imágenes culturales ricas, como la comida, la música, o lugares especiales para ti. Las metáforas también pueden ayudarte a explicar lo que significa para ti vivir entre dos lenguas y dos culturas. Un ejemplo de metáfora:

*“El español es el sol que me calienta,

el inglés es el viento que me empuja,

y yo soy el río que fluye entre los dos”.

6. Sé consciente de tu audiencia:

Cuando escribas y luego grabes tu *slam poem*, piensa en quién te va a escuchar. ¿Es una audiencia bilingüe o alguien que solo entiende uno de los dos idiomas? Esto puede influir en la manera en que usas el español y el inglés. Si tu público no entiende español, asegúrate de que el tono y las emociones transmitan tu mensaje, incluso si las palabras en sí no son completamente comprendidas. Este poema podrá ser presentado más tarde a la clase para un extra crédito, si quieres (habrá otros extra créditos si este no te interesa).

7. Juega con la emoción:

El *slam poetry* se trata de transmitir emociones intensas. Ya sea rabia, orgullo, tristeza o alegría, asegúrate de que tu poema refleje lo que sientes. Usa las palabras en español para enfatizar los momentos emocionales más fuertes, donde tal vez el inglés no logre capturar lo que quieres decir (si te sale así; quizá lo fuerte te sale en inglés). Por ejemplo, si estás hablando sobre un tema doloroso, tal vez decirlo en español te conecte más profundamente con tus raíces y tus sentimientos.

8. Cuida la presentación oral:

Cuando hayas terminado de escribir tu poema, es importante que lo practiques en voz alta. Tu voz, tono y volumen son herramientas clave en la interpretación de un *slam poem*. Algunas pautas para la presentación:

- Tono: Varía el tono de tu voz para crear diferentes emociones.
- Velocidad: Juega con la velocidad, y usa pausas dramáticas para darle más peso a ciertas palabras.
- Lenguaje corporal: Usa tus manos y expresiones faciales para enfatizar partes clave de tu poema.
- Contacto visual: Haz contacto visual con tu audiencia para mantener su atención y crear una conexión emocional.

9. Conecta el poema con tu cultura y comunidad:

El *slam poetry* es también una oportunidad para representar a tu cultura y tu comunidad. Piensa en las tradiciones, los valores, y las historias que forman parte de tu vida como alguien que habla español. ¿Qué quieres que la gente sepa sobre ti o sobre tu cultura? Tu poema es una plataforma para compartir tu verdad y la historia de tu gente.

10. Tiempo y estructura:

Asegúrate de que tu poema dure entre 1 y 3 minutos cuando lo presentes. No te preocupes por contar líneas, pero sé consciente de cuánto tiempo necesitas para expresar tus ideas claramente. Mantén el poema fluido y asegúrate de que tenga un inicio, desarrollo y final claros.

Ejemplo de estructura del poema:

1. Introducción: Empieza con una imagen o pregunta poderosa. Puede ser algo que capte inmediatamente la atención del público.

"¿Cómo se traduce el amor de una madre?

¿Se traduce en palabras o en abrazos que no necesitan explicación?"

2. Desarrollo: Expande tus ideas principales, mezcla palabras en español e inglés, usa metáforas, y transmite las emociones que quieres expresar.

"En mi casa, la lengua cambia con el viento.

Hoy es inglés, mañana es español,

pero en mi corazón, siempre son los dos".

3. Conclusión: Termina con una frase o reflexión fuerte que deje una impresión duradera.

"No soy ni de aquí, ni de allá.

Soy de donde mis palabras me llevan,

entre dos lenguas, dos mundos, pero siempre mío".

Otro ejemplo:

Soy del sol que calienta mis recuerdos,

de las palabras que cantan en la cocina,

"¿Qué tal te fue hoy?" pregunta mamá,

y yo respondo en inglés, aunque en el corazón hay más.

Risas en español y sueños en dos lenguas,

¿quién soy? Me pregunto entre dos mundos.

