

Mariana Bono

## Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes

**Résumé :** Dans les situations de contact de langues, les discours qui circulent sur les langues, sur leurs locuteurs et sur leur apprentissage donnent voix à des conceptions culturelles et historiques de la langue et permettent d'entrevoir dans leur complexité les dimensions symboliques qui donnent forme et sens aux apprentissages langagiers. Cet article cherche à explorer les discours de jeunes étudiants apprenant l'espagnol comme L3 à propos de leur plurilinguisme, et de les mettre en relation avec certaines pratiques observées dans la classe. Nous y proposons d'abord une réflexion théorique sur ce qui peut être ressenti comme "propre" et ce qui est "étranger" dans l'apprentissage des langues en contexte plurilingue. Nous examinons également les notions de *source* et de *cible* : quelle est le point de départ de l'apprentissage quand on connaît déjà plusieurs langues ? Quel doit être le but ultime des apprentissages langagiers ? Ensuite, l'analyse de récits autobiographiques nous permettra de mettre en lumière certains discours *d'appropriation* à travers lesquels les apprenants apprivoisent l'altérité linguistique. Enfin, nous nous pencherons sur les pratiques translinguistiques, où les frontières entre les langues s'estompent pour donner lieu à des stratégies de communication et d'apprentissage allant bien au delà de la paire L1-L2.

**Abstract :** In language contact situations, circulating discourses about languages and their speakers and about language learning voice cultural and historical conceptions about language and throw light on the complex symbolic dimensions underlying all language learning activities. This article aims to explore such discursive manifestations by university students learning Spanish as L3. Firstly, we propose a theoretical overview in order to discern between what can be said to "belong to the self" and what is "foreign" when it comes to language learning in multilingual settings. We also deal with the notions of source and target: what is the initial learning stage when the learner already knows several languages? How do we define ultimate achievement in language learning? We then look into the ways in which the learners' multilingualism is construed and how these discursive constructions relate to their learning practices in the classroom. More specifically, personal narratives are analyzed in the search for words through which the learners come to terms with linguistic alterity and make a new language their own. Finally, we focus on translingual practices, which transcend language-specific boundaries and result in learning and communication strategies involving more than just the L1 and the L2.

**Mots-clefs :** Plurilinguisme – Apprentissages et usages langagiers – Discours d'apprenants – Langue source et langue cible – Translangue. / **Key words :** Multilingualism – Language learning and language use – Learners' discourse – Source and target languages – Translanguaging.

**Référence électronique :** Mariana Bono, « Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes », *QUADERNA* [en ligne], 2 | 2014, mis en ligne le 25 février 2014. URL : <http://quADERNA.org/entre-lo-propio-y-lo-ajeno-el-plurilinguismo-en-el-discurso-de-los-aprendientes/>

Tous droits réservés

# Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes

Mariana Bono  
Princeton University

## Una pedagogía de la separación

Mientras efectuaban un trabajo de campo destinado a identificar las prácticas lingüísticas circulantes entre jóvenes de origen magrebí en la región de Grenoble, las sociolingüistas L. Dabène y J. Billiez recogieron el siguiente enunciado por parte de uno de los jóvenes a los que entrevistaban: “*ma langue maternelle c’est l’arabe mais je ne la parle pas*”. Este testimonio, que contiene escasa información de naturaleza lingüística, ilustra la difícil categorización de los hablantes plurilingües según los criterios habituales de “hablante nativo”, “lengua materna” y “lengua extranjera”. En contextos plurilingües, se sabe que la lengua materna no es siempre la lengua de la madre, que es posible tener más de una lengua materna, que la primera lengua de un individuo no es necesariamente la que éste conoce mejor<sup>2</sup>. La percepción de lo que es propio y lo que es extranjero ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje, y para llegar a un entendimiento cabal de lo que significa ser plurilingüe a la hora de aprender una nueva lengua, se necesita un marco epistemológico en el que las lenguas sean consideradas no como entidades herméticamente selladas sino como construcciones discursivas que experimentan transformaciones constantes fruto de una fertilización mutua, de las necesidades del hablante a lo largo de su vida y del modo en el que éste se concibe a sí mismo y a los demás.

Ahora bien, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre una empresa fundada en una distinción tan clara como fundamental entre dos entidades, una lengua de partida (“*source language*”) y una lengua de llegada (“*target language*”). Resulta difícil encontrar, en décadas de investigación en adquisición y didáctica de lenguas, estudios que se aparten de la configuración tradicional para investigar otra cosa que un hablante nativo de una lengua *x* frente a una lengua extranjera *y*. En esta configuración, además de su carácter dual, notaremos que cada lengua es concebida como un sistema cerrado, con reglas estables, claramente diferenciado de los demás e influenciado por sus propias tradiciones lingüísticas y culturales. La necesidad – percibida como primordial – de evitar “interferencias” conduce a una *pedagogía de la separación*<sup>3</sup>, con lenguas que coexisten sin relacionarse entre sí, ocupando espacios educativos (perspectiva didáctica) y cognitivos (perspectiva lingüística) claramente

---

<sup>1</sup> Louise Dabène & Jacqueline Billiez. “Code-switching in the speech of adolescents born of Immigrant Parents”, *Studies on Second Language Acquisition*, 8 (1984) : 309-325.

<sup>2</sup> “*In the perception of nativity, identity tends to be judged first and language later.*” Thomas Bonfiglio. *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. New York, De Gruyter Mouton, 2010, p. 12.

