



Cultura y Educación: Culture and Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela

David Lasagabaster^a & Ofelia García^b

^a Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

^b The Graduate Center, the Central University of New York

Published online: 21 Nov 2014.

To cite this article: David Lasagabaster & Ofelia García (2014): Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela, *Cultura y Educación: Culture and Education*, DOI: [10.1080/11356405.2014.973671](https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms &

Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela

David Lasagabaster^a and Ofelia García^b

^aUniversidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; ^bThe Graduate Center, the Central University of New York

(Received 3 January 2014; accepted 20 May 2014)

Abstract: As a response to the trend of using school languages separately, this article puts forward a pedagogical strategy labelled *translanguaging* which fosters the dynamic and integrative use of bilingual students' languages in order to create a space in which the incorporation of both languages is seen as natural and teachers accept it as a legitimate pedagogical practice. Thus, translanguaging becomes the process through which bilingual students create meaning while shaping their experiences and increasing their knowledge by using their linguistic and semiotic repertoire without arbitrary separation. After posing the theoretical framework underpinning translanguaging, an experience conducted in a secondary school institute is described, concluding with a specific example of translanguaging in a class activity.

Keywords: translanguaging; bilingualism; dynamic bilingualism; bilingual practices

Resumen: En respuesta a la utilización separada de las lenguas de la escuela, en este artículo se presenta una estrategia pedagógica denominada *translanguaging* que aboga por el uso dinámico e integrado de las lenguas del estudiante bilingüe, de manera que se cree un espacio en el que la incorporación de las dos lenguas de los estudiantes sea visto como algo natural y el profesorado lo acepte como una práctica pedagógica legítima. Así, translanguaging sería el proceso por el cual el estudiante bilingüe crea significado mientras da forma a sus experiencias y aumenta su conocimiento por medio de su repertorio lingüístico y semiótico sin separaciones arbitrarias. Tras presentar el marco teórico que sustenta la propuesta de translanguaging, se describe una experiencia concreta puesta en marcha en un instituto de educación secundaria, para terminar con un ejemplo concreto de translanguaging en una actividad de clase.

Palabras clave: translanguaging; bilingüismo; bilingüismo dinámico; prácticas bilingües

English version: pp. 1–8 / *Versión en español:* pp. 9–16

References / *Referencias:* p. 16

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Liza D'Arcy

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* David Lasagabaster, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Departamento de Estudios Ingleses, Paseo de la Universidad 5, 01006 Vitoria-Gasteiz, España. E-mail: david.lasagabaster@ehu.es

The implementation of bilingual programmes in various parts of the globe exposes experiences that are based on a number of widely accepted assumptions. One of these assumptions is the separation of languages in contact, either by subject, teacher or periods. This trend to favour the isolation of languages is a characteristic shared by many different educational contexts (Cummins, 2008). The decision to completely separate languages is based on two popular beliefs, namely that the L1 can negatively interfere with the L2 acquisition process and that the more exposure the learner has to their L2, the more likely it is that they will achieve a high proficiency in that language.

However, in recent years several studies by researchers from a variety of contexts have been published, challenging this perspective of languages as strict compartments (García & Wei, 2014; Lewis, Jones, & Baker, 2012) and offering instead theoretical justifications and practices in favour of the simultaneous use of both languages in the same activity or class.

In this article we present the theoretical basis for the proposal of a dynamic model of bilingualism, one which supports the coexistence of languages in the classroom without their arbitrary separation; we then further this theoretical framework (macro context) with a specific experience implemented in a secondary school institution (meso context), and conclude with a specific example of translanguaging in a class activity (micro context).

The context presented here is a Latino community in New York City. It is an educational context where two languages coexist within a large international presence and a high number of Spanish and English speakers, in this case Spanish is a minority language in the American educational system.

Theoretical Framework: translanguaging as a pedagogical practice

Cen Williams coined the term *translanguaging* in the 1980s to refer to the planned and systematic use of two languages in the same lesson. As an example, one is used during the introduction phase and the other during the production phase. In a more recent and updated definition, García (2009) defines translanguaging as multiple discursive practices that bilingual speakers use to understand the bilingual world in which they live. It is thus the process used by bilingual students to create a space where they make use of all their linguistic and semiotic repertoire and which is accepted by teachers as a legitimate pedagogical practice. Although it was originally an educational theory (Lewis et al., 2012), this article argues for its use as a pedagogical strategy or process (García, 2009) to help implement a dynamic model of bilingualism.

The rapid spread of the term translanguaging is not only due to the evolution of its academic perspective, but also to changing social perceptions of what bilingualism means. The terms code-switching and translanguaging are normally used interchangeably, but this article strongly advocates the need to distinguish between them. While code-switching states that the bilingual speaker uses two languages as two separate monolingual codes, translanguaging believes that bilingual speakers have a unique linguistic repertoire which they strategically

use to choose elements that enable effective communication. Translanguaging, therefore, is the process by which bilingual students make use of the many resources their bilingual status offers.