Pero aquí, en este poema, soy libre,

hablo con palabras de mi tierra, mi hogar.

Recuerda: ¡Lo más importante es ser tú mismo/a/e y disfrutar el proceso de creación! ¡No tengas miedo de mezclar los idiomas y mostrar la riqueza de tu experiencia lingüística y cultural!

PUNTOS: 10. (5 por usar 20 palabras en español y 5 por seguir las instrucciones de estructura, usar metáforas, emoción, conexión con la cultura y la comunidad, tenerlo bastante aprendido...). Recuerda repasarlo varias veces para que no tengas que leerlo mucho (que esté memorizado o casi).

PREMIO: En otro enlace tendrás que subir tu poema escrito (en el que te has basado, aunque igual al grabarlo te haya salido distinto). Después los pasaré a la clase sin nombre y votaremos por el que más nos guste. La persona que lo haya hecho recibirá una tarjeta con \$20 para el Starbucks.

Figs. 5, 6, 7 y 8. Instrucciones para crear un poema *slam*.

Se realizó una votación, dividiendo los poemas en tres grupos según temática, para hacer más fácil la comparación y la votación. Votaron por el mejor de cada grupo y luego por el mejor de entre esos (no todos los poemas hicieron uso del translenguaje):

Los cuatro poemas finalistas (hubo empate entre dos en una sección) fueron (otros poemas pueden verse en el artículo de Fernández-Ulloa, 2024b):

- a) "My heart beats en dos idiomas"
Cabén dos patrias en un mismo corazón. Dijo mi abuelo desde el fondo de su corazón. Mientras su voz se aquebrantaba al abandonar sus raíces, pero su replendor se le notaba al ser parte de dos grandes países. En uno el sol sale y el gallo canta en el otro el sol aún no ha salido y la alarma suena. México con sus verdes cerros y el canto de los pajarillos me alegran el corazón Estados Unidos con sus largos y verdes campos me alegran la vida y el bolsón. Although my heart beats en dos idiomas I love Español. Como dice mi grandpa' ni de aquí ni de allá.
- b) How do you translate the sacrifices your parents have made? Do you translate them into words or in actions that they prayed? In my Mexican household, the world doesn't stop No matter what you're going through or not My Mexican parents walking through the desert for 5 straight days So their kids can live the American Dream that everybody praise "El sueño Americano" The American Dream "El sueño Americano" the dream that makes you scream The American Dream anyone can succeed With hardwork and determination that's all you'll need The American Dream anyone can survive Get it together it's not an easy ride My parents left their family and friends behind Twenty three years later they all still cry Nunca olvidaré de dónde vinieron y cuánto sufrieron Aguascalientes, México es donde una vez salieron Caminando por el desierto and barely making it out alive Is the story my parents tells us everyday to help us thrive Mexican and American, two worlds collide Tres hijas screamed con mucho pride "Soy Mexicana" I shouted aloud As my parents looked back at me, all proud Tener más de lo que alguna vez tuvieron es todo lo que mis padres querían Un día soñaron verme usar mi toga y birrete con mucha alegría My parents shouted "Esa es mi hija" as I received my degree They crossed the border so I can cross the stage and make history Soy Mexicana Americana, y lo diré con orgullo Mis raíces son hermosas y florecen como un bullo "El sueño Americano" is the dream my parents plead "El sueño Americano" is the dream I will succeed.
- c) I Do Know. "Don't talk to her, she doesn't know English" Una frase que se quedó grabada en mi cabeza desde que tengo memoria. Tenía tan solo 5 años cuando entendí la cruda realidad para los hispanos buscando el sueño americano. Mi padre fue deportado. Mi madre se convirtió parcialmente en una madre soltera de dos. Tantas dudas a tan pequeña edad. ¿Dónde está mi papi? ¿Mami porque nos mudamos con mis abuelitos? Pero llegaba a clase todos los días y parecía que lo único importante era saber inglés. "You need talk in english Karla" me decía mi maestra señalándome con el dedo. Irónico, porque ella perfectamente sabía que yo no entendía ni una sola palabra de lo que me estaba diciendo. Mas dudas flotaban en los cielos de mi cabeza. "Karlita tienes que aprender inglés para que seas alguien grande en la vida" me decía mi mamá cada vez que me ponía a llorar por no saber el significado de una palabra. ¿Por qué darle tan importancia a un idioma? ¿Por qué el saber inglés es sinónimo de éxito?