<sup>3</sup> La expresión pertenece a Louise Dabène. Véase “De Galatea à Galanet, un itinéraire de recherche”, *LIDIL*, 28 (2003) : 23-31.

diferenciados: dos sendas paralelas que no están destinadas a cruzarse, *dos soledades*, según la expresión de J. Cummins<sup>4</sup>. La óptica eminentemente monolingüe en la se inscriben las prácticas pedagógicas dominantes a lo largo del siglo pasado se caracteriza asimismo por una escasa preocupación por la cantidad y la calidad de los conocimientos previamente adquiridos, tanto en contextos escolares como extra escolares, y por la tendencia a juzgar la competencia de los bilingües o plurilingües comparándolas sistemáticamente con la competencia del hablante nativo y monolingüe, comparación usualmente desfavorable para los primeros<sup>5</sup>.

El advenimiento del nuevo milenio coincide en nuestra disciplina con el reconocimiento de las fallas intrínsecas a esta perspectiva monolingüe y compartimentada de las lenguas, que no consigue dar cuenta de un perfil de aprendiente cada vez más frecuente en las clases de lengua: el de estudiantes dotados de repertorios verbales híbridos y fluidos, cuya experiencia lingüística y cultural presenta tal complejidad y diversidad que no es posible reducirla a las categorías clásicas sobre las que se fundan los modelos teóricos de la adquisición. Asistimos así al desarrollo de conceptos como el de *multicompetencia*<sup>6</sup> para designar las habilidades específicas, cualitativamente diferentes de los hablantes plurilingües, que exigen ser analizadas por sí mismas y, más recientemente, la noción de *translenguar*<sup>7</sup> (del inglés “*translanguaging*”), que describe prácticas discursivas que van mucho más allá del *code-switching* como estrategia puramente compensatoria destinada a paliar un conocimiento deficiente de una u otra lengua. Estos avances teóricos de orientación psico o sociolingüística introducen un interesante giro epistemológico y subrayan la necesidad de reflexionar sobre lo que significa realmente aprender una nueva lengua cuando ya se conoce más de una.

Luego de trazar para el lector un breve panorama de los estudios recientes sobre el plurilingüismo y la adquisición de lenguas, propondremos una lectura crítica de las prácticas discursivas de jóvenes estudiantes universitarios e intentaremos mostrar que sus experiencias de contacto de lenguas y de lenguas en contacto conduce a la apertura de espacios discursivos híbridos, no siempre en adecuación con lo que los sistemas educativos definen como el objetivo del aprendizaje. Examinaremos asimismo aspectos de la interacción en la clase de lengua, con especial atención a las estrategias de apoyo y de comparación entre los sistemas lingüísticos conocidos. El análisis de estas estrategias y

---

<sup>4</sup> Jim Cummins. “Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms”, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10/2 (2007) : 221-240.

Sin negar la importancia de garantizar que el aprendiente reciba suficiente *input* o exposición a la lengua objeto del aprendizaje y de promover la interacción en la lengua, lo que los especialistas – Cummins incluido – observan es que, más allá de la pedagogía adoptada, los aprendientes establecen (casi podríamos decir inevitablemente) asociaciones translingüísticas, es decir, utilizan la comparación y el contraste entre las lenguas conocidas como estrategia de aprendizaje y de comunicación, por mucho que se busque minimizar o inhibir estas prácticas. Ignorar su existencia excluye *de facto* toda posibilidad de incorporar la actividad translingüística del aprendiente como recurso potencialmente acelerador del aprendizaje.

<sup>5</sup> Colin Baker propone una síntesis de los enfoques “deficitarios” del bilingüismo en su libro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Multilingual Matters, 2011.

<sup>6</sup> Vivian Cook. “Multi-competence and the learning of many languages”, *Language, Culture and Curriculum*, 8/2 (1995) : 93-98.

<sup>7</sup> Véase las publicaciones de Ofelia García, por ejemplo: *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.

recursos nos llevará a ponderar la influencia relativa de la primera lengua y de las demás lenguas conocidas en el aprendizaje de una lengua adicional.

### **Repertorios plurilingües, fronteras y pasarelas translingüísticas**

El lector familiarizado con la lingüística de la adquisición está sin duda habituado al uso hiperonímico de los términos *segunda lengua* o *lengua extranjera* para designar toda lengua diferente de la lengua materna. Esta generalización conlleva un corolario raras veces cuestionado, a saber, que todos los aprendizajes se valen y que el proceso de adquisición es idéntico, sin importar si la lengua en cuestión es la segunda, la tercera o la sexta lengua del aprendiente. Para una disciplina que ha hecho de la transferencia entre las lenguas un asunto central, no deja de sorprender la atención casi exclusiva dedicada a la influencia de la primera lengua en detrimento de las otras lenguas de aprendiente, cuyo impacto puede equipararse con (y, en alguno casos, superar) el de la lengua materna.

En la última década, los estudios sobre el plurilingüismo y la adquisición de terceras lenguas han buscado revertir esta tendencia generalizadora abocándose a la especificidad del aprendizaje cuando los aprendientes conocen más de una lengua. Dos áreas críticas dentro de este campo de estudio son la influencia de las lenguas no nativas en la adquisición y la consciencia lingüística, es decir, la capacidad del aprendiente plurilingüe – fruto de la experiencia – de reflexionar sobre la lengua y analizarla de manera abstracta. Antes de entrar en detalles, intentaremos mostrar que los estudios sobre el plurilingüismo conducen a una profunda deconstrucción de lo que hasta hace poco se podía conceptualizar como *propio* o *nativo* por una parte, y *ajeno* o *extranjero* por otra parte, empezando por la noción de *lengua materna*.