Despite educational guidelines establishing otherwise, it has been observed that in the classroom the use of both languages is a common practice not only among students but also among teachers, even in contexts where keeping languages separate is encouraged.

In this context translanguaging seeks to promote pedagogical practices that consider bilingualism a resource rather than a problem. In order to achieve this the education system must discard the traditional view of bilingualism where the two languages in contact become clearly defined, independent and separate entities; it must embrace a more open and flexible view that fosters the synergies of the languages in contact, rather than penalize their simultaneous use.

Thus translanguaging goes beyond the traditional concept of bilingualism as it seeks to include the minority language and its community, ensuring they are not kept separate and that the different languages of instruction are not seen as competing.

The process by which a student develops their bilingualism is dynamic due to the different proficiency levels the learner has of their two languages; thus translanguaging is applicable at any stage of bilingualism — it does not only serve for students who attain balanced bilingualism. Translanguaging can occur from a majority language — English — moving to a minority language — Welsh — as is the case in the Welsh context (Lewis et al., 2012), or from the minority language — Spanish — to the majority language — English — as occurs at schools in New York, where the objective is that the language spoken at home serves as scaffolding to develop proficiency in English.

The implementation of a dynamic bilingual model: Gregorio Luperón High School

In this section, we shall present a specific example of the implementation of this bilingual model. Gregorio Luperón High School is located in the neighbourhood of Washington Heights in New York City. This city is characterized by its high migration flows. During previous decades, most immigrants in the area came from Europe, however today immigration is predominantly from Latin America. Students from the Dominican Republic represent the largest group of immigrants in New York City schools; in this city Spanish is the dominant language for 67.4% of all emerging bilinguals.

One of the major handicaps for newly arrived secondary students is that they do not have enough time to learn the academic language they need. Gregorio Luperón High School differs from others that have similar characteristics for three main reasons (Bartlett & García, 2011, p. 10): (1) Students are not only offered teaching content in Spanish but are also offered Spanish literacy classes; (2) it is a restricted school as it only accepts students from Latino backgrounds, the vast majority are Dominicans; (3) The school has converted from a two-year transitional programme to a four-year diploma-granting high school. Maintaining a

homogeneous group of schoolchildren for a longer period of time has produced excellent results, mainly thanks to the well-developed language policy.

One of the most notable characteristics about this high school is that it has had strong support from a very active community. The close collaboration between teachers and the community not only promotes academic success, but it also fosters a desire to build a strong community.

Luperón promotes a dynamic bilingualism that nurtures the different linguistic practices generated through translanguaging. In this approach, students do not keep their languages separate, nor do they aim to achieve a native proficiency level; language is learned through use in specific social contexts.

According to this model the best way to learn English is in conjunction with other students of the same speech community who are also striving to learn it. In this process English and Spanish are continually exchanged and they do not have to ‘compete’ with native speakers of the majority language that can overshadow these emerging bilinguals.

The goal is that students see themselves emerge in a process where they all move towards increasingly complex uses of both Spanish and English through a bilingual discourse that has its own characteristics: teachers are aware that their students’ English and Spanish differ from the ideal monolingual proficiency level, but they are able to instruct them and ensure they pass the English exams that will open the doors to graduation.

As students improve their English, Spanish continues to play a major role in the acquisition of content and develops to the point where they can write their papers for different subjects using the relevant specific academic vocabulary.

This high proficiency level in Spanish coexists with the need and urgency to achieve advanced skills in English, as students must pass an English test if they wish to obtain their diploma. This test (the Regents English exam) consists of, among other tasks, four written tests — this is a very complex task for many emerging bilinguals who develop their receptive skills with relative ease, but who find production activities more complex.

In daily classes both teachers and students engage in translanguaging, which many teachers use intentionally and flexibly to promote literacy in both languages. The subjects are initially taught in Spanish and they then gradually incorporate English.

But it is not all good news. The Luperón High School educational community is aware that in many cases more than four years is needed to develop the skills in English that are required to graduate, thus they would like students to spend more time at school. Although a higher percentage of students graduate from this high school than from other high schools with similar characteristics, many students are forced to accept jobs with low wages. So, even though we have a successful educational context, socioeconomic factors constrain a more fundamental social change.

A specific example: translanguaging in action

In this section we present a specific example of translanguaging: a social studies class in the computer room learning about earthquakes — the class materials and the textbook are in English. The translation of the speech produced is in parentheses, English is in *italics* and Spanish is in **bold**. The blackboard reads:

Tema (Topic): *What causes earthquakes?* (¿Qué origina los terremotos?)