Me preguntaba yo en los abismos de mis augurios. Ver como esas niñas en clase me excluían por no saber inglés, como se reían, como me miraban. Fue que entendí cuanto prejuicio puede haber en una persona. Que el español haría que la gente me volteara a ver. Que el español haría que la gente me juzgara sin antes conocerme. Pero también que el español me haría ser peculiar. Atrapada entre dos mundos, el inglés y el español se mostraban en guerra dentro de mí. Sin haber un vencedor, los dos se entrelazaban para formar mi persona. A veces solo se español. A veces solo se inglés. A veces... "I do know".

- d) A ella ¿Cómo se expresa el amor? ¿Entre lágrimas y dolor o entre alegría y fervor? Ella era vida, Como una flor colorida, Pero también era amor, Con un aura acogedor, Pero, así como reía, También sufría, Y así como él la amaba, También la lastimaba, Él siempre la culpaba, Mientras la maltrataba, Le dijo que cambiaría, Pero más era su cobardía, Por lo que no podía, Ella por ayuda no acudía, Pero hizo sacar su astucia, Lo que la hizo ser más valiente, Y ya no ser la misma inocente, Si no ser más inteligente, Aprendió a ser más libre, Y más indestructible.

El ganador de una tarjeta de veinte dólares para una cafetería fue el a).

Solo hubo cuatro personas que se mostraron voluntarias para compartir su vídeo: el a) ya mostrado ("My heart beats en dos idiomas"), b) "Quién iba a creer", c) "Ni de aquí ni de allá" y d) "Tres mujeres y un mundo"³:

- e) ¿Quién iba a creer? Quien iba a creer que esta pequeñita de cinco años dijo que iba cazarse con un norteamericano Quien iba a creer que esta pequeñita de siete años dijo que ella iba a caminar la muralla china Quien iba a creer que esta pequeñita de ocho años le encanto tanto la película HELP de los Beatles que dijo que ella iba a ir a Liverpool. Quien iba a creer que a los nueve años ella vio la película The Sound of Music, y dijo que ella iba a ir a donde se filmó, a Salzburg, Austria. Quien iba a creer que al aprender inglés ella iba a realizar sueños y emprender aventuras que otros anhelan por hacer toda su vida. Que el aprender inglés le abrió muchas puertas. Se ha podido comunicar con infinitas personas en varios países, su país natal y su país adoptado. Que hoy en día lo llama su país, su casa. Los Estado Unidos. Pero México siempre vivirá en su sangre. Las costumbres, las comidas, y la música folclórica del mariachi. Una pequeña inmigrante llegada de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, empezó la escuela con clases de ESL, que por cierto no entendía lo que significaba hasta que salió de ellas. Muchas palabras se hacen cortas y esta es una de ellas. Gracias a Uncle Tom's Cabin escrita por Harriet Beecher Stowe, se dio cuenta de lo poco que sabia de ingles para comunicarse con otras personas. Fue aquí donde decidió tomar clases de ingles en la universidad para poder mejorar el inglés. Tomo clases de literatura donde Jane Austen pone a la mujer como la heroína de sus libros. Y se dio mas cuenta que el inglés es algo complicado. Esto no la paro de seguir aprendiendo. Como decían sus abuelitos,