#### *Deconstruir la noción de lengua materna*

Las críticas más radicales a la noción de *lengua materna* han sido formuladas dentro de marcos epistemológicos post-estructuralistas y post-coloniales (conviene entonces aclarar que el campo semántico en el que se inscribe el término va mucho más allá de una problemática exclusivamente lingüística). Numerosas publicaciones ponen en tela de juicio lo que denominan la “invención” o el “mito” del hablante nativo por tratarse de un concepto que fija, excluye y estatiza, cuando en realidad, nadie es “poseedor” de una lengua, puesto que el dominio total de la lengua es una quimera, el resultado de una idealización sobre la que se basa buena parte de la teoría lingüística contemporánea, entre cuyos representantes podemos citar a Chomsky y Bloomfield<sup>8 9</sup>. La atribución automática de autoridad al hablante nativo y la imagen de poder y hegemonía que esta autoridad pretendidamente natural otorga al hablante son entonces cada vez más cuestionadas, como lo es el concepto de lenguas enumerables y vinculadas a identidades nacionales singulares (una nación, una lengua), producto de una construcción social destinada a

---

<sup>8</sup> T. Bonfiglio, *op. cit.*

<sup>9</sup> O. García, *op. cit.* y “El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos”. Domnita Dumitrescu & Gerardo Piña Rosales (éd.). *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, New York, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2012 : 353-373.

servir los intereses de las naciones-estados: las lenguas aparecen así como categorías políticas, no ontológicas<sup>10</sup>.

La metáfora de la posesión y la atribución de autoridad al hablante nativo hacen que las lenguas no nativas se vean obligadas a ocupar un espacio *de facto* inferior, de alteridad. Una segunda lengua será siempre una lengua extranjera, perteneciente a otros espacios nacionales; sus hablantes deberán cargar siempre con el estigma del error que acecha, el acento que delata, la inseguridad lingüística de quien no domina el conjunto de recursos que las representaciones ordinarias atribuyen al nativo. Si tomamos el caso del español en los Estados Unidos a modo de ejemplo, el concepto de lengua materna contribuye a mantener el privilegio de los que hablan inglés “nativo”, y a perpetuar una situación sociolingüística en la que los hispanohablantes son vistos como extranjeros, inmigrantes, hablantes de inglés como segunda lengua, nativos de *otra parte*.

La idea del dominio absoluto y natural de una lengua por sus hablantes se proyecta a la esfera didáctica, de tal modo que, a la hora de definir los objetivos del aprendizaje de una segunda lengua dentro del sistema educativo, tradicionalmente se ha buscado llegar a una adquisición de logro definitivo. No obstante, este objetivo es virtualmente imposible de alcanzar porque la lógica diglósica (de separación estricta y clara jerarquización entre las lenguas) instala a la segunda lengua en un espacio inferior al de la primera, que en ningún momento dejará de ocupar una posición dominante<sup>11</sup>. La imposibilidad resultante de dar en un esquivo blanco (“*target*”) ha sido siempre fuente de infinitas frustraciones para todos los actores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contexto escolar, dando lugar a numerosos estudios sobre la fosilización y la adquisición incompleta. Cabe señalar que, en Europa, el *Marco común de referencia para las lenguas* representa un intento para remediar esta situación, abriendo la puerta a los aprendizajes parciales y promoviendo la variedad y la flexibilidad a la hora de fijar los objetivos de la enseñanza (por ejemplo, poniendo énfasis en la comprensión oral o escrita, en ámbitos concretos de uso y en tareas específicas).

¿Qué ocurre cuando ya no se trata de aprender una segunda lengua, sino más bien una tercera, una cuarta o una quinta lengua? La presencia de más de una lengua en el repertorio conlleva una debilitación de la noción hegemónica de lengua materna: el plurilingüismo del aprendiente multiplica las posibles fuentes de información (los modelos de funcionamiento lingüístico a su disposición) y diluye la oposición dicotómica entre L1 y L2. La lengua materna – suponiendo que solo haya una – ya no es la única fuente de información posible y la influencia translingüística se vuelve multidireccional. Por otra parte, la coexistencia de varias lenguas en el repertorio subraya la imposibilidad de conocerlas a todas de la misma manera: el desequilibrio constitutivo dentro de las prácticas discursivas heterogéneas y maleables que componen la competencia plurilingüe nos aleja aún más de la idea del dominio absoluto<sup>12</sup>.

### *La influencia translingüística*

---

<sup>10</sup> Sinfree Makoni & Alistair Pennycook. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Multilingual Matters, 2007.

<sup>11</sup> O. García, *op. cit.*, p. 362.

<sup>12</sup> Daniel Coste *et al.* *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

En la última década, una de las principales preocupaciones de la lingüística y la didáctica de lenguas ha sido la identificación de los mecanismos que gobiernan la *influencia translingüística*, es decir, los fenómenos de transferencia, préstamo, evitación, puesta en relación entre las lenguas que componen el repertorio verbal del aprendiente<sup>13</sup>. Se trata de establecer los factores que llevan a la selección de una lengua determinada como lengua fuente de información de naturaleza lexical, fonológica, morfosintáctica, pragmática, etc. ("*source language*") cuando hay varias lenguas a disposición del aprendiente. Entre estos factores podemos citar:

- i. la distancia tipológica entre las lenguas (la proximidad entre una L2 y una L3 como elemento facilitador de la transferencia entre ambas, sobre todo si la L1 es tipológicamente distante);
- ii. el nivel de competencia del aprendiente en cada una de las lenguas de su repertorio, aunque está demostrado que puede haber transferencia de una L2 a una L3 aun con una competencia parcial o incompleta de la L2;
- iii. la frecuencia de uso de las lenguas (una alta frecuencia de utilización supondría una mayor disponibilidad de activación para la lengua en cuestión);
- iv. el efecto "*lengua extranjera*", que podemos explicar del siguiente modo: todo aprendiente es consciente de que debe "hablar extranjero" y, en su esfuerzo por apropiarse una nueva lengua, se esforzará ante todo por evitar su lengua materna, percibida como intrínsecamente *propia*; en el aprendizaje de una L3, esta tendencia lo llevará a privilegiar la L2 como modelo de funcionamiento lingüístico.