Tarea (Task): **Las letras *a, b, c* y *d* son las ubicaciones de los epicentros a lo largo de una línea de oeste a este en la superficie.** (Letters *a, b, c* and *d* are the locations of the epicentres along a line from west to east on the surface.) **La profundidad relativa de cada terremoto está indicada.** (The relative depth of each earthquake is indicated.) **¿En qué parte del interior de la tierra ocurrió el terremoto que se encuentra debajo del epicentro *d*?** (In what location in the interior of the earth did the earthquake, located under epicenter *d*, occur?)

After looking at the responses given by students, the teacher explains the content in Spanish.

Teacher: *Hit the bar, the space bar on the keyboard to advance* (Dadle a la barra del teclado para avanzar). **Vamos con el foco.** (Lets go with the focus.) **¿Quién me puede leer lo que dice el foco, en inglés?** (Who can read what the focus says, in English?)

Student 1: (reads) *Energy is released according to whether the focus is on the earth.* (Se libera energía dependiendo de si el foco está en la tierra).

Teacher: **La energía está relacionada con el foco y la manera en que viaja en todas las direcciones.** (Energy is related to the focus and how it travels in all directions.) *Hit the bar again. Who wants to read in English?* (Dadle a la barra de nuevo. ¿Quién quiere leer en inglés?).

Student 2: (lee) *The place underground where the break occurs is the focus of the earthquake.* (El lugar bajo tierra donde se produce la ruptura es el foco del terremoto).

Teacher: *What does it say?* (¿Qué quiere decir?)

Student 2: **Es el lugar debajo de la tierra donde la rotura ocurre en el foco, donde ocurre la rotura es el foco del terremoto.** (The place underground where the break occurs is the focus, where the break occurs is the focus of the earthquake.)

Teacher: **¿Cómo podemos observarlo?** (How can we observe it?) **¿Qué representa la línea?** (What does the line represent?)

Student 3: **Una falla.** (A fault.)

Teacher: **Una falla, donde el terremoto bajó y donde empieza todo, se llama foco.** (A fault, where the earthquake descends and where it

all begins, is called the focus.) **El epicentro es la parte encima del foco.** (The epicentre is the part above the focus.) **Repitan lo que dice en inglés.** (Repeat what it says in English.)

Students: *The epicentre is the top of the focus* (El epicentro es la parte de encima del foco).

Teacher: **Lo básico, el foco es donde se rompe, y el epicentro es otra cosa.** (The fundamental part, the focus, is where it breaks, and the epicentre is something else.) **Ahora bien, puedo continuar.** (OK, no I can continue.) *Hit the bar. Now, read the summary together* (Dadle a la barra. Ahora leed el resumen todos juntos).

Students: (Read) *An earthquake is any vibrating, shaking, or rapid motion of the earth's crust* (Un terremoto es cualquier vibración, sacudida o movimiento rápido de la corteza de la tierra).

The class continues in this manner for the next 45 minutes. The teacher teaches the content of the lesson using translanguaging, students become familiar with the specialized vocabulary and expressions in English, which facilitates understanding of the text. Students read in English, repeat in English and the teacher ensures that the content is understood in Spanish. By using Spanish to scaffold the learning process, academic language in English is strengthened; in this process both languages nourish each other and are mutually reinforcing.

The teacher points out that, although the class and exam are in Spanish, he uses as much English as possible, because in addition to being entertaining for students, it is effective. This teacher states that he does not use translanguaging every day, but he does try to incorporate it regularly (Bartlett & García, 2011, p. 137).

The Luperón High School uses translation because of its significant educational value and its positive impact on the development of students' academic skills. The lack of textbooks in Spanish conditions teachers' work, as they have to teach in Spanish with English books. In this process translation becomes a pedagogical tool to help students understand the content of classroom materials and generates a rich dialogical context, while fostering enriching conversations about metalinguistic and transcultural issues. Students have the option of expressing themselves in English or Spanish, which gives them confidence and prevents them from being excluded because of linguistic limitations.

The Dominican teachers usually use their common cultural background to stimulate and maintain students' attention — the mathematics teacher uses statistics from the Dominican baseball league and the history teacher compares the USA independence movement to that of the Dominican Republic. Also, Latin American literature has a strong presence in the Spanish language class and Dominican authors such as the Pulitzer Prize winner Junot Díaz (who repeatedly uses translanguaging in his novels) have visited the school and created a strong bond with the students.

These practices are supported by empirical evidence demonstrating that students who speak a minority language and receive instruction in that language do

better in reading tests in English than those who only receive instruction in English (García, 2009). The language plan that has been implemented in Luperón High School has been developed based on this research; students achieve better academic results in English by receiving instruction in Spanish.

While other schools have abandoned the use of Spanish in their bilingual programmes in the belief that this was the best option for success in the English Regents exams, Luperón High School has conversely strengthened the use of Spanish.