3 Los vídeos pueden verse en: "My heart beats in dos idiomas", <https://bit.ly/4flMbXe>; "Quién iba a creer", <https://bit.ly/3AKOCmX>; "Ni de aquí ni de allá", <https://bit.ly/4eqrZSw>; "Tres mujeres y un mundo", <https://bit.ly/4hUjsdQ>

"Hija, tu nunca dejes de aprender." ¡Claro que continuare aprendiendo abuelitos!" De eso no se preocupen. De pequeña veía programas infantiles, uno de ellos fue Burbujas. "En los libros hallaras el tesoro del saber, para ti toda será si aprendes a leer." Como se le grabo esto. Siempre lo lleva en mente. Los libros son una fuente de historias y aventuras. Gracias al saber el idioma español y el idioma inglés, ella puede tomar un volumen y aprender de muchas cosas. Ella ha podido ayudar a personas en la calle, en el supermercado o en las oficinas médicas. Ella ha dado apoyo, al interpretar a padres que no hablan el inglés y a la identidad que ofrece ayuda sus niños con necesidades especiales. Esto la pone muy contenta saber que unas pocas palabras pueden cambiar el futuro de familias. Aunque el divorcio después de estar casada por 31 años la dejo sin un centavo, al ser bilingüe no la deja atrás. Es más, le ha dado un hambre por aprender más. Seguirá con sus estudios hasta recibir su bachillerato y salir de esa zona de a penas a penas. Ella esta super orgullosa de ser una mujer hispana, latina, chicana o cualquier otro nombre se le dé para describir su cultura y ancestro. Ella no dejara de ser lo que es, una mujer libre y llena de curiosidad para emprender un futuro mucho mas grande de lo que ya ha hecho. Quien iba a creer que a sus 55 años ella iba a empezar de nuevo para enfrentar la vida Quien iba a creer, ¡Yo, yo lo creo porque lo estoy viviendo!

- f) Ni de aquí ni de allá nací en México pero raised en el otro lado muy "americana" para México muy "paisa" para los Estados Unidos mis padres me dice gringa mis amigos me dicen paisa la batalla de pertenecer me perturbe sueño con estar en mi México lindo pero mi vida está aquí con el tiempo pierdo mis tradiciones mexicanas but I refuse to let go of my cultura.
- g) "Tres mujeres y un mundo"
- Soy de cultura mexicana y americana. El español es como mi entorno, el inglés es como mi ser, pero los dos lenguajes me dan poder. Mi casa refleja paz, donde hay tres mujeres detrás. Las esquinas reflejan muchos recuerdos, en donde se encuentran marcas de mis dedos. Ahí encontrarás mi niñez, donde desempeñé la madurez. Las mujeres que me acompañan son mi guía, con ellas he vivido todas mis fantasías. Cada sueño cumplido es un logro, porque todo lo hemos pasado juntas. Ellas son mi santuario, me llenan de amor. Su fortaleza es mi inspiración, y mi vida junto a ellas siempre tendrá dirección.

Hubo un empate entre a) "My heart beats en dos idiomas" y g) "3 mujeres y un mundo⁴" y ambos recibieron el premio (una tarjeta de veinte dólares para una tienda).

Reflexión final

Se les hicieron, por último, varias preguntas sobre la poesía *slam*. Se incluyen aquí solo algunas de ellas con opción múltiple.

La mayoría (de 24 respuestas en el momento de realizar el recuento, de un total de 27 estudiantes) afirmaron que su objetivo principal es transmitir emociones de manera impactante y directa

4 Los vídeos pueden verse en: "My heart beats in dos idiomas", <https://bit.ly/4fIMbXc>; "Quién iba a creer", <https://bit.ly/3AKOCmX>; "Ni de aquí ni de allá", <https://bit.ly/4eqrZSw>; "3 mujeres y un mundo", <https://bit.ly/4hUjsdQ>