Ponderar el impacto relativo de estos factores en distintas configuraciones lingüísticas no es tarea fácil, puesto que se trata de criterios que interactúan y pueden neutralizarse entre sí. A esta dificultad se añade la necesidad de tener en cuenta elementos clave como la edad de los aprendientes, los diferentes contextos de adquisición, etc. Se trata de un campo de estudio en plena expansión y aunque no se puede hablar de conclusiones definitivas, los estudios empíricos de los que disponemos en la actualidad no dejan lugar a duda sobre el papel que juegan las lenguas no nativas en la adquisición de una lengua adicional. En particular, la hipótesis de la existencia de un efecto "*lengua extranjera*" es sumamente interesante puesto que parece indicar que las fronteras que separan las lenguas no nativas entre sí no están tan bien delimitadas como se podría esperar, es decir que, desde un punto de vista psicolingüístico, las lenguas no se aprehenden como separadas, sino que existe una verdadera red de asociaciones cognitivas que opera a nivel translingüístico.

Nuestro propio trabajo de investigación sobre la adquisición del español como lengua adicional por parte de aprendientes francófonos que han aprendido previamente el inglés (lengua a la que se añade el alemán en algunos casos) muestra que, a pesar de la proximidad tipológica entre el francés y el español, una mayor frecuencia de uso y un mejor dominio del francés con respecto al inglés, la influencia del inglés (o del inglés y el alemán) se hace sentir en la producción oral de los aprendientes, bajo la forma de

---

<sup>13</sup> Citaremos, *inter alia*, los volúmenes publicados por Jasone Cenoz, Britta Hufeisen y Ulrike Jessner; Danièle Moore y Laurent Gajo; Gessica de Angelis y Jean-Marc Dewaele; Jason Rothman (referencias completas en la bibliografía).

préstamos lexicales, transferencias morfosintácticas, etc<sup>14</sup>. En el ámbito lexical, y a modo de ejemplo, nuestro análisis de la interacción en clases de español para principiantes puso de manifiesto la presencia de lexemas que pueden parecer morfológica y fonéticamente adaptados al español pero que no forman parte de su léxico, tales como el adjetivo “germán” (español: *alemán*; inglés: *german*; francés: *allemand*), como así también de deslizamientos semánticos en el caso de una convergencia parcial L2-L3, por ejemplo, el uso del sustantivo “gol” (inglés: *goal*) para señalar un objetivo o meta (en español, el uso del anglicismo “gol” está restringido a contextos deportivos). En el ámbito gramatical, la producción de los aprendientes se caracteriza, entre otras cosas, por una alta frecuencia de adjetivos pronominales (“un profesional nivel” en lugar de “un nivel profesional”), cuando en español, como en francés, la mayoría de los adjetivos aparecen detrás del sustantivo al que modifican.

Lo que éste y otros estudios<sup>15</sup> parecen sugerir es que la primera lengua podría tener un estatuto aparte, una posición única dentro del repertorio, y que el aprendiente plurilingüe establecería asociaciones cognitivas más fuertes entre las lenguas no nativas que entre la lengua nativa y las lenguas adquiridas ulteriormente, en relación con el carácter de *alteridad* que comparten las lenguas adquiridas una vez transcurrido el período crítico. Al tratarse de lenguas generalmente enseñadas dentro del sistema escolar, elementos contextuales como la metodología de enseñanza y el uso de un metalenguaje propio a la clase de lengua acercan aún más la L2 de la L3, lo que hace que el aprendiente las perciba como más similares de lo que realmente son.

Si analizamos el fenómeno desde una perspectiva normativa, podemos hablar de un problema de identificación, puesto que elementos provenientes de una L2 aparecen en el discurso en L3 *como si pertenecieran a esta última lengua*. Sin embargo, si adoptamos una perspectiva centrada en la interacción, vemos que la transferencia L2-L3 puede dar lugar a instancias de comunicación exitosas, sobre todo si los hablantes comparten los mismos códigos lingüísticos: lejos de ser una práctica individual, el *translenguar* es una acción de comunicación situada socialmente, que se construye y se comparte en la interacción (en el caso que nos ocupa) didáctica.

### *Ventajas cognitivas del plurilingüismo*

Para cerrar la reflexión sobre la especificidad del aprendizaje en presencia de más de una lengua, señalaremos que la posibilidad de llevar a cabo una actividad de comparación y contraste entre las lenguas es solo una de las consecuencias del devenir plurilingüe. La experiencia de aprendizaje de varias lenguas conlleva asimismo el

---

<sup>14</sup> Mariana Bono. “Cross-linguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition”. De Angelis, Gessica & Jean-Marc Dewaele (dir.). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Multilingual Matters, 2011 : 25-52.

Mariana Bono. “L'influence des langues non-maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3”, *Language, Interaction and Acquisition* 1:2 (2010) : 251-275.

<sup>15</sup> Cf. Michael Clyne. “Some of the Things Trilinguals Do”, *The International Journal of Bilingualism*, 1,2 (1997) : 95-116 y Gessica de Angelis. “Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An identification Problem”, *International Journal of Multilingualism*, 2,1 (2005) : 1-25.

desarrollo de una capacidad para percibir la lengua materna como un sistema entre otros, para reflexionar sobre la(s) lengua(s) en términos abstractos y manipular sus formas<sup>16</sup>.