Final thoughts

Although there is already a fair amount of theoretical work on the practice of translanguaging, more studies are needed to further analyse their effects in different contexts. Any new educational perspective requires not only its implementation, but its evaluation and consequent drawing of conclusions about its practices through a detailed analysis of its evolution.

In this article we have argued the benefits of implementing a planned use of bilingual translanguaging into educational contexts, where the emphasis is placed on bilingual processes that support learning. Multilingualism in Spanish state schools is now ubiquitous as English is being added as a subject — as well as being used as a language of instruction — to the officially bilingual autonomous community curriculum, and for increasingly younger ages, so the reflections gathered here should be of interest to the educational community.

Translanguaging not only involves the continuous flow between languages that until recently were considered separate entities, but it also entails a new concept of the social structures that surround us. That is why acceptance of translanguaging by educational systems that represent the instrument that the USA uses to maintain certain social, linguistic, economic or cultural structures is often difficult (García & Wei, 2014), as the restraints schools are subjected to are very rigid and do not often let fresh ideas through. However, results from pilot projects such as the one presented herein at Gregorio Luperón High School have been very satisfactory.

Translanguaging not only facilitates a greater understanding of the content taught in class, but can also help to develop the weaker language by using the stronger one, as is being demonstrated in the Welsh context at schools that encourage the fostering of bilingualism (Lewis et al., 2012).

Translanguaging is an ideological concept (García & Wei, 2014) that goes beyond the classroom as it presents a vision of bilingualism in which both languages simultaneously interact in the brain or classroom or on the street — a change in the traditional conception of bilingualism and bilingual education. It presents a holistic approach to education where no language prevails over the others. It is also important to note that there are now a notable number of research studies that confirm translanguaging helps foster bilingual students' reflective thinking, their understanding of the contents studied in class and develops linguistic and literacy practices that support their performance in academic tasks.

Finally, we would like to highlight four future challenges. The first is to allow the pedagogy of translanguaging to permeate throughout the sector of teachers who have been trained in the belief that languages should be kept separate at all costs.

The second challenge is in regards to the misperception that only bilingual teachers can implement a pedagogy of translanguaging. It is obvious that due to the growing linguistic diversity in today's classrooms not all teachers are able to speak all the languages spoken in their classrooms, but each teacher can participate in the dynamic bilingual model proposed in this article. The teacher who dares to use a few words in a language their students speak but that they do not, automatically turns them into a model and example for their students to also begin to speak their weaker language.

The third challenge relates to including translanguaging in assessments. Standards assessment tests are usually given in a single language, thus confusing subject knowledge with linguistic competence. We must combat the monoglossic vision of bilingualism prevailing in most educational institutions which puts a significant part of our students at a disadvantage, especially in the case of emerging bilinguals for whom the language of instruction is their weaker language.

The last challenge is to stimulate translanguaging from an official perspective (as we have already seen that it is common practice in many classrooms) so that teacher training institutions recognize the potential of this new pedagogy by incorporating it into their curricula.

These are the challenges that must spur daily work done in the classroom and the development of research studies in order to achieve success.

Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela

La puesta en marcha de programas bilingües en diversas partes del globo da cuenta de experiencias que parten de una serie de premisas ampliamente aceptadas. Una de estas premisas consiste en la separación de las lenguas en contacto, ya sea por asignatura, por profesor o por criterios temporales. Esta tendencia favorecedora del aislamiento de las lenguas es una característica compartida por contextos educativos muy diversos (Cummins, 2008). La decisión de separar de modo taxativo las lenguas se ha basado en dos creencias muy extendidas, a saber, que la L1 puede interferir negativamente en el proceso de aprendizaje de la L2, y que cuanto más exposición a la L2 tenga el aprendiz, más posibilidades tendrá de lograr una alta competencia en dicha lengua.

Sin embargo, durante los últimos años se han publicado diversos estudios basados en experiencias educativas en las que esta visión de las lenguas como compartimentos estancos ha sido rebatida por investigadores de contextos muy diversos (García y Wei, 2014; Lewis, Jones, y Baker, 2012), al tiempo que se aportaban justificaciones teóricas y prácticas que defienden el uso simultáneo de las dos lenguas en la misma actividad o clase.

En este artículo pretendemos presentar las bases teóricas sobre las que se fundamenta la propuesta de un modelo dinámico de bilingüismo, el cual defiende la coexistencia de las lenguas en el aula sin separaciones arbitrarias de las mismas, para a continuación glosar este marco teórico (macrocontexto) con una experiencia concreta puesta en marcha en un instituto de educación secundaria (mesocontexto), y terminar con un ejemplo concreto de translanguaging en una actividad de clase (microcontexto).

El contexto que aquí se presenta es el de la comunidad latina en la ciudad de Nueva York. En concreto se trata de un contexto educativo en el que conviven dos lenguas con gran presencia internacional y con un altísimo número de hablantes como son el español y el inglés, pero en este caso concreto el español se presenta como lengua minoritaria en el sistema educativo estadounidense.