(21 frente a 2 que dijeron que era mostrar habilidades de rima y métrica). En cuanto al tema que eligieron, 16 personas se decantaron por identidad y cultura, frente a amor y relaciones (2), problemas existenciales (1), injusticias sociales (1) y otro (3, de las dos que especificaron una indicó que era sobre sentirse sola y otra sobre la belleza del bilingüismo). En relación con el proceso de escritura, la mayoría indicó que lo encontraron confuso al principio, pero luego encontraron su camino (12 personas, frente a 6 que lo consideraron fluido y natural y 2 difícil pero satisfactorio, 2 un desafío que aún les cuesta superar y 1 otro, que en realidad fue semejante a otra de las respuestas, pues dijo que pensó que le costaría, pero luego fue fluido). Sobre lo que más les costó de escribir la poesía *slam*, 19 indicaron que fue mantener un buen ritmo en las palabras; 16 dijeron que fue la expresión de las emociones; 11, crear impacto en la audiencia; 8, mezclar temas de manera coherente; 4, adaptar la interpretación física al mensaje, y 3, usar el español o la mezcla de lenguas. En cuanto a esta mezcla de lenguas, 9 indicaron que les permitió expresar emociones más auténticas y 6 que así pudieron reflejar su identidad cultural. A 5 no les ayudó mucho, para 2 fue una manera de jugar con palabras y significados y 1 dijo "otro" (aunque luego dijo "expresar emociones").

Sobre la poesía *slam* en general, opinaron que la mezcla de lenguas en ella sirve para expresar la identidad cultural de quien la hace (18, frente a 3 que indicaron que era para crear un contraste estilístico y 2 para llegar a más audiencia). En cuanto a qué aprendieron sobre su propia persona al escribir la poesía, las opiniones estaban divididas: 16 aprendieron más sobre su identidad cultural o personal, 13 descubrieron maneras de expresar sus emociones, 11 se dieron cuenta de la importancia de su voz en temas sociales y 10 desarrollaron confianza para hablar en público o decir cosas a los demás. En cuanto a cómo planean usar lo aprendido en el futuro, 14 indicaron que intentarán conectar más con su identidad a través del arte (frente a 12 que lo aplicarán a otras formas de arte o escritura, 11 que usarán lo aprendido para hablar más sobre temas sociales, 10 que lo usarán con su alumnado cuando se dediquen a la enseñanza y 6 que seguirán escribiendo poesía *slam* para expresar sus ideas).

Dentro de las respuestas que no eran de opción múltiple, el alumnado dio su opinión sobre las actividades (se reproduce tal cual): "Creo que fue una actividad muy divertida, pero también requería mucha creatividad"; "Me gusto mucho incorporar mi cultura en esta actividad y también conocer más a las personas de esta clase"; "La actividad de slam poetry sera algo muy valioso con mi futuro alumnado. Podran ver ejemplos que slam poetry que se relacionen a temas familiares para ellos y podran tomar ventaja de la oportunidad de escribir algo personal"; "Fue una actividad muy interesante porque me obligo a enfoncarme en mis sentimientos repecto a imigrar, aprender ingles mientras se olvida el espanol. En mi experiencia como imigrante para sobrevivir es mejor dejar las emociones en un segundo plano, pero el slam poetry les da todo el centro de atencion y eso produce una sensacion rara"; "Me si cuenta que me gusto escribir un poema de spam poetry. Me di cuenta que me gusto y creo que no soy tan mala escribiendo descubrí algo que me gusta que no lo sabia"; "Me gusto mucho la oportunidad de jugar con una tarea que me dejo mezclar espanol e ingles"; "Fue impactante poder leer los Slam Poetries de mis compañeros y poder sentir lo que para ellos es valioso y de importancia. Poder transmitir y sentir sentimiento a través de lo escrito, es algo fuerte y asombroso. Como se diría en inglés, an eye opener!"; "Slam poetry me ha hecho darme cuenta de todos los sacrificios que hicieron mis padres. También me ha acercado mas a ellos. Les hice preguntas y mantuvimos una conversación genuina. Soy muy cercano a mis padres, pero mientras intentaba entender el poema, me di cuenta de que en realidad estaba teniendo una conversación muy significativa con mis padres".