La consciencia aguda de los fenómenos lingüísticos que exhiben los aprendientes plurilingües representa una ventaja cognitiva, puesto que esta capacidad analítica y reflexiva les permite no solo comparar y relacionar los conocimientos ya adquiridos y los conocimientos por adquirir, sino también controlar o monitorear su propia producción, buscar alternativas para hacer frente a dificultades en el uso de la lengua, etc. La flexibilidad cognitiva, los mecanismos de control o monitoreo del discurso, la creatividad y la sensibilidad comunicativa de los aprendientes plurilingües han sido señalados en numerosos estudios como elementos facilitadores o aceleradores del aprendizaje<sup>17</sup>.

### **“Cuéntame tus lenguas”: construcciones discursivas del plurilingüismo**

En esta sección analizaremos una selección de relatos autobiográficos por estudiantes universitarios matriculados en clases avanzadas de español en establecimientos universitarios en Francia y los Estados Unidos<sup>18</sup>. Adoptamos para ello un enfoque cualitativo y reflexivo con datos provenientes de entrevistas y de textos escritos en los que la consigna era “cuéntame tus lenguas”. Desde un punto de vista empírico, en situaciones de contacto de lenguas y plurilingüismo, las narrativas personales representan un campo de estudio fructífero para acceder a las prácticas y las representaciones de los aprendientes<sup>19</sup>. Dichas prácticas discursivas y los sistemas representacionales que las acompañan están situados socialmente, y lo que un individuo dice sobre las (sus) lenguas deja entrever concepciones históricas y culturales de fenómenos lingüísticos y la dimensión simbólica subyacente al aprendizaje y el uso de la lengua. Instrumentos de reflexión metalingüística y metacognitiva, las biografías lingüísticas y los relatos sobre itinerarios personales con las lenguas son verdaderos reveladores de identidades múltiples y catalizadores de una toma de consciencia de la relación entre prácticas discursivas, representaciones e ideología, saber y poder en situaciones de contacto, tanto en ámbitos formales (la institución educativa) como informales (la familia, la comunidad).

Como veremos a continuación, los testimonios recogidos ponen en evidencia las relaciones fluidas que mantienen las lenguas dentro del repertorio de los aprendientes plurilingües, la capacidad de reflexión metalingüística sumamente desarrollada de estos

---

<sup>16</sup> “A child’s understanding of his native language is enhanced by learning a foreign one. The child becomes more conscious and deliberate in using words as tools of his thought and expressive means for his ideas. [...] The child’s approach to language becomes more abstract and generalized”. Lev Vygotsky. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986 : p. 160.

<sup>17</sup> Cf. los trabajos de Laurent Gajo, Ulrike Jessner, Danièle Moore (referencias completas en la bibliografía).

<sup>18</sup> Datos recogidos entre 2007 y 2012, en Ecole Polytechnique (Francia) y Princeton University (EE.UU.).

<sup>19</sup> “In order to understand access to, and use of, a range of linguistic resources, it is necessary to take a critical view of the ways in which discourses represent those resources”. Adrian Blackledge & Angela Creese. *Multilingualism: a critical perspective*. London, Continuum, 2010 : p. 6. Véase asimismo Danièle Moore y Bernard Py. “Discours sur les langues et représentations sociales”. Geneviève Zarate *et al.* *Précis du plurilingüisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008 : 275-284.

últimos, y el cruce de fronteras lingüísticas asociado con modos de pertenencia social *sui generis*.

El primer extracto proviene de un texto redactado por una estudiante estadounidense de origen coreano matriculada en un curso avanzado de español, en el que reflexiona sobre las variedades orales e informales del coreano y el español, dos lenguas de inmigración en los Estados Unidos:

*1. El konglish es parecido al spanglish en el sentido que **tiene normas** y es **algo muy espontáneo**. He observado que los niños y los jóvenes lo usan mucho más que los adultos. A causa de que es hablado principalmente en EEUU, el konglish básicamente es inglés con palabras coreanas salpicadas. En coreano, la palabra que es pronunciada “oppa” significa hermano mayor y “ddaeryo” significa pegarle. Una vez, oí una niña decir a su madre, “Mommy, oppa ddaeryo-ed me!” Desde este ejemplo, es obvio que con konglish, se puede usar un verbo en coreano y conjugarlo en inglés (...). Creo que **el konglish y el spanglish tienen más en común entre ellos que solamente el inglés**. Para usarlos, necesita un conocimiento de dos idiomas, un poco de creatividad y juventud o un buen sentido de humor.*

Llama la atención la precisión y la claridad con la que se describen las dos variedades de contacto, su carácter sistemático y normativo y los registros comunicativos en los que se usan; notaremos también la pertinencia del ejemplo propuesto y – tratándose de un estudiante no especialista en lenguas – la fineza del análisis gramatical que lo acompaña. Ninguna referencia aquí a un conocimiento deficiente de las lenguas en cuestión: no se puede hablar *konglish* o *spanglish* sin conocer muy bien los idiomas que dan lugar a estas variedades locales e híbridas, cuyas manifestaciones discursivas distan mucho de ser una colección de errores. Señalaremos por último la connotación positiva de los rasgos que se atribuyen al hablante de estas variedades: la juventud, la creatividad, el buen humor.