Marco teórico: translanguaging como práctica pedagógica

El galés Cen Williams fue el primero en acuñar la palabra *translanguaging* en la década de 1980 para hacer referencia al uso planificado y sistemático de dos lenguas en la misma lección, por ejemplo mediante el uso de una en la fase de recepción y el uso de la otra en la fase de producción. En una definición más reciente y actualizada, García (2009) define translanguaging como las múltiples

prácticas discursivas de las que los hablantes bilingües se sirven para comprender el mundo bilingüe en el que viven. Se trata por ende del proceso a través del cual los estudiantes bilingües crean un espacio en el que hacen uso de todo su repertorio lingüístico y semiótico que es aceptado por el profesorado como una práctica pedagógica legítima. Aunque en origen se trató de una teoría pedagógica (Lewis *et al.*, 2012), en este artículo se aboga por su uso como una estrategia pedagógica o proceso (García, 2009) que ayudará en la consecución de un modelo dinámico de bilingüismo.

La rápida generalización del término *translanguaging* se ha debido no sólo a la evolución de la perspectiva académica, sino también a las cambiantes percepciones sociales de lo que el bilingüismo implica. Es habitual que los términos *code-switching* o cambio de código y *translanguaging* se utilicen como sinónimos, pero en este artículo se aboga decididamente por la necesidad de distinguirlos. Mientras que el *code-switching* parte de la perspectiva de que el hablante bilingüe usa sus dos lenguas como dos códigos monolingües separados, el *translanguaging* parte de la perspectiva de que los hablantes bilingües cuentan con un único repertorio lingüístico del que seleccionan estratégicamente los elementos que les permiten lograr una comunicación efectiva. *Translanguaging*, por tanto, es el proceso por el cual los estudiantes bilingües hacen uso de los múltiples recursos que su condición de bilingües pone a su disposición.

A pesar de las directrices que establecen algunas autoridades educativas, la observación de la clase ha permitido constatar que el uso de las dos lenguas es una práctica muy habitual no solo entre los alumnos, sino también entre el profesorado, incluso en aquellos contextos en los que se les recomienda mantener las lenguas separadas en el aula.

En este contexto el *translanguaging* trata de fomentar prácticas pedagógicas que contemplan el bilingüismo como un recurso, en lugar de percibirlo como un problema. Para ello es imprescindible que el sistema educativo abandone la perspectiva tradicional del bilingüismo en la que las lenguas en contacto se convierten en dos entidades claramente definidas como independientes y separadas, para abrazar una visión más abierta y flexible que ponga en valor las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su utilización simultánea.

Así, el *translanguaging* va más allá de la concepción tradicional de bilingüismo, ya que busca que la lengua minoritaria y su comunidad de hablantes no se mantengan separadas y que las distintas lenguas de instrucción no se observen las unas a las otras como la competencia.

El proceso por el que un alumno desarrolla su bilingüismo es dinámico debido a los diferentes niveles de competencia que tiene en sus dos lenguas, por lo que el *translanguaging* es aplicable en cualquier estadio de bilingüismo y no solo entre aquellos que se acercan al ideal de un bilingüismo equilibrado. El *translanguaging* puede tener lugar desde la lengua mayoritaria—inglés—hacia la minoritaria—galés—como ocurre con mayor frecuencia en el contexto galés (Lewis *et al.*, 2012), o desde la lengua minoritaria—español—hacia la lengua mayoritaria—inglés—como ocurre en escuelas de Nueva York cuando el objetivo que se busca

es que la lengua del hogar sirva de andamiaje para desarrollar la competencia en inglés.

La puesta en marcha de un modelo bilingüe dinámico: El instituto Gregorio Luperón

En esta sección procederemos a presentar un ejemplo concreto de la puesta en práctica de este modelo bilingüe. El instituto Gregorio Luperón se ubica en el barrio de Washington Heights en la ciudad de Nueva York. Esta ciudad se caracteriza por sus altos flujos migratorios y, aunque en décadas anteriores la mayoría de inmigrantes provenía de Europa, en la actualidad ese lugar lo ocupa de manera destacada la inmigración proveniente de Latinoamérica. En concreto, los estudiantes dominicanos representan el mayor grupo de inmigrantes en las escuelas de la ciudad de Nueva York, ciudad en la que el 67,4% del total de los bilingües emergentes tiene el español como lengua dominante.

Uno de los principales hándicaps de los estudiantes de educación secundaria recién llegados es que no tienen tiempo suficiente para aprender el lenguaje académico que precisan. Aquí es donde el Instituto Luperón se distingue de otros de similares características debido a tres motivos principales (Bartlett y García, 2011, p. 10): (1) A los alumnos se les ofrece enseñanza de contenidos no sólo en español, sino también clases de alfabetización en español; (2) se trata de una escuela denominada separada, ya que únicamente recibe estudiantes de origen latino, la gran mayoría dominicanos; (3) Ha pasado de ser una escuela de dos años a una de cuatro años. De este modo el mantenimiento de un grupo homogéneo de población escolar por un periodo de tiempo más largo ha posibilitado que este instituto obtenga resultados muy óptimos, a partir de una política lingüística bien desarrollada.