CONCLUSIONES

Adoptar un enfoque de translenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras implica transformar profundamente las prácticas pedagógicas y las expectativas ideológicas en torno al aprendizaje de lenguas. En lugar de penalizar el uso de lenguas maternas o secundarias en el aula (en nuestro caso, la mezcla inglés-español, el registro informal, etc.), un enfoque de translenguaje alienta a usar todos sus recursos lingüísticos para aprender de manera más efectiva. Esto no solo beneficia el desarrollo lingüístico, sino también el bienestar emocional del alumnado. En un entorno que valora todas las lenguas y formas de hablar, sienten que sus identidades completas son reconocidas y respetadas. Esto es particularmente importante en contextos donde las lenguas maternas del alumnado han sido históricamente marginalizadas o reprimidas (el español, en muchos casos; por ello, no tiene sentido que estén una clase de español, lengua materna para gran parte del alumnado, y sigamos marginando ciertos usos, cuando ya durante su vida se les ha criticado su "broken Spanish" o su "broken English").

Con los cuestionarios y actividades propuestas se intentó promover la práctica y la reflexión sobre el translenguaje como una práctica que desafía las ideologías lingüísticas que promueven el monolingüismo y la pureza lingüística. A través de las preguntas, se pudo ver que sus actitudes hacia el aprendizaje y uso del español eran buenas, pero al ir más allá explorando la mezcla de lenguas e identidades en las tareas de creación aparecieron algunas actitudes y sentimientos más negativos que rodeaban y oprimían a veces al alumnado y a su práctica del español o de "su" español (al igual que de "su" inglés). Al permitir que el alumnado utilizara todo su repertorio lingüístico, se subvertían las jerarquías que privilegian la lengua estándar o la lengua modelo, pura y correcta, y marginan otras variedades y lenguas ("Fue una actividad muy interesante porque me obligo a enfocar en mis sentimientos respecto a migrar, aprender inglés mientras se olvida el español"). Este enfoque no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también empodera al estudiantado al validar sus identidades multilingües y sus experiencias culturales ("Fue importante poder leer los Slam Poetries de mis compañeros y poder sentir lo que para ellos es valioso y de importancia. Poder transmitir y sentir sentimiento a través de lo escrito, es algo fuerte y asombroso").

En las actividades se usó la multimodalidad y transmodalidad para profundizar más en los temas. Como se ha explicado, ambos son conceptos relacionados en el estudio de la comunicación y el aprendizaje, pero presentan diferencias clave. En los diagramas de Venn en Miró se observó la multimodalidad, al integrar elementos visuales y textuales para mejorar la comprensión del contenido, y en este caso la comparación de experiencias, haciendo que el aprendizaje fuera más accesible y dinámico para el alumnado. Las palabras u oraciones aportaban información precisa o explicativa, mientras que el diagrama visual facilitaba una comprensión estructurada y comparativa entre conceptos. La transmodalidad supone que el alumnado "traduce" significados de un modo a otro (por ejemplo, transformar un texto en una representación gráfica). En la clase, al crear un poema escrito y luego grabarlo en video, se tradujo la expresión poética del texto a lo audiovisual. En esta transición, el poema ganó en profundidad: la entonación, los gestos y las pausas en el vídeo aportaron capas de interpretación adicionales que no estaban presentes en el texto escrito, lo que permitió una exploración de significados más rica y una reflexión de cómo los modos afectan al significado y la interpretación. Estos enfoques desafían la dependencia exclusiva del texto escrito y oral, promoviendo una alfabetización más inclusiva y dinámica que refleja la realidad comunicativa del siglo XXI.