En el siguiente relato, un joven estadounidense perteneciente a la mayoría angloparlante explica su conexión con el español y la cultura latinoamericana por el hecho de haber nacido en California y haberse criado en una sociedad profundamente marcada por la inmigración:

*2. Viviendo en California, me crié en una cultura estadounidense mezclada con una influencia mexicana. Los inmigrantes llevan su cultura y costumbres a EE.UU., lo cual ha resultado en **espanglish**, la fusión de los idiomas español e inglés. **Para hablar en espanglish, se necesita hablar inglés y español y ser bilingüe es muy poderoso en el mundo de hoy (...)**. En mi vida, la cultura estadounidense ha sido más prevalente que la cultura mexicana, pero **cuando hablo espanglish, el español domina al inglés**. En mi ciudad natal, hay muchos mercados en los que los propietarios son mexicanos y venden comida auténtica como el chile relleno y la horchata. De niño, jugaba el fútbol con muchos hispanohablantes y a veces podía entender algunas palabras como “bandera” o “tira,” aunque no supiera hablar español. Después de muchos de estos partidos, corría al vendedor de tacos al lado de la cancha y comía dulces mexicanos deliciosos. Además, mi entrenador era mexicano y eso permitía que yo practicara mi español con él. Cuando no conocía una palabra, podía decirla en inglés y me entendía o me la traducía. Esta situación describe la primera vez que hablé en espanglish. Hablar con alguien que conocía español e inglés me daba la oportunidad de aprender más palabras españolas y llegarme a sentir más cómodo hablando en español. Mis amigos que también aprendían español en la clase me*

*proporcionaban otra manera de practicar este idioma. Sin embargo, teníamos un vocabulario bastante limitado y por eso usábamos muchas palabras inglesas para conversar. Cuando mi vocabulario creció, empecé a reconocer que otros hispanohablantes usaban palabras inglesas cuando hablaban. Por ejemplo, a mis amigos mexicanos les gustaba decir algo en español, terminando la frase con una palabrota inglesa. Aprendí que el espanglish es más o menos el mismo idioma que el español con la incorporación de algunas palabras del idioma inglés.*

A pesar de su no pertenencia étnica a un grupo hispano, este joven se designa a sí mismo como locutor de *spanglish*, haciendo suya una variedad lingüística que usualmente no se asocia con la mayoría angloparlante a la que pertenece. Varios elementos pueden contribuir a explicar este posicionamiento. En el mercado de la enseñanza superior en los EE.UU. (y, podríamos añadir, en Occidente), los establecimientos de élite compiten entre sí a partir de un conjunto de criterios, entre los que se destaca la diversidad de su población estudiante<sup>20</sup>. El plurilingüismo y la diversidad cultural aparecen sino como la nueva norma global, al menos como una característica deseable, un capital simbólico que goza de un reconocimiento social e institucional. En este contexto, es posible que, a través de sus prácticas discursivas, el estudiante reclame para sí una identidad separada por un guión ("*hyphenated identity*") para nada evidente cuando se tienen en cuenta otros elementos identitarios (étnicos, de pertenencia social, religiosa, etc.). La noción de cruce ("*crossing*"), elaborada por B. Rampton para designar el uso de una lengua que se supone es ajena al hablante, es útil para analizar las prácticas discursivas aquí referidas y el reposicionamiento identitario que parecen indicar:

The term 'language crossing' (or 'code-crossing') refers to the use of a language which isn't generally thought to 'belong' to the speaker. Language crossing involves a sense of movement across quite sharply felt social or ethnic boundaries, and it raises issues of legitimacy that participants need to reckon with in the course of their encounter<sup>21</sup>.

El discurso de este joven, con su clara referencia al poder que confiere el bilingüismo, evoca un tejido urbano que trasciende las afiliaciones nacionales o regionales y da testimonio de las profundas transformaciones sociales que resultan de la globalización y los fenómenos migratorios: estos jóvenes habitan un espacio discursivo y cultural que subvierte la noción del bilingüismo como una etapa transitoria para el migrante quien, para devenir miembro legítimo de la sociedad que lo acoge, debe adoptar su lengua. Al contrario, las prácticas discursivas bilingües se convierten en un ideal para

---

<sup>20</sup> Bonnie Urcioli. "Whose Spanish? The tensión between linguistic correctness and cultural identity". Niño Murcia, Mercedes & Jason Rothman (éd.). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages*. Amsterdam, John Benjamins, 2008, 257-278.

<sup>21</sup> "El término 'cruce de lengua' (o 'cruce de código') se refiere al uso de una lengua que no suele considerarse como 'propia' al hablante. El cruce de lengua implica un movimiento a través de fronteras sociales o étnicas precisamente delimitadas y plantea cuestiones de legitimidad que los participantes deben tener en cuenta durante su intercambio". Ben Rampton. "Language Crossing and the Redefinition of Reality: Expanding the Agenda of Research on Code-switching". Auer, Peter (éd.). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Londres, Routledge, 1998 : p. 290 (nuestra traducción).

los miembros de la mayoría, quienes pueden crear, en la interacción, identidades híbridas, a menudo mestizadas, idealizadas y parcialmente imaginadas<sup>22</sup>.