Una de las características más reseñables de este instituto es que cuenta con el apoyo decidido de una comunidad muy activa. La colaboración estrecha entre el profesorado y la comunidad no solo fomenta el éxito académico, sino que impulsa el deseo de construir una comunidad fuerte.

Luperón promueve un bilingüismo dinámico que tiene en cuenta las diferentes prácticas lingüísticas que se generan a través del translanguaging. En este planteamiento los estudiantes no mantienen las lenguas como sistemas separados, ni pretenden alcanzar una competencia similar a la del hablante nativo, sino que la lengua se aprende a través de su uso en contextos sociales específicos.

Según este modelo el mejor modo de aprender inglés es conjuntamente con otros estudiantes de la misma comunidad hablante que también se esfuerzan por aprenderlo, en un proceso en el que el inglés y el español de estos adolescentes se intercambian continuamente sin tener que ‘competir’ con hablantes nativos de la lengua mayoritaria que eclipsen a estos bilingües emergentes.

El objetivo es que los estudiantes se vean inmersos en un proceso en el que todos ellos avanzan hacia usos cada vez más complejos tanto del español como del inglés a través de un discurso bilingüe de características propias: los

profesores son conscientes de que el inglés y el español de sus alumnos difiere del de un hablante monolingüe ideal, pero consiguen capacitarles para superar los exámenes en inglés que les abrirán las puertas a su graduación.

Mientras los estudiantes mejoran su inglés, el español sigue desempeñando un papel primordial en la adquisición de contenidos y se desarrolla hasta el punto de que pueden escribir en esta última lengua sus trabajos en las diferentes asignaturas utilizando el vocabulario académico específico pertinente.

Este alto estatus del español convive con la necesidad y urgencia de alcanzar destrezas avanzadas en inglés, ya que los alumnos deben pasar un test de inglés si desean obtener el título. Este examen (*the Regents English exam*) requiere, entre otras, la realización de cuatro pruebas escritas, tarea que resulta de gran complejidad para muchos bilingües emergentes que desarrollan con relativa facilidad sus habilidades receptivas, pero que encuentran más complejas las actividades productivas.

En las clases diarias tanto los profesores como el alumnado se ven inmersos en prácticas de translanguaging que muchos profesores utilizan de modo intencionado y flexible para promover la alfabetización en ambas lenguas. Las asignaturas se imparten inicialmente en castellano y gradualmente se va incorporando el inglés.

Pero no todo son buenas noticias. La comunidad educativa del instituto Luperón es consciente de que en muchos casos cuatro años no son suficientes para desarrollar las habilidades en inglés que se le exige a su alumnado para graduarse, por lo que son partidarios de que sus estudiantes pasen más tiempo en el instituto. Aunque el instituto consigue que el porcentaje de estudiantes que se gradúan sea mayor que el de otros institutos de similares características, muchos de sus alumnos se ven abocados a aceptar puestos de trabajo con sueldos bajos. Así, a pesar de que nos encontramos ante un contexto educativo exitoso, factores socioeconómicos constriñen un cambio social de mayor calado.

Un ejemplo concreto: translanguaging en acción

En esta sección presentamos un ejemplo concreto de translanguaging: una clase de ciencias sociales en el aula de ordenadores centrada en el tema de los terremotos en la que la lengua de los materiales y el libro de texto es el inglés. Incluimos la traducción al castellano (en paréntesis) de las partes del diálogo que tienen lugar en inglés (*en cursiva*), mientras que las que se produce en español aparecen **en negrita**. En la pizarra aparece lo siguiente:

Tema: *What causes earthquakes?* (¿Qué origina los terremotos?)

Tarea: **Las letras a, b, c y d son las ubicaciones de los epicentros a lo largo de una línea de oeste a este en la superficie. La profundidad relativa de cada terremoto está indicada. ¿En qué parte del interior de la tierra ocurrió el terremoto que se encuentra debajo del epicentro d?**

Tras observar las respuestas de los alumnos, el profesor explica en español el contenido.

Profesor: *Hit the bar, the space bar on the keyboard to advance* (Dadle a la barra del teclado para avanzar). **Vamos con el foco. ¿Quién me puede leer lo que dice el foco, en inglés?**

Estudiante 1: (lee) *Energy is released according to whether the focus is on the earth.* (Se libera energía dependiendo de si el foco está en la tierra).

Profesor: **La energía está relacionada con el foco y la manera en que viaja en todas las direcciones.** *Hit the bar again. Who wants to read in English?* (Dadle a la barra de nuevo. ¿Quién quiere leer en inglés?).