En las preguntas de opción múltiple que se les plantearon al final para que recapacitaran sobre la *slam poetry* realizaron una reflexión crítica sobre la experiencia creativa y de escucha. En concreto, algunas de esas preguntas les ayudaron a reflexionar sobre cómo y por qué se usan varias lenguas en la *slam poetry*, conectando con temas de identidad y expresión, y otras llevaron a reflexionar sobre la relación entre el idioma, la identidad personal y cómo esa conexión se manifiesta en el arte del poema *slam*.

REFERENCIAS

- Bezemer, J., y Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nueva York: Routledge.
- CSUB. *CSUB ranked among top Hispanic-Serving Institutions*. <https://news.csub.edu/csub-ranked-among-top-hispanicserving-institutions#:~:text=CSUB%20is%20federally%20designated%20as,identify%20as%20Hispanic%20or%20Latinx>
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2): 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21428>
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)* (pp. 103-116). Suiza: Springer.
- Di Virgilio, Andrea (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüística*, 13, 6-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Eddie V. I didn't write this poem for you. <https://www.youtube.com/watch?v=jV6QB9koA2s&t=123s>
- Fernández-Ulloa, T. (2021). Música, palabra e imagen como medios de sanación, agencia y denuncia en el hiphop de Rebeca Lane. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (Eds.), *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos* (pp. 289-316). Berlín: Peter Lang.
- Fernández-Ulloa, T. (2023). La imagen al servicio de la educación en lo subalterno: Las rutinas de pensamiento del artful thinking ejemplificadas con fotos de Rebeca Lane. En T. Fernández-Ulloa, F. J. de Santiago-Guervós y M. Soler Gallo (Eds.), *Cine, literatura y otras artes al servicio de las ideologías* (pp. 133-148). Berlín: Peter Lang.
- Fernández-Ulloa, T. (2024a). La ciudadanía global y la violencia contra las mujeres: propuesta de actividades sobre el arte de acción con rutinas de pensamiento visible. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (Eds.), *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura española e hispanoamericana: materiales y reflexiones* (pp. 173-192). Berlín, Peter Lang.
- Fernández-Ulloa, T. (2024b). "I refuse to let go of my cultura". El sujeto subalterno en la clase de español como lengua de herencia: desafiando las ideologías lingüísticas a través del translenguaje

- de la *slam poetry*. En T. Fernández-Ulloa y C. E. Ahuactzin Martínez (Eds.), *Sujetos y discursos: ideologías, acción social y propuestas críticas en la cultura y la educación contemporáneas* (pp. 321-341). Bakersfield, CA: CSUB/Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico, BUAP.
- Foulis, E., y Rodríguez Sabogal, A. (2024). *Español en los Estados Unidos. Una aproximación histórica y comparativa del español estadounidense*. Ohio State Pressbooks. <https://ohiostate.pressbooks.pub/spanishintheus/>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Irvine, J., y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Nueva York: Routledge.
- Makoni, S., y Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Martínez, R. A. (2018). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for social justice. En N. Flores, A. M. Tseng, y N. Subtirelu (Eds.), *Bilingualism for all? Raciolinguistic perspectives on dual language education in the United States* (pp. 167-186). Multilingual Matters.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 24-28). Londres: Macmillan. <https://jan.ucc.nau.edu/~sj6/Spivak%20CanTheSubalternSpeak.pdf>
- Swain, M., y Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274. <https://doi.org/10.1177/136216880000400304>
- Turner, M., y Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 423-433. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243>
- United States Census Bureau. *Bakersfield City, California*. https://data.census.gov/profile/Bakersfield_city,_California?g=160XX00US0603526#race-and-ethnicity
- Valle, C. (2023). Enseñar materias en un marco de translenguaje y equidad lingüística. Presentación, Embajada de España en Estados Unidos. Consejería de Educación. 30 de septiembre. <https://docs.google.com/presentation/d/1AU01E3N7tqX5ijJaTjbxyYP9ZCbIE2aWaC6IFN-UTIo/edit#slide=id.p>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, Li. (2018/09-05). Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? *OUP Blog*. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>