La identidad lingüística híbrida es también el producto de la herencia: un número creciente de estudiantes matriculados en clases de lengua en establecimientos universitarios, tanto en Europa como en América del Norte, ha crecido en hogares en los que se habla otra lengua que la lengua oficial o mayoritaria. En muchos casos, se trata de lenguas que no son transmitidas a las nuevas generaciones o que solo lo son de manera parcial, a la imagen del siguiente relato:

*3. Cuando yo era niño, mis padres me hablaban sólo en francés, a pesar de que mis abuelos maternos son españoles y mis abuelos paternos son italianos – cuando vinieron a Francia, todavía eran pequeños. Eso lo siento/lamento un poco, aunque comprenda que sea difícil para personas que viven en un país determinado enseñar a sus hijos un idioma diferente del país. Sin embargo, mi madre nos cantaba a menudo, a mis hermanos y a mí, canciones en español, ya que ella lo habla perfectamente. También podía oír hablar español cuando visitaba a mis abuelos, ya que recuerdo que a mi abuelo le ponía loco ver que mi madre no nos enseñaba el español. Y hasta cuando hablaba en francés con mi abuela, yo me daba cuenta, por su acento y los giros de frase que utilizaban, de que para ellos, el francés se añadía al español, y no lo contrario. También mezclaban muy a menudo el francés con el español ; a veces uno empezaba a hacer una pregunta en francés, y el otro contestaba en español, y parecía muy natural, como si hubiesen utilizado sólo un idioma.*

Queremos destacar aquí el modo en que el estudiante describe las prácticas discursivas familiares: los miembros de su familia son bilingües y no hablan francés o español: estas lenguas se funden en *un solo idioma*. Las interacciones verbales en el entorno familiar pueden ser analizadas en términos de *translenguar*, noción brevemente citada en la introducción de este artículo. En determinados contextos sociolingüísticos, dos o más lenguas pueden fusionar y llegar a formar una variedad única e indivisible<sup>23</sup>. *Translenguar* se diferencia de términos como “code-switching” o “préstamos” en que estos últimos suponen que los hablantes bilingües o plurilingües se expresan en una lengua con inclusiones esporádicas de otra(s), y se aproxima a la noción de *competencia plurilingüe* en cuanto postula que estos hablantes disponen de un repertorio verbal único cuyos componentes son objeto de una selección estratégica para responder a las necesidades de la situación de comunicación<sup>24</sup>.

### **Modalidades del *translenguar* en la clase**

Las prácticas translingüísticas que se describen en la sección precedente emergen en contextos bilingües o plurilingües, en el marco de la experiencia de vida familiar y social de los aprendientes. Ahora bien, ¿qué ocurre dentro de la clase, cuando el objetivo se desplaza del *uso* a la *apropiación* de un código lingüístico? Al cabo de más de una década de investigaciones sobre la adquisición de terceras lenguas, existe hoy un consenso

---

<sup>22</sup> Danièle Moore & Claudine Brohy. “Identités plurilingues et pluriculturelles”. Simonin, J. & S. Wharton (dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon, Presses de l’ENS, 2013 : 289-315.

<sup>23</sup> O. García, *op. cit.*

<sup>24</sup> D. Coste *et al.*, *op. cit.*

para señalar que la L1 comparte su territorio con las demás lenguas conocidas, y que el aprendiente lleva a cabo, de manera más o menos consciente, una doble actividad de comparación y toma de indicios entre las lenguas de su repertorio y de monitoreo o análisis metalingüístico. El conjunto de las lenguas de su repertorio, y *a fortiori* las lenguas no nativas, constituyen el prisma a través del cual percibe y procesa los elementos de la lengua a los que se va confrontando.

En el siguiente extracto, un aprendiente francófono intenta narrar los acontecimientos de una serie de viñetas y utiliza “pedir” en lugar de “preguntar” (ambos verbos se traducen como *demander* en francés). Aunque el error no parece plantear problemas de comprensión al grupo, el profesor decide abrir una secuencia lateral destinada a aclarar la diferencia de sentido entre los dos verbos y recurre para ello a una estrategia *intringüe*, la explicación a través de ejemplos. Frente a esta estrategia (que permite al profesor respetar el modo monolingüe que, se supone, debe regir la interacción en clase), un aprendiente propone una alternativa *translingüe*, más económica y probablemente menos exigente desde una perspectiva cognitiva, basada en la correspondencia entre el alemán L2 y el español L3: “pedir” es *bitten* y “preguntar”, *fragen*. Este modo de aprehender las formas y el funcionamiento lingüístico del español recibe la aprobación implícita del grupo, cuando otro aprendiente recurre espontáneamente al inglés para responder a la pregunta de su compañero sobre el uso de los pronombres personales tras preposición.

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| 1. <i>Aprendiente A</i> | entonces le pide si quiere venir a la fiesta con él   |
| 2. <i>Profesor</i>      | le pregunta   |
| 3. <i>Todos</i>         | [silencio, pausa]   |
| 4. <i>Profesor</i>      | cuál es la diferencia entre pedir y preguntar   |
| 5. <i>Todos</i>         | [silencio]  |
| 6. <i>Profesor</i>      | uno puede pedir un favor, pedir ayuda, pedir dinero, un crédito, el coche... cuando uno pregunta algo la respuesta es verbal: le pregunta qué hora es |
| 7. <i>Aprendiente B</i> | c'est comme bitten et fragen [a <i>Aprendiente A</i> ]  |
| 8. <i>Aprendiente A</i> | ah y cuál es la diferencia entre con él y consigo   |
| 9. <i>Aprendiente C</i> | with him, with himself  |

## Reflexiones finales

La experiencia de más de una lengua y cultura que forma parte del itinerario personal y familiar de tantos aprendientes afecta el paisaje lingüístico urbano y las prácticas discursivas de los jóvenes que lo habitan, dentro y fuera de las instituciones educativas, y estas transformaciones representan un desafío para al menos algunas de las premisas históricas sobre la naturaleza de las lenguas y las fronteras que las separan. Las narrativas personales aquí analizadas van en contra de la reificación de la lengua como entidad estática, unitaria y homogénea que se adquiere, se posee, se mantiene o se pierde *en su totalidad*. Al contrario, la lengua aparece como una forma de acción social, dentro de un entramado social denso e hiperconectado que permite interpretar y situar el discurso.