Estudiante 2: (lee) *The place underground where the break occurs is the focus of the earthquake.* (El lugar bajo tierra donde se produce la ruptura es el foco del terremoto).

Teacher: *What does it say?* (¿Qué quiere decir?)

Estudiante 2: **Es el lugar debajo de la tierra donde la rotura ocurre en el foco, donde ocurre la rotura es el foco del terremoto.**

Profesor: **¿Cómo podemos observarlo? ¿Qué representa la línea?**

Estudiante 3: **Una falla.**

Profesor: **Una falla, donde el terremoto bajó y donde empieza todo, se llama foco. El epicentro es la parte encima del foco. Repitan lo que dice en inglés.**

Estudiantes: *The epicenter is the top of the focus* (El epicentro es la parte de encima del foco).

Profesor: **Lo básico, el foco es donde se rompe, y el epicentro es otra cosa. Ahora bien, puedo continuar.** *Hit the bar. Now, read the summary together* (Dadle a la barra. Ahora leed el resumen todos juntos).

Estudiantes: (leen) *An earthquake is any vibrating, shaking, or rapid motion of the earth's crust* (Un terremoto es cualquier vibración, sacudida o movimiento rápido de la corteza de la tierra).

La clase continúa de este modo durante los siguientes 45 minutos. A través del translanguaging el profesor consigue que los estudiantes aprendan el contenido de la lección, al tiempo que se familiarizan con el vocabulario y las expresiones especializados en inglés, lo que facilita la comprensión del texto. Los estudiantes leen en inglés, repiten en inglés y el profesor se asegura de que el contenido es comprendido en español. De este modo se va fortaleciendo el lenguaje académico en inglés, sirviéndose del español para el andamiaje del proceso de aprendizaje, en un proceso en el que ambas lenguas se retroalimentan y se fortalecen mutuamente.

El profesor apunta que, a pesar de que la clase y el examen son en español, introduce todo el inglés que puede, porque además de resultar más entretenido al

alumnado, resulta efectivo. Este profesor declara que no recurre al translanguaging todos los días, pero que sí que intenta incorporarlo con asiduidad (Bartlett & García, 2011, p. 137).

En el instituto Luperón se utiliza la traducción por su importante valor pedagógico y su positivo impacto en el desarrollo de las habilidades académicas de los alumnos. La falta de libros de texto en español condiciona la labor del profesorado, ya que tiene que enseñar en español con libros en inglés. En este proceso la traducción se convierte en una herramienta pedagógica que ayuda a comprender el contenido de los materiales de clase y que genera un rico contexto dialógico, al tiempo que impulsa enriquecedoras conversaciones sobre aspectos metalingüísticos y reflexiones transculturales. Los estudiantes tienen la opción de expresarse en inglés o español, lo que les transmite confianza y evita que ninguno quede excluido por limitaciones lingüísticas.

El abundante profesorado de origen dominicano recurre habitualmente al bagaje cultural común para despertar el interés del alumnado y mantener su atención, de manera que el profesor de matemáticas se sirve de las estadísticas de la liga dominicana de beisbol, o el profesor de historia compara los procesos de independencia de los EEUU y de la República Dominicana. Asimismo, la literatura latinoamericana tiene gran presencia en la clase de lengua española y autores dominicanos como el ganador del premio Pulitzer Junot Díaz (quien utiliza recurrentemente el translanguaging en sus novelas) han visitado la escuela y logrado crear un fuerte vínculo con el alumnado.

Estas prácticas vienen sustentadas por evidencia empírica que demuestra que los estudiantes que hablan una lengua minoritaria y reciben instrucción en dicha lengua logran mejores resultados en las pruebas de lectura en inglés que quienes sólo reciben la instrucción en inglés (García, 2009). La planificación lingüística que se sigue en el instituto Luperón se sustenta en estas investigaciones, ya que los estudiantes logran mejores resultados académicos en inglés gracias a la instrucción que reciben en español.

Mientras otros institutos han abandonado el uso del español en sus programas bilingües en la creencia de que ésta era la mejor opción para que su alumnado pudiera superar con éxito la prueba de inglés de los *Regents exams*, el instituto Luperón ha fortalecido más si cabe el uso del español.

Consideraciones finales

A pesar de que ya existe una buena cantidad de trabajos teóricos sobre la práctica del translanguaging, hacen falta más estudios que examinen sus efectos en diferentes contextos. Toda nueva perspectiva educativa precisa no solo de su puesta en marcha, sino de su evaluación y la consiguiente obtención de conclusiones sobre dichas prácticas a través de un análisis pormenorizado de su evolución.

En este artículo hemos abogado por las ventajas que conlleva la implementación de un uso planificado de prácticas de translanguaging en contextos educativos bilingües, en la que el énfasis se ponga en los procesos bilingües

que ayudan al aprendizaje. Puesto que en el Estado español el bilingüismo escolar es ubicuo, ya que a las comunidades autónomas oficialmente bilingües se añade la presencia a edades cada vez más tempranas del inglés y su uso creciente como lengua de instrucción, las reflexiones aquí vertidas deberían resultar de interés para la comunidad educativa.

El translanguaging no solo implica el continuo flujo entre las lenguas que hasta hace poco eran consideradas como entidades separadas, sino que conlleva una nueva concepción de las estructuras sociales que nos circundan. Es por ello que la aceptación del translanguaging por parte de sistemas educativos que representan el instrumento del que se sirven los Estados para mantener determinadas estructuras sociales, lingüísticas, económicas o culturales suele resultar complicada (García y Wei, 2014), ya que los corsés a los que se ve sometida la escuela son muy rígidos y apenas permiten la entrada de aire fresco. Sin embargo, cuando se han puesto en marcha experiencias piloto como la aquí presentada del instituto Gregorio Luperón, los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios.

El translanguaging no solo facilita una mayor comprensión de los contenidos impartidos en clase, sino que también puede ayudar a desarrollar la lengua más débil ante la más fuerte, como se está comprobando en el contexto galés en centros escolares en los que hay un gran interés por impulsar el bilingüismo (Lewis *et al.*, 2012).

El translanguaging es un concepto ideológico (García y Wei, 2014) que va más allá del aula, ya que presenta una visión del bilingüismo en las que las lenguas interactúan simultáneamente tanto en el cerebro, como en clase o en la calle, lo que supone un cambio en la concepción más tradicional del bilingüismo y la educación bilingüe. Nos encontramos ante un enfoque holístico de la educación en el que ninguna lengua prevalece sobre el resto. Además, es importante destacar que existe en la actualidad un número reseñable de investigaciones que vienen a confirmar que el translanguaging ayuda a fomentar la capacidad de reflexión de los estudiantes bilingües, les ayuda a comprender los contenidos trabajados en clase, al tiempo que desarrollan prácticas lingüísticas y de alfabetización que les facilitan la realización de las tareas académicas.

Para finalizar nos gustaría señalar cuatro retos futuros. El primero consistiría en que la pedagogía del translanguaging termine calando entre aquella parte de nuestro profesorado que ha sido formado en la creencia de que las lenguas deben mantenerse separadas a toda costa.

El segundo reto tiene que ver con la errónea percepción de que sólo el profesorado bilingüe puede embarcarse en la puesta en marcha de una pedagogía de translanguaging. Es obvio que el profesorado no puede conocer todas las lenguas habladas en sus clases por la creciente diversidad lingüística que encontramos hoy día en nuestras aulas, pero todo profesor puede participar del modelo bilingüe dinámico que aquí se propone. La profesora que se aventura a utilizar unas palabras de la lengua de sus alumnos que desconoce, automáticamente se está convirtiendo en un modelo y ejemplo para que su alumnado también se lance a hablar en su lengua más débil.

El tercer reto hace referencia a la incorporación del translanguaging en la evaluación. Los test estándares de evaluación se suelen administrar en una única lengua, confundiendo de este modo conocimiento de la materia con competencia lingüística. Hay que combatir la visión monoglósica del bilingüismo que prima en la mayoría de las instituciones educativas y que pone en clara desventaja a una parte importante de nuestro alumnado, especialmente en el caso de los bilingües emergentes para quienes la lengua de la escuela es su lengua más débil.

El último reto consistiría en impulsar el translanguaging desde una perspectiva oficial (puesto que ya hemos visto que es práctica habitual en muchas aulas), de manera que las escuelas de formación del profesorado reconozcan el potencial de esta nueva pedagogía incorporándola a sus programas de estudios.

Son precisamente estos retos los que deben espolear el trabajo diario en clase y el desarrollo de investigaciones que permitan culminarlos con éxito.

Acknowledgements / Agradecimientos

This article is included within the CUNY-NYSIEB (New York State), FFI2012-34214 (MINECO) and IT311-10 (Basque Government) research projects. David Lasagabaster would like to thank the Basque Government for the scholarship that facilitated his stay at the City University of New York. / *Este artículo se engloba dentro de los proyectos de investigación CUNY-NYSIEB (Estado de Nueva York), FFI2012-34214 (MINECO) e IT311-10 (Gobierno Vasco). Asimismo, David Lasagabaster desearía agradecer al Gobierno Vasco la concesión de una beca de investigación que posibilitó la realización de una estancia en the City University of New York.*

References / Referencias

- Bartlett, L., & García, O. (2011). *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and dominican immigrant youth in the heights*. Nashville, TE: Vanderbilt University Press.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. (2nd ed., Vol. 5: Bilingual Education, 65–76). New York: Springer.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 7, 641–654.