En la lingüística de la adquisición y la didáctica de lenguas, asistimos a la emergencia de modelos epistemológicos muy prometedores para interpretar las representaciones cambiantes con respecto al contacto de lenguas y conceptualizar la manera en que los hablantes plurilingües hacen suya una actividad discursiva híbrida, desplegando recursos comunes de modo integrado y con gran creatividad. Si algunos autores han podido alertar sobre el riesgo de transformar el plurilingüismo en una colección de lenguas, en un *monolingüismo pluralizado*<sup>25</sup>, el discurso de los aprendientes pone de manifiesto prácticas transidiomáticas reflejo de una competencia plurilingüe que – lejos de ser un conjunto de saberes parciales o incompletos – es una manera de hablar, ser y conocer extremadamente sofisticada y sensible a los parámetros de orden social que configuran las interacciones y dentro de los cuales se construye el saber y se negocia el sentido.

Subrayaremos para concluir la necesidad de tener en cuenta la manera en que los hablantes construyen sus trayectorias lingüísticas, de adoptar una perspectiva émica que refleje la naturaleza de las relaciones sociales entre los hablantes. Las prácticas discursivas que forman parte de la experiencia cotidiana de nuestros aprendientes nos llevan a problematizar los vínculos (usualmente considerados “dados” e inmutables) entre lengua y cultura y a abandonar definitivamente la concepción del aprendizaje como una práctica aditiva: sumar una segunda lengua, luego una tercera y así sucesivamente. Resulta entonces urgente plantear la cuestión de cómo la institución educativa – centrada en la corrección y la transmisión de la norma lingüística – puede integrar (reconocer, valorar y promover) las prácticas híbridas, el *translenguar* que forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes, transformándolas en herramientas para la adquisición.

## Bibliografía

- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Multilingual Matters, 2011.
- BLACKLEDGE, Adrian & Angela CREESE. *Multilingualism: a critical perspective*. London, Continuum, 2010.
- BONFIGLIO, Thomas. *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. New York, De Gruyter Mouton, 2010.
- BONO, Mariana. “Cross-linguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition”. DE ANGELIS, Gessica & Jean-Marc DEWAELE (dir.). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Multilingual Matters, 2011 : 25-52.
- . L'influence des langues non-maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3”, *Language, Interaction and Acquisition* 1:2 (2010) : 251-275.
- BONO, Mariana & Sílvia MELO-PFEIFER. “La compétence plurilingüe dans une perspective socio-constructiviste et (co-)actionnelle”. ALAO, George *et al.* (dir.). *Didactique*

---

<sup>25</sup> S. Makoni & A. Pennycook, *op. cit.*

- plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2012 : 61-72.
- CENOZ, Jasone, Britta HUFSEIN & Ulrike JESSNER (éd.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- . *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.
- CLYNE, Michael. "Some of the Things Trilinguals Do". *The International Journal of Bilingualism*, 1,2 (1997) : 95-116.
- COOK, Vivian. "Multi-competence and the learning of many languages", *Language, Culture and Curriculum*, 8/2 (1995) : 93-98.
- COSTE, Daniel, Danièle MOORE & Geneviève ZARATE. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- CUMMINS, Jim. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms", *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10/2 (2007) : 221-240.
- DABÈNE, Louise. "De Galatea à Galanet, un itinéraire de recherche", *LIDIL*, 28 (2003) : 23-31.
- DABÈNE, Louise & Jacqueline BILLIEZ. "Code-switching in the speech of adolescents born of Immigrant Parents", *Studies on Second Language Acquisition*, 8 (1984) : 309-325.
- DE ANGELIS, Gessica. "Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An identification Problem", *International Journal of Multilingualism*, 2,1 (2005) : 1-25.
- DE ANGELIS, Gessica & Jean-Marc DEWAELE (dir.). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Multilingual Matters, 2011.
- GAJO, Laurent. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier, 2001.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.
- . "El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos". DUMITRESCU Domnita & Gerardo PIÑA ROSALES (éd.). *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, New York, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2012 : 353-373.
- JESSNER, Ulrike. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.
- MAKONI, Sinfree & Alistair PENNYCOOK (dir.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
- MOORE, Danièle. *Plurilinguismes et École*. Paris, Didier, 2006.
- MOORE, Danièle & Claudine BROHY. "Identités plurilingues et pluriculturelles". SIMONIN, J. & S. WHARTON (dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon, Presses de l'ENS, 2013 : 289-315.
- MOORE, Danièle & Laurent GAJO (dir.). French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives, *International Journal of Multilingualism*, 6/2 (2009).
- MOORE, Danièle & Bernard PY. "Discours sur les langues et représentations sociales". ZARATE, Geneviève, Danièle LEVY & Claire KRAMSCH. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008 : 275-284.
- RAMPTON, Ben. "Language Crossing and the Redefinition of Reality: Expanding the Agenda of Research on Code-switching". AUER, Peter (éd.). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Londres, Routledge, 1998 : 290-317.

- ROTHMAN, Jason, Jennifer CABRELI AMARO & Suzanne FLYNN (éd.) *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam, John Benjamins, 2012.
- URCIUOLI, Bonnie. "Whose Spanish? The tensión between linguistic correctness and cultural identity". NIÑO MURCIA, Mercedes & Jason ROTHMAN (éd.). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages*. Amsterdam, John Benjamins, 2008, 257-278.
- VYGOTSKY, Lev. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986 [première édition russe 1